polítiques
86

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

Jordi Riera
(Director)

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

Director: Jordi Riera

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

Director: Jordi Riera

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

polítiques | 86

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2019
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fbofill.cat

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixemen-CompartirIgual (by-sa)-Internacional**. Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.

Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fbofill.cat

Primera edició: juny de 2019

Autoria: Jordi Riera (director), Sílvia Amblàs, Joan Badia, Xavier Bonal, Mireia Civís, Marta Comas, Mercè Gisbert, Judith Jacovkis, Jordi Longás, Ana Marín, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrio, Carles Monereo, Montserrat Oliveras, Marcel Pagès, Miquel Àngel Prats, Josep Lluís Segú i Aina Tarabini

Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonalletra Alcompàs
Coordinació tècnica: Natàlia Llorente
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-947887-5-8
DL: B 16075-2019

Impressió: ServicePoint FMI, SA

Índex

Introducció
La nova relació educativa i la dinàmica de la innovació: dos eixos crítics de la transformació educativa actual
Jordi Riera **17**

L'autèntic dilema 19

L'eix de la nova relació educativa: temps, contingut i forma 24
Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari en el temps d'educar 26
Contingut de la relació: de la fragmentació del saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme i les competències 31
Forma de la relació: de la relació educativa a l'educació relacional 41

L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa 46
Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus en els àmbits institucionals: de la insularitat a la dinàmica sistèmica 47
Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat a l'ecosistema d'aprenentatge 56

A la cruïlla dels dos eixos: deu reptes específics seleccionats per a l'anuari 2018 63

Bibliografia 77

1. De l'aprendre per ser avaluat a l'avaluació per aprendre: perspectives i prospectives
Carles Monereo **81**

Introducció: l'impacte de l'avaluació en els processos d'aprenentatge i ensenyament 83

Avaluar competències: estat de la qüestió 90

L'avaluació de competències en l'ensenyament obligatori 92

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial 94

Iniciatives i mesures per promoure la competència avaluadora dels docents 101

Avaluar processos i productes subseqüents 102

Promoure la metaavaluació 104

La qualitat de la retroalimentació 108

Mesures per promoure l'avaluació de competències en l'àmbit de centre i del sistema educatiu 112

Mesures en l'àmbit de centre 113

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu 115

Bibliografia 123

2. Educació i tecnologia. Polítiques públiques i qualitat: dimensions prioritàries per a un ús eficient
Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats **129**

Introducció 131

El repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania (Digital Citizenship Education) 134

Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0 134

Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu 137

Perfil del ciutadà digital i competències associades 141

Els indicadors dels informes internacionals 146

Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania 155

Catalunya davant del repte de la societat digital 155

Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació 166

Sis recomanacions de política pública de base sociodigital 169

La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia 173

Bibliografia 175

3. L'orientació, un repte de país
Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs **181**

Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política? 183

Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal 186

La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació 189

L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat 200

Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania 207

Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació 213

Per què no avancem en orientació en el context escolar? 221

Propostes per a una orientació transformadora. Les polítiques, palanques de canvi del sistema 224

Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir? 224

Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques? 225

Bibliografia 230

4. Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya
Aina Tarabini i Judith Jacovkis **235**

Introducció: transicions a l'educació postobligatòria i desigualtats 237

Contextualització: transicions educatives i desigualtats a Catalunya 239

El model d'educació secundària postobligatòria: sistema, oferta i orientació 247

L'estructura de l'educació secundària postobligatòria: dos itineraris de valor diferent i desigual 248

La planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria 256

L'orientació de les trajectòries formatives dels joves 263

Models de referència per a un model d'educació postobligatòria en clau d'equitat 271

Connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional 272

Model territorial de la formació professional 274

Tipus de relació educació-empresa 276

Estratègies d'orientació i acompanyament 278

Criteris de política pública per a un model d'educació secundària postobligatòria 280

Planificació 280

Oferta 283

Orientació 284

Conclusions 285

Bibliografia 289

5. El centre com a eix de la millora del sistema educatiu
Joan Badia **291**

Introducció 293
Reformes educatives i canvi i millora del sistema 296
Per què és important ocupar-se dels centres educatius? 297
Una mirada als nostres centres educatius 299
Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional 304
Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius 314
El canvi en els centres 317
Procés i dificultats del canvi 317
Com s'inicia el canvi educatiu en un centre? 321
Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix 323
L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola 323
Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge 325
El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre 335
Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres 338
Propostes finals 343
Bibliografia 349

6. Claus per repensar el paper de les famílies dins la comunitat educativa
Marta Comas **355**

Introducció 357
Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió 359

L'escola en l'engranatge de la reproducció social 359
Què esperen els docents de les famílies? 362
Com participen les famílies a les escoles catalanes? 366
L'AMPA, escola de ciutadania 372
Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies 375
Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva 379
Requisits per a una escola democràtica 381

Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts 385
Recapitulant: tres principals reptes de millora 385
Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola 387

Bibliografia 392

7. Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desafavorits: anàlisi i propostes
Xavier Bonal i Marcel Pagès **395**

Introducció 397

Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària 399
Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA 400
El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada 401
França: una política territorial amb efectes adversos i limitats 403
Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar 405

Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desafavorits a Catalunya 407
Primera etapa: el programa d'educació compensatòria 407
Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social 412

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC 414

Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima complexitat a Catalunya 419

El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres 420

Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya 423

Propostes per a un política d'atenció als centres socialment desafavorits 430

Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits 431

Propostes 436

Bibliografia 442

8. Xarxes de corresponsabilitat socioeducativa: un nou repte per a la governança del sistema educatiu
Jordi Longás i Mireia Civís **447**

Emergència d'un nou paradigma en educació 449

Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer amb accent comunitari 455

Xarxes socioeducatives avui 460

Una nova proposta de governança socioeducativa 473

Idees per avançar a Catalunya 477

Bibliografia 485

9. De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència
Miquel Martínez i Ana Marín **491**

Introducció 493

Anàlisi i diagnòstic sobre el repte 496

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis 497
Què és «inducció» i com s'enfoca? 499
Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell 504
Requisits dels programes de preparació del professorat 506

Benchmarking de referents internacionals 508
França 509
Alemanya 511
Anglaterra 514
Estònia 516

Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció 518
Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent 518
Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional 522
Consideracions i proposta d'accions a curt termini 528

Bibliografia i recursos 531

10. La recerca educativa, també al servei de les escoles. Models emergents per a la millora de l'impacte de la recerca educativa
Xavier Martínez-Celorrio **537**

Introducció 539

La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica 544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa 544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències 547

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats 550
El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya 550
Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa 552
Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats 555

Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa 559
Cap als models de relació i sistemes integrats 559
El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya 561

Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa 567
Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius 567
Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors 569
Per on comencem?: decisions operatives 574

Bibliografia 577

Epíleg
Jordi Riera **583**

Reflexió final 606

Introducció
La nova relació educativa i la dinàmica de la innovació: dos eixos crítics de la transformació educativa actual

Jordi Riera

1. L'autèntic dilema

Assumint que un Anuari de l'Educació, en bona part, ha d'esdevenir referent d'un cert recull històric de caràcter testimonial i objectivable del que hem viscut en els darrers temps al voltant de l'educació al nostre país, vull pensar que en aquesta nova edició no hi hauria excessiva discrepància si afirméssim que un dels titulars rellevants d'aquest Anuari 2018 giraria entorn del fet que vivim anys d'una renovada —i potser enyorada— revisió i agitació pedagògica entorn dels «què s», «per què s», «qui», «quans» i «coms» de l'educació a Catalunya, la qual cosa ha cristal·litzat en diferents formats i estratègies locals, *glocals*, institucionals i/o en xarxes diverses de promoció de la innovació educativa.

Som, doncs, dalt d'una gran onada de renovació i revitalitzada reflexió pedagògica a diferents nivells i que emula, en l'esperit, temps ja viscuts de la nostra història de fa més d'un segle, però amb ànsies decidides i renovades de trobar-hi respostes educatives noves i millors, pròpies del segle XXI.

I això passa, en primer lloc, com a fruit d'un exercici compromès i del qual hem de deixar aquí testimoniatge per la seva rellevància actual, de combinació i execució del cercle virtuós de Kemmis i McTaggart (1988) d'autèntics processos circulars combinats d'investigació-acció

en els quals són els professionals mateixos de l'educació i altres agents participants els qui emprenen accions innovadores a partir d'una praxi racional de la reflexió-acció. Una pràctica d'indagació sistemàtica i rigorosa en la qual l'acció i la reflexió consecutives despleguen cercles sostinguts de millora progressiva al voltant de determinats reptes educatius, especialment de l'àmbit de l'aprenentatge a l'aula. I és a partir d'aquests processos que els professionals de l'educació s'atreveixen a introduir estratègies i elements nous educativament parlant, de manera fonamentada i cada vegada més significativa, per a la millora de l'èxit dels processos d'aprenentatge de tots els educands en equitat i en tota la seva diversitat.

És significatiu també que una de les conseqüències positives que es deriven de l'expansió progressiva d'aquesta manera de procedir en innovació educativa és l'establiment de xarxes presencials o digitals —tant de caràcter monogràfic entorn d'una temàtica, com de caràcter holístic de la innovació— dels progressos i de les bones pràctiques que es van acumulant. I això passa en obert, amb l'objectiu de compartir els nous coneixements que es consoliden, bo i afavorint d'aquesta manera la formació continuada i l'actualització del conjunt de professionals del sistema, al voltant dels mateixos reptes.

Però, en segon lloc, i complementàriament, aquesta onada també s'alimenta de la combinació fascinant dels nous coneixements que incorporen les diferents Ciències de l'Educació fruit de la recerca avançada actual en educació —nacional i internacional— que per a casos concrets revaloren, revisant-los, alguns principis pedagògics ja antics i fins i tot clàssics, malgrat que s'actualitzin en contextos nous com els que vivim acceleradament en el marc d'aquesta nova societat del coneixement i a les portes d'una quarta revolució industrial nova i anunciada.[1]

1. A la manera de dir de Karl Schwab, fundador del Fòrum Econòmic Mundial, i autor del llibre *La Cuarta Revolución Industrial* (Debate, 2016).

Heus aquí que allò aparentment «antic» en els principis de l'educació no necessàriament esdevé sinònim de «caduc» o «irrellevant» pels temps de canvi i transformació que concorren, ans al contrari, suposen un gran valor i un nexe de continuïtat amb reflexions o tensions pedagògiques antigues però mai del tot resoltes, —potser fins i tot són tensions irresolubles però necessàries per avançar— o en tot cas resoltes provisionalment —i, de vegades, alternativament en sentit contrari» segons l'esdevenir de cada moment de la nostra història.

És, doncs, un fals dilema o un plantejament esbiaixat el que confronta les «pedagogies clàssiques» *versus* «les pedagogies innovadores o noves», pel simple fet d'haver-se desenvolupat en un temps històric pretèrit unes, respecte de les hipotèticament més vàlides pel mer fet d'emergir en l'actualitat, les altres. O és que potser Decroly, Freinet, Montessori, Froebel, Pestalozzi o Dewey, recuperats de nou amb força en els discursos actuals, no són clàssics de la pedagogia? El risc d'aquesta validació cega basada només en el fet de ser un corrent pedagògic «actual» ens podria sotmetre a propostes de canvi basades en elements efímers o modals que tendeixen a estar més a prop de posicions esnobs o fins i tot d'interès de mercat, que d'una proposta de millora i innovació autèntica i fonamentada.

Malauradament, però, també es constata que aquesta doble provisió de cabal d'aigua que carrega i empeny aquesta onada renovadora a Catalunya no sempre es consolida en el mateix sentit ni coordinadament i, fins i tot, per moments els dos corrents semblen anar en sentit contrari o, si més no, amb manca de reconeixement l'un de l'altre. De fet, a voltes no semblen parlar el mateix llenguatge. Caldrà, doncs, que també hi reflexionem. No tindria cap sentit que tot l'esforç acumulat per professionals experts en el dia a dia de l'educació, respecte del que realitzen un grup significatiu d'investigadors de primera línia que té el nostre país en educació i pels que les diferents ciències de l'educació té arreu del món no fos integrable en un objectiu comú i, finalment, en l'acció concreta, vers la millora de l'educació.

I dic això darrer perquè justament aquest Anuari 2018 posa en evidència que hi ha prou dades i indicadors per interpretar que efectivament el gran repte de l'educació que estem vivint a Catalunya en aquests darrers anys passa per voler afrontar l'autèntic dilema pedagògic de fons, que no és únicament el de les TIC, ni el de les TAC, ni el de la «flipped classroom».

L'autèntic dilema passa per decidir conscientment i raonada entre seguir mantenint una praxi educativa fonamentada en principis educatius, metodologies i estratègies que, malgrat l'aparença de determinats canvis —sovint lampedusians— que es proposen, mantenen d'arrel la cronificació d'inequitats consubstancials i un aprenentatge de caràcter superficial, centrat en continguts, fragmentador del saber, efectista i efímer; o en canvi s'opta decididament i compromesa pels principis, estratègies psicopedagògiques i metodologies que promouen i fonamenten un model educatiu inclusor, d'alta equitat, i promocionador d'aprenentatge profund, competencial, integral i integrador de coneixements, eficaç i durador.

Si aquest dilema estigués resolt al nostre país de manera plena, no ens trobaríem amb indicadors crítics com el fet recent que més del 40% d'alumnes de 4000 aspirants de final de batxillerat o FP a estudiar un Grau d'Educació suspenen una prova de competències bàsiques de secundària obligatòria en l'àmbit comunicatiu o de lògica-matemàtica (PAP). I el més paradoxal és que la majoria dels suspesos en aquesta prova aproven la selectivitat.

Aquest entenem que és el repte central que tenim en el present actual de l'educació al nostre país, lluny d'esnobismes i modes, i entorn del qual emergeixen molts reptes específics que estan produint avenços molt significatius, i que haurien d'anar acompanyats de la promoció i consolidació d'autèntics lideratges d'intermediació (a tots els àmbits d'aula, escola, sistema, comunitat...) de caràcter obertament transformadors i corresponsabilitzadors, lluny de personalismes i/o protagonismes particulars.

Un nou lideratge emergent de l'educació que aposti decididament per fer valer el connectivisme de totes les actuacions a tots els àmbits, començant pel currículum a l'aula i seguint per l'organització escolar, el sistema educatiu i la seva connexió amb la comunitat i el món, fomentant el treball en xarxa i la participació i implicació de tots els agents a diferents àmbits. Avançant així plegats, partint del reconeixement mutu, les especificitats que aporta cadascú, les seves singularitats i amb la mirada posada en el bé comú.

En aquest Anuari 2018, doncs, hem volgut visibilitzar el gran esforç que s'està fent en diversos d'aquests reptes «específics» —per a una selecció de deu, que presentarem al final d'aquest capítol inicial—, però també el recorregut que tenim de millora per a tots ells. Voldrem aturar-nos-hi, tant per reivindicar els avenços que s'hi estan produint, com per aportar-hi també una nova reflexió crítica-constructiva d'autor —tots/totes ells/elles de reconeguda expertesa analítica i propositiva en cada subàmbit seleccionat—, en la línia de no quedar-nos només en la mera descripció dels fets o avenços constatables, sinó de mostrar clarament també quines creiem que podrien ser diverses línies o propostes de millora de curt, mitjà i llarg recorregut. D'aquesta manera ens comprometem també i obrim debat des del lloc comú que suposa compartir la màxima autoexigència col·lectiva per a la progressiva i sostinguda millora del nostre Servei d'educació de Catalunya.

Abans, però, de donar pas a cadascun d'aquests deu reptes seleccionats, ens volem aturar en dos dels eixos clau entorn dels quals i de manera transversal creiem que pivoten bona part dels canvis als quals estem assistint i que condicionen i determinen d'una manera decisiva l'èxit del procés transformatiu en el qual estem immersos: l'eix dels canvis que s'estan donant en el centre de la mateixa «relació educativa» i l'eix de la «dinàmica de la pròpia innovació». Hi aprofundim tot seguit.

2. L'eix de la nova relació educativa: temps, contingut i forma

En primer lloc, voldríem posar sobre la taula la rellevància d'aprofundir en el potencial transformatiu del concepte/acció de la «relació educativa» formal, de la seva comprensió avui teoricopràctica i de la seva necessària actualització al present.

Sabut és que aprendre no és simplement un procés individual. Com a experiència social, exigeix aprendre amb els altres i per mitjà dels altres: amb converses i debats, interpel·lacions i rèpliques, tant amb iguals com amb mestres, també amb altres agents, i avui dia fins i tot amb tercers de caràcter sociodigital divers.

Ens centrarem, però, en la relació educativa formal més nuclear de totes les possibles: la de «mestre-alumne». Tinc la plena convicció que malgrat que tots estaríem ràpidament d'acord amb el fet que aquesta relació és essencialment diferent a qualsevol altre tipus de relació humana, no tinc tan clar que participem tots de la rellevància que té, a partir de la seva comprensió i el seu domini, quan parlem de perseguir l'èxit educatiu, en sentit ampli i per a tots.

Al meu entendre, i partint del meu vast bagatge vital adquirit com a mestre de primària, després com a professor de secundària, i des de fa ja uns anys com a professor a la Universitat, no hi ha premissa major ni metodologia psicopedagògica antiga o moderna que no acabi (o millor dit comenci) tenyida, afectada o condicionada *avant la lettre*, per la manera com el professional de l'educació, sigui quina sigui la posició que ocupi en el sistema, concep —conscientment o inconscientment— una relació tan singular i única. Una relació que no es pot representar ni en el marc d'una relació intersubjectiva «subjecte-subjecte» en pla d'igualtat (com pot ser una relació amical), ni en el marc d'una relació «subjecte-objecte», quan se suprimeix en un dels elements que conformen la relació la característica essencial

que el fa persona i només n'interessa un producte, intel·lectual o material, que l'aliena.

La relació educativa «educador-educand», doncs, és una relació intermèdia, paradoxal i aparentment contradictòria. Educar, en efecte, i seguint Jaspers (1969), és tractar un subjecte com a objecte, però sense reduir-lo a un objecte, és a dir, a la fi no podem manllevar-li com a persona la seva capacitat de triar, de pensar per si mateixa, de prendre les seves pròpies decisions. Emergeix, doncs, aquí la problemàtica essencial de la relació educativa, que porta dins seu unes exigències oposades que cal coordinar en una mateixa operació. No deixa de quedar palesa la clàssica reflexivitat consubstancial de la pròpia acció pedagògica, on subjecte i objecte es confonen, coincideixen i es dissolen en una sola realitat.

I per què considerem, doncs, que aquesta «tensió» relacional implícita en l'acte d'educar és rellevant i encara més en els temps presents? Doncs perquè més enllà d'aquesta tensió original pròpia de l'acte d'educar i que es manté sempre molt viva, la qual cosa obligaria, per cert, a un esforç sostingut i entenc que molt més rellevant de preparació inicial i continuada als professionals de l'educació,[2] estaríem vivint un temps de crisi o transició en el qual les mateixes coordenades que contextualitzen aquesta relació en cada moment històric, com ara la concepció del «temps» d'educació, la del seu «contingut» i la de la seva «forma» relacional, estan mutant d'una manera accelerada, quasi sense adonar-nos-en. És això últim el que crec que ens obliga a tornar a posar en primer pla la concepció mateixa de la «relació educativa», desgranant-ne el sentit, avui. Ho faré breument a continuació.

2. Com defensa Civís (2017) a *L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual*, editat per AQU Catalunya, i que trobareu aquí en la seva versió en línia: http://www.aqu.cat/doc/doc_50532612_1.pdf

2.1. Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari en el temps d'educar

Byung-Chul Han, a *El aroma del tiempo* (2015) descriu amb precisió la crisi temporal contemporània a la qual la societat ens hem anat abocant d'una manera massiva, salvant opcions minoritàries. Ens diu que:

> És difícil morir en un món en el qual el final i la conclusió han estat desplaçats per una cursa inacabable sense rumb, una incomplitud permanent i un començar sempre de nou [...]. L'**acceleració** actual té la seva causa en la incapacitat general per acabar i concloure. El temps estreny perquè mai s'acaba, res conclou perquè no es regeix per cap gravitació. L'acceleració expressa, doncs, que s'han trencat els dics temporals (2015:14).[3]

I més endavant:

> Quan el curt termini, cada vegada més comú, desplaça a una praxi vinculadora a llarg termini, que seria al mateix temps una forma de final, augmenta l'atemporalitat reflectida en l'àmbit psicològic com a angoixa i inquietud. La discontinuïtat creixent, **l'atomització del temps**, destrueix l'experiència de continuïtat. El món es queda sense temps (*unzeitig*) (2015:21).

Segons aquest autor de referència, no som davant d'una acceleració del temps, sinó davant una atomització i dispersió temporal creixent i palesa, que denomina «dissincronia», i en la qual cada instant és igual a l'altre i no existeix ni un ritme ni un rumb que doni sentit i significació a la vida. El temps s'escapa perquè res conclou a cop de tuits o *stories* d'Instagram, i tot, inclòs un mateix, s'experimenta com a efímer i fugaç. I com a reacció, sentirem a dir que lluny d'estar satisfets en viure la vida, hi ha fins i tot qui opta per sobreactuar-se a

3. La traducció al català és pròpia.

si mateix desitjant «viure diverses vides en una», en una societat on, en bona mesura, el «sentir» ha substituït el «ser». Sembla haver-hi temps per fer-ho tot i res, diverses vegades, paradoxalment, en un món que es queda sense temps i en el qual les pantalles semblen haver abduït la mirada, el rostre, la persona.

Lluny d'extrapolar-ne només una visió negativa aclaparadora i distòpica, i en sentit contrari, aquesta mirada crítica de Byung-Chul Han ens ajuda a subratllar la rellevància de la «relació educativa» justament com un espai d'oportunitat i de continuïtat en el temps, clau en la generació de vincles, de compromisos, de passió pel coneixement, de sentit de contemplació, de reconeixement mutu, de transcendència. Actuaria aquí la «relació educativa» *educador-educand*, malgrat que asimètrica, com una experiència antídot de major vivència o experiència de sincronia i continuïtat en el temps. Just el que podria ser un antídot extraordinari de la «dissincronia» que ens apunta Byung-Chul Han, en la qual estem immersos uns i altres.

Però si això és així, i ho assumim des de l'experiència actual de la temporalitat, la concepció formal del temps en educació també hauria de revisar-se. No seria ni responsable ni ètic que tenint una oportunitat gairebé única com la que ens brinda el marc extraordinari de la «relació educativa» la concepció del temps no es revisi des d'aquesta posició d'anàlisi crítica, actualitzada i punyent per tal de contrarestar els efectes negatius i inquietants de l'atomització del temps.

Reflexionem-ho breument des d'una perspectiva evolutiva-històrica. El món contemporani (i la seva escola) és fill/filla de la revolució industrial. Amb la màquina de vapor i les fonts energètiques del carbó i després del petroli s'inicià, a la segona meitat del segle XVIII, un procés multiplicador de la capacitat de producció industrial amb un creixement progressiu exponencial abans mai vist que revolucionaria les societats europea i americana creant un estil de vida nou i una nova lògica social i política que definiria un canvi d'època.

I en aquest canvi d'època, la història de l'educació ens demostra com progressivament l'escola va assumir que també educaria i ordenaria els temps i ritmes de l'aprenentatge, basat en una concepció «en cadena» de producció, d'alfabetització basal i homogènia, fragmentada en horaris i hores de classe encapsulades de 50 minuts, per àrees i assignatures deslligades entre si, ritmes tancats d'aprenentatge i timbres, sobretot timbres, de final de classe i pati, tot molt més propi dels ritmes de la fàbrica manufacturera a la qual s'havia d'incorporar teòricament la majoria dels educands, centrada en l'ensenyament i en el contingut, que no pas d'una concepció lliure d'educació emancipadora centrada en la formació integral de l'infant i en el seu aprenentatge.

Un món escolar, vaja, ordenat temporalment i organitzativament per un imaginari d'experiència adulta d'incorporació laboral majoritària previsible, on la motivació per aprendre i en el com aprendre s'havia de trobar més fonamentada en la projecció extrínseca i normativa de «per al dia de demà» ordenat i vertical, que no pas pel plaer i la fascinació entorn del saber i el créixer en totes les dimensions de la persona i la intel·ligència humana múltiple.

Com pot mantenir-se avui, doncs, vigent encara i en molt bona part, una concepció determinada dels models d'organització temporals i organitzacionals de l'aprenentatge, basats en un model social de recepció posterior i acrítica que, a més a més, ja no existeix?

Com podem mantenir encara majoritàriament una organització de l'experiència educativa que segmenta, divideix i atomitza els temps de l'educar, limitant la relació educativa a píndoles temporals i experiencials més pròpies de la concepció del temps del passat, marcada clarament pel Déu Cronos de la concepció grega del temps, sense haver evolucionat ja decididament cap a la concepció del temps més pròpia del Deu Kairós?

En efecte, *Kairós* (del grec καιρός) era, per part dels antics grecs, una de les tres maneres d'anomenar el temps, juntament amb Aion i Cronos, i fa referència al «moment adequat i oportú» o «moment suprem». Mentre el concepte de Cronos es referia al temps mesurable, quantificable, cronològic o seqüencial, Kairós representava un moment del temps indeterminat en què passa alguna cosa especial; en tant que l'oposat de Cronos no és un temps mesurable, ja que es regeix pel plaer sorgit de les emocions; Cronos és, així, un concepte quantitatiu de l'organització del temps, mentre que Kairós té un caràcter qualitatiu, de gaudi i profunditat en l'experiència, del qual anem encara molt mancats a les nostres escoles d'avui, on sovint entre l'horari i la programació es fa molt difícil avançar sense angoixes i plenitud. I no seria rellevant que repenséssim la concepció del «temps d'educar» de la relació educativa, en codi de «moment únic o suprem», com el Déu Kairós de la mitologia grega sembla apreciar, en lloc de seguir regits pel temps seqüencial mesurable i acumulat, propi de Cronos?

Podríem imaginar, doncs, una escola on l'horari, els temps i els espais d'aprenentatge permetin l'emprenedoria en l'acte d'aprendre, la lliure relació educativa, intergeneracional, interdisciplinària i carregada de moments suprems que en cap cas mai més interromprà el timbre?

Sembla que pertocaria, sense perdre les virtuts de l'ordre i l'hàbit que envolta Cronos. Un temps educatiu organitzat al voltant de Kairós seria un temps educatiu organitzat des de la vivència del fet d'aprendre, al pol oposat de l'atomització del temps i segregació del saber que ens precedeix.

Però per moltes raons, i entre d'altres les inercials, costa d'imaginar-se que calgui, i sobretot com fer-ho. I així ens agafem i perpetuem en un model de formalització de la relació educativa en el temps —i que reflecteixen encara moltes graelles horàries actuals— que ens dona seguretat i determinades comoditats també. Però no sembla que mantenir-se en aquesta resistència crònica sigui el millor per als nostres

educands, ni per al seu futur, si ho volem mirar des de la perspectiva clàssica de la seva integració futura en el món del treball. I tampoc creiem que ho sigui a la llarga per als educadors mateixos. I no entrarem aquí a valorar la cronificada problemàtica del *burnout* docent, però alguna relació deu tenir també amb el que estem comentant.

Un model, doncs, el de Cronos, en el qual al mestre/professor, més enllà de les seguretats que li dona, l'acaba circumscrivint a l'aula en un exercici finalment i majoritàriament solitari, repetitiu i fabril, d'execució de tècniques, exercicis i informes —majoritàriament ja robotitzats de resposta genèrica— que essencialment són controls de temps, execucions i judicacions. El model de temps que, tal com veiem, determina la seqüència completa de les programacions, les classes, les assignatures, les lliçons, les interaccions, els exercicis, els usos didàctics, els informes, els assoliments parcials i els rendiments: els del seu alumnat i els seus propis, mesurats cada vegada més pels rànquings.

Mantenir-se, doncs, en aquesta coordenada temporal de la relació, ens pot posar en evidència progressiva, millor dit en «negligència» progressiva i cada vegada més acceleradament, també. Si ens mantenim subjectes a Cronos, aquest mateix ens devorarà fent de Saturn. No menystinguem les paraules de Schwab (2016) mateix, fundador del *World Economic Forum*, quan parlant-nos de l'esmentada més amunt «quarta revolució industrial» ens diu que serà tan ràpida que les etapes del seu desenvolupament se superposaran les unes a les altres, i es diferenciaran de les anteriors revolucions sobretot en la velocitat del seu desplegament, concloent que:

> En la visió més pessimista i deshumanitzada de la quarta revolució industrial, aquesta pot tenir el potencial de «robotitzar» la humanitat i, per tant, privar-nos del nostre cor i la nostra ànima. La humanitat, doncs, té al davant l'obligació de refundar una nova consciència col·lectiva i moral, basada en un sentit del destí

compartit i corresponsable. És responsabilitat de tots nosaltres assegurar-nos que aquesta última visió sigui la que s'imposi.

Així doncs, tant pel que fa a la crisi temporal d'atomització del temps, com pel que fa als canvis sociotecnològics i econòmics que estem vivint, de repercussió clara en el mercat de treball també, no sembla adequat que la concepció del temps que hi ha darrere l'actual «relació educativa» es continuï sostenint en codi de Cronos, fragmentada i estressada en l'essència. Sembla que no ens queda temps per a res. Ni per pair els aprenentatges ni per mirar-nos als ulls. Per a quan, doncs, una aposta decidida i qualificada per Kairós, que en paraules de Marramao (1992:25) és «l'única capaç de connectar, en una tensió fecunda, passat i futur dins el present de l'experiència i la imaginació creativa»?

2.2. Contingut de la relació: de la fragmentació del saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme i les competències

Si bé en l'apartat anterior hem volgut subratllar que la concepció del «temps» que sosté i emmarca la relació educativa és clau, no ho és menys la dimensió i concepte del «contingut» que omple i justifica aquesta relació tan singular i única. En aquest sentit i des d'una perspectiva històrica, és clar que el segle de les llums va consagrar l'aproximació racional al saber, a la manera de fer il·lustrada. Sense dubte, per a la història de la humanitat, més enllà de la foscor que continuava regnant en alguns països, la mentalitat il·lustrada del segle XVIII suposava tot un avenç en el coneixement i molt especialment per combatre la ignorància, la superstició i la tirania d'èpoques anteriors.

El gran desplegament i fonamentació racional de les ciències naturals i filosoficohumanístiques va contribuir a aquest moviment d'una manera decidida a bona part d'Europa, i en especial fonamentant els

plantejaments de les grans revolucions esdevingudes en aquest segle i posteriors.

Com en el cas anterior de la concepció del temps, la Il·lustració, amb la seva noció de progrés i els ideals igualitaris de la revolució francesa, va significar l'extensió de l'educació bàsica a amplis sectors socials fins aleshores exclosos. En el segle XIX va continuar aquesta expansió educativa a Europa i la majoria de constitucions van recollir el dret a l'educació bàsica, posant centres públics al servei de les classes més desfavorides i legislant sobre els anys d'escolarització obligatoris, amb la qual cosa va guanyar molt pes en aquest procés el *positivisme científic* en el marc de les diferents disciplines i, per tant, també en el de la fonamentació pedagògica, per a l'acció educativa bàsicament «transmissora» de coneixement i academicista creada per a la societat incipientment industrial, en el marc de la institució escolar.

Així les coses i a la Catalunya de finals del segle XIX i principis del XX, es compartia el context general de retard respecte del seu entorn europeu que presentava l'ensenyament dins l'Estat espanyol. A principis de segle XX l'analfabetisme encara era majoritari entre la població catalana i dissortadament molt semblant a la mitjana espanyola.

Reactivament, però, a aquesta situació, foren diversos els moviments i referents pedagògics de caràcter internacional i del nostre propi país que a finals del XIX i principis del XX, propugnaren una revisió profunda del plantejament pedagògic general d'aquella Escola i el seu model instructiu fruit de la revolució industrial i clarament vinculat a servir decididament i exclusivament a les seves necessitats emergents i urgents. Unes successives revolucions industrials (vapor, electricitat, digitalització...) que han marcat en el temps, doncs, excessivament el ritme de les necessitats formatives. I fins i tot, si ha calgut, s'ha servit dels infants, apartant-los de l'escola si això era necessari i no hi havia temps per a l'educació. Cal no oblidar que el cas de l'explotació infantil (treball infantil, entre d'altres) encara s'arrossega a molts països del

món, amb una xacra actual de més de 218 milions de nens d'entre 5 i 17 anys que estan ocupats en la producció econòmica, i entre ells, 152 milions són víctimes del treball infantil; i gairebé la meitat, 73 milions, estan en situació de treball infantil perillós.[4]

Retornant, però, a Catalunya i en particular, als inicis del segle XX, va prendre força el moviment de l'Escola Nova que va arrelar especialment al Principat, on el procés d'industrialització, amb totes les conseqüències socials, polítiques i econòmiques que comportava, es trobava més afermat. Seguint les aportacions que Josep Gonzàlez-Agàpito i Salomó Marquès (2002) han fet en aquest sentit en diverses obres, aquestes noves propostes trobaren un ressò ampli tant en una classe burgesa que aspirava a una formació diferent i d'acord amb els corrents més avançats de la pedagogia europea, com també en el sector més format de la classe obrera de l'època i de base anarquista, que aspirava a un ensenyament que servís per transformar la societat i les relacions socials de l'època.

Per tant, tal com podem comprovar, aquest moviment de renovació pedagògica era heterogeni i complex, i empès per motivacions ben diverses, però en tot cas amb el denominador comú de voler transformar i fer evolucionar el model pedagògic transmissor-repetitiu efectista i utilitarista de l'època, cap a una visió centrada en l'aprenentatge actiu dels educands, de visió holística i interdisciplinari, i d'enfocament cap a la vida.

A partir del començament del segle XX, tal com es recull en diversos documents i estudis al voltant d'aquest moviment:[5]

4. Vegeu *Estimació mundial sobre el treball infantil: Resultats i tendències, 2012-2016* de l'OIT, publicat a Ginebra, setembre de 2017. Es pot localitzar aquí: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_575499.pdf

5. Es pot trobar un recull excel·lent de documents i informació compilada al web de l'Associació Memòria i Història de Manresa, a http://www.memoria.cat/mestres/content/l%E2%80%99escola-nova-catalunya

es van anar succeint les iniciatives de fundació d'escoles que trencaven amb els esquemes de l'ensenyament tradicional. I com que la formació del professorat de l'estat espanyol es veia deficient per a la nova educació que calia donar, al 1906 Joan Bardina (1877-1950) va fundar l'Escola de Mestres, que apostava per l'escola nova i una formació integral i donava una formació complementària als mestres que sortien de les Escoles Normals de Magisteri. Simultàniament, l'Ajuntament de Barcelona va iniciar el Servei de Colònies escolars per proporcionar uns dies de vacances dedicats a les activitats a l'aire lliure i a l'esport per als infants.

Tot aquest llegat que es formà a la primera dècada del segle xx fou impulsat per la tasca de la Mancomunitat de Catalunya; el 1914 aquesta institució va organitzar la primera Escola d'Estiu, promoguda per Alexandre Galí, per millorar la formació del professorat i escampar les idees de l'Escola Nova; el 1919 es crearen els Estudis Normals de la Mancomunitat, que responien a l'intent de configurar un futur magisteri català i, el 1922, va sortir a la llum el *Butlletí dels Mestres*.

L'Ajuntament de Barcelona, a través del Patronat Escolar, també va destacar en la difusió de les idees de l'Escola Nova i va endegar un ambiciós pla de construccions escolars; el 1914 es va inaugurar l'Escola del Bosc, dirigida per Rosa Sensat (1873-1961), el 1921 l'Escola del Mar, dirigida per Pere Vergés (1896-1970), i també des d'un altre sector social les escoles racionalistes la primera de les quals havia estat fundada per Francesc Ferrer i Guàrdia i que continuaven estenent-se per diverses poblacions de Catalunya.

Fa ja més d'un segle, doncs, que Catalunya va fer un esforç extraordinari de motivacions heterogènies en la mateixa línia pedagògica que apunten els moviments de reforma actual de caràcter també internacional, i que malauradament va ser interromput dràsticament per la guerra civil i les seves conseqüències dramàtiques posteriors.

Recuperem així vells principis i aspiracions per a l'educació, no per això caducs, però amb elements molt diferencials del context, que projecten de manera diferent la seva implantació. En primer lloc, els avenços científics del present ens permeten ara saber amb molta més precisió i sentit positiu com les persones aprenem i, per tant, com ens cal avui plantejar l'actuació pedagògica a partir de referents sòlids, positius, d'alta significativitat i rellevància vital. En segon lloc, s'ha produït un altre avenç contextual d'ordre mundial que determina en gran manera la nostra època, és a dir, l'adveniment d'Internet i del nostre context sociodigital, la qual cosa ha transformat la manera com tenim accés a la informació i al coneixement, posant en crisi la referència de l'escola com a lloc d'accés a aquesta informació/coneixement i, per tant, també posant en crisi profunda models i rols centrats en la mera transmissió no competencial, que en el cas de mantenir-se tossudament podrien posar en risc el sentit i futur de la Institució escolar mateixa.

Heus aquí que l'evolució i transformació que es defensa en l'actualitat no només té prou base científica, sinó que se sostindria també per una exigència ètica institucional i professional, basada en la necessitat d'una actualització permanent i màxima del nostre sector per seguir responent adequadament a la demanda del servei que ens fa la societat.

El contingut de la relació educativa, doncs, muta i revisa el seu nucli de sentit. No seria sostenible avui per avui entendre que el contingut d'aquesta relació es mantingui al voltant de l'acumulació d'informació i la seva transmissió de caràcter disgregat i «assignaturatitzat», tensada només per la corda de la contínua avaluació sistemàtica —que no és el mateix que l'avaluació contínua—, al més pur estil de l'aprendre per ser avaluat.

Hom té la impressió que, malgrat que la nostra comunitat educativa estaria força d'acord amb determinades anàlisis del moment que vivim i de la necessitat d'avançar cap a un altre model, es mantenen moltes resistències i inèrcies de la pràctica educativa a tots els àmbits (des

de l'educació primària fins a la universitat), més pròpies del model transmissor i de repetició que del model que la societat del coneixement i el context global-planetari ens està demanant.

Tot plegat comença per les pràctiques educatives mateixes de la formació inicial dels mestres, que romanen molt hipotecades en models que, tot i que actualment s'estan revisant,[6] encara no s'han plantejat de manera majoritària i atrevida ser una de les palanques crítiques de la transformació educativa a Catalunya, que va molt més enllà d'executar processos més restringits i selectius d'admissió a les universitats. No seria més lògic, per exemple, convertir les facultats d'Educació en exemples d'escoles noves, transformadores, que formen els futurs professionals des de la pràctica implícita mateixa? I després: no seria més lògic acompanyar molt més i millor la incorporació dels professionals de l'educació novells en el moment que estableixen els seus primers contactes reals ja d'incorporació en els centres? I tantes altres preguntes que caldrà respondre amb una certa immediatesa i atreviment.

L'educació és un repte avui i més que mai de caràcter global, que es construeix en l'àmbit local. En aquest sentit, la UNESCO va sol·licitar a Edgar Morin, al tombant de segle, que elaborés un informe on expressés les seves idees sobre l'essència de l'educació del futur dins de la seva expertesa entorn del pensament complex i de la seva visió global planetària; ho va fer en un llibre intitulat *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur* per tots conegut i de clara transcendència reflexiva-propositiva. En concret, Morin (1999) defensa la urgència d'educar en set coneixements crítics que se situen molt més a prop de competències basals necessàries, que no pas en l'acumulació de sabers en el sentit clàssic.[7]

6. A Catalunya està en ple desplegament el progama MIF de revisió i actualització de la formació inicial universitària dels mestres. Vegeu: https://mif.cat/

7. Publicat el 2000 en català, i disponible en línia a: http://unescocat.org/2018/10/10/els-set-coneixements-necessaris-per-a-leducacio-del-futur-1999/

Segons Edgar Morin, el repte de l'aprenentatge del segle XXI passaria per omplir de manera clarament diferenciada i innovadora respecte d'èpoques anteriors el contingut i la relació educativa en les línies mestres transformatives següents i que recordem breument:

1. Cal introduir i aprofundir amb els educands el coneixement del coneixement, com una primera necessitat que serviria com a preparació per fer front als riscos permanents d'error i d'il·lusió que no cessen de parasitar la ment humana. Es tracta d'armar cada ment per al combat vital per la lucidesa.
2. Cal promoure un coneixement capaç de copsar els problemes globals i fonamentals per inscriure-hi els coneixements parcials i locals. La supremacia d'un coneixement fragmentat segons les disciplines sovint fa impossible que operi el lligam entre les parts i les totalitats; per això cal deixar espai a una forma de coneixement capaç de copsar els seus objectes en els seus propis contextos complexos i en el seu conjunt. És necessari desenvolupar l'aptitud natural de la ment humana per situar-ne totes les informacions dins d'un context i d'un conjunt. És necessari ensenyar els mètodes que permeten copsar les relacions mútues i les influències recíproques entre les parts i el tot en un món complex.
3. L'ésser humà és alhora físic, biològic, psíquic, cultural, social, històric. Aquesta unitat complexa de la naturalesa humana en l'ensenyament es troba completament desintegrada per les disciplines i assignatures, i ha esdevingut impossible aprendre què significa ser humà i tornar a prendre consciència de la seva identitat complexa i alhora de la seva identitat comuna amb tots els altres humans.

   A partir de les disciplines actuals, cal procedir a recuperar la unitat i la complexitat humanes tot aplegant i organitzant els coneixements dispersos en les ciències naturals, les ciències humanes, la literatura i la filosofia, i mostrar el lligam indissoluble entre la unitat i la diversitat de tot el que és humà.

4. El coneixement dels desenvolupaments de l'era planetària que s'engrandiran en el segle XXI, i el reconeixement de la identitat terrestre que serà cada vegada més indispensable per a cadascú i per a tots s'han de convertir en un dels objectes principals de l'ensenyament.
5. Les ciències ens han fet adquirir moltes certeses, però al llarg del segle XX també ens han revelat innombrables àmbits d'incerteses. L'ensenyament hauria de comportar un aprenentatge de les incerteses que han aparegut a les ciències físiques (microfísiques, termodinàmica, cosmologia), a les ciències de l'evolució biològica i a les ciències històriques.
   L'abandó de les concepcions deterministes de la història humana que creien poder predir el nostre futur, l'anàlisi dels grans esdeveniments i accidents del nostre segle que van ser tots ells inesperats, el caràcter des d'ara desconegut de l'aventura humana, ens han d'incitar a preparar les ments per esperar l'inesperat i afrontar-lo. És necessari que tots aquells sobre els quals recau la responsabilitat d'ensenyar se situïn als posts avançats de la incertesa dels nostres temps.
6. La comprensió és alhora mitjà i fi de la comunicació humana. En canvi, l'educació per a la comprensió és absent dels nostres ensenyaments. El planeta necessita comprensions mútues en tots els sentits. Atesa la importància de l'educació per a la comprensió, a tots els nivells educatius i a totes les edats, el desenvolupament de la comprensió necessita una reforma de les mentalitats. Aquesta ha de ser la tasca de l'educació del futur.
   D'això se'n desprèn la necessitat d'estudiar la incomprensió, des de les seves arrels, les seves modalitats i els seus efectes. Un estudi d'aquesta mena es fa encara més necessari pel fet que tractaria no pas sobre els símptomes, sinó sobre les causes de racismes, xenofòbies, odis. A la vegada constituiria un dels fonaments més segurs de l'educació per a la pau, a la qual ens sentim vinculats per fundació i per vocació.
7. S'apunten dues grans finalitats formatives eticopolítiques del nou mil·lenni: establir una relació de control mutu entre la societat i

> els individus a través de la democràcia, i fer de la humanitat una comunitat planetària. L'ensenyament no només ha de contribuir a una presa de consciència de la nostra Terra-pàtria, sinó que ha de permetre, també, que aquesta consciència es tradueixi en una voluntat de fer possible la ciutadania terrestre.

És rellegint aquest replantejament del canvi dels aspectes centrals del contingut de la relació educativa que plantejava Edgar Morin a l'inici del segle XXI, que un cop passats ja quasi 20 anys un s'adona de la seva rellevància.

Seguint, doncs, els postulats de Morin, el contingut curricular i els valors implicats que hauria d'omplir de contingut aquesta nova relació educativa hauria de posar l'èmfasi més en la capacitació crítica i constructora de coneixement per part de l'educand, que en la seva memorització acrítica; més en la visió global del coneixement buscant les relacions mútues i influències recíproques entre les parts i el tot en un món complex, que en una assimilació fragmentada i isolada de matèries o assignatures curriculars inconnexes; i el mateix pel que fa a la concepció de l'ésser humà com a unitat complexa física, biològica, psíquica, cultural, social, històrica, etc.; el mateix pel que fa a la identitat terrestre; més a preparar les ments per esperar l'inesperat, les incerteses, per aprendre a afrontar-les que abandonar-se acríticament a l'ensenyament de les concepcions deterministes de la història humana.

Encara més en el desenvolupament de la comprensió a partir d'una autèntica reforma de les mentalitats educatives, per tal d'aprendre a reconèixer i aprofundir en les causes de fenòmens com racismes, xenofòbies, odis... que no pas a la transmissió i memorització dels símptomes que en palesen l'existència al llarg de la història; més a aprendre el significat democràtic d'establir una relació de control mutu entre la societat i els individus, i fer de la humanitat una comunitat planetària que podem transformar des de cadascun de nosaltres, que

ser-ne mers coneixedors no compromesos, com si fos una realitat aliena a educadors i educands.

Aquesta formulació succinta de la revisió del contingut de la relació educativa que proposava Morin ens sembla extraordinàriament exemplificadora del canvi de l'eix del contingut de la relació. En termes més pedagògics i en síntesi, estaríem parlant d'una aposta clara d'abandonament del paradigma pedagògic de segles passats, que des d'un punt de vista curricular ens va conduir cap a la fragmentació del saber i a la seva acumulació reiterativa o inconnexa, cap a un nou paradigma que recuperi la unitat del coneixement i de l'experiència d'aprenentatge com a acostament ple a la vida i al sentit global de la pròpia existència i realitat, en ple exercici d'acompanyament i mediació per part dels educadors.

Caldria plantejar-se, per tant, un abordatge més holístic i integral[8] de l'experiència educativa i de l'aprenentatge, que vinculi i transversalitzi l'experiència educativa a partir de determinats eixos crítics de caràcter antropològic, neurobiològic, històric, psicològic, social, cultural, existencial i també espiritual en el sentit d'actitud oberta a la vivència de la transcendència, com a connexió personal amb i de respecte per l'univers extern i intern (Derezotes, 2006:10).

I és en aquest repte global que les teories connectivistes[9] de l'aprenentatge guanyen actualitat i força propositiva. Un connectivisme basal, transversalitzador i transformador, basat en la formació de les competències bàsiques i més complexes dels educands, com a estratègia central per afavorir una formació màximament preventiva, emancipadora i propedèutica, pròpia del segle XXI.

8. En el sentit que també proposa Josep Gallifa (2018) a *Educació integral: Transformar l'educació, formar la persona, millorar el món*. Barcelona: UOC.

9. En el sentit de les aportacions de Siemens, G., (2005). «Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital», *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2*(10).

Una educació que fomenti des d'aquest aprenentatge transdisciplinari la més sòlida construcció i generació d'igualtat d'oportunitats a partir de l'estructuració d'un currículum just en el sentit de Connell (2009). És a dir, un currículum basal, obert i flexible, com a resultant d'analitzar críticament i integrar els continguts de les diferents disciplines i propostes d'ensenyament i aprenentatge amb les quals es pretén educar les noves generacions, per tal que sigui respectuós i volgudament inclusor de tots els col·lectius socials i culturals.

Proposem, en síntesi, una màxima atenció i capacitat d'avaluació crítica en aquest punt del nou «contingut» de la relació. Ho considerem clau tant pel que fa a comprensió de fons del moment que vivim, com pel fet constatable que ja en altres moments de la nostra història pedagògica recent hem estat capaços d'adoptar amb entusiasme determinats nous vocabularis i pràctiques d'innovació, sense que l'eix del «contingut» de la relació educativa que les hauria de sostenir es mogui de la posició prèvia.

2.3. Forma de la relació: de la relació educativa a l'educació relacional

I, finalment, ens resulta important aturar-nos també en els canvis que s'estarien produint en la forma de la relació mateixa, que trenca el propi concepte d'una relació sostinguda essencialment per la díada «educador-educand» de la qual hem començat parlant a l'inici d'aquest capítol.

En efecte, és notori que aquesta díada ha restat encapsulada des de temps passats en contextos molt limitats pel mateix contingut, espai i temps, com ja s'ha revisat aquí, i també pel fenomen de l'asimetria clàssica inherent a la definició d'aquesta relació, treballada a fons per autors com Marcel Postic (2000), la qual cosa, segons ell, no hauria hagut d'impedir mai el diàleg. El cert és que la dissimetria existent en molts casos, tal com reconeix aquest autor, pren tal

proporció que fa impossible fins i tot aquest diàleg, en un abús de rol per part de qui té la posició de poder o judicadora. Acceptant que hi hagi posicions que defensen, al nostre entendre demagògicament en l'educació formal, que en aquesta díada és possible un diàleg simètric, el que sí que hauríem d'acceptar és que s'estan produint interessants evolucions de context i formals que impacten en la forma de la relació educativa i introdueixen elements d'igualació del binomi «mestre-alumne» que, en tot cas, no limiten la capacitat educativa formal d'aquesta relació sinó que l'amplien i entenem que la doten de noves oportunitats.

Posem, per exemple, el fet de la igualació davant l'accés a la informació i a la cerca de nous coneixements. La democratització i universalització de l'accés a la informació, amb el suport de multiplicitats de tecnologies i terminals afavoreix una certa igualació —almenys pel que fa a l'abast— en aquest aspecte que fins i tot hauria generat incomoditats i normatives internes del seu ús en determinats centres educatius.

Com a conseqüència d'això anterior, sembla ja absurd i caduc que el rol de l'educador se sostingui fonamentalment pel fet de ser el referent o dipòsit de contingut. I això impacta de nou en la forma de la relació, ja que en el supòsit anterior de ser-ho, l'eix relacional marcava una tendència clara al flux unidireccional. No és el cas del nou estadi en què som.

I encara en un sentit més ampli, el nou marc internacional, de caràcter planetari, dels plantejaments d'aprenentatge global, al llarg de la vida, disposant ja d'una enorme diversitat de canals, sistemes i nivells de formalització, presencial, semipresencial i virtual i defensant els grans paradigmes del *Life Long Learning*, i del *Life Wide Learning*, o de l'*Ubiquitous Learning Environments*,[10] obren un escenari que es feia inimaginable amb prou feines 20 anys enrere.

10. Vegeu Kinshuck i Ronghual (2015) *Ubiquitous Learning Environments and Technologies*. Ginebra: Springer.

Aquests nous contextos impacten en la relació de la díada clàssica «mestre-alumne», però a la nostra manera d'entendre no l'afebleixen, sinó que la resituen, i en certa manera, n'enfasitzen l'essència, tal com ja la definia Gusdorf, a les portes dels anys setanta: «Si la finalitat de l'educació és la de promoure l'adveniment de la humanitat en l'home, l'educació hauria d'organitzar-se en funció d'aquesta experiència espiritual fonamental. No té per què forçar les coses, ja que només l'interessat pot descobrir i executar les certeses i incerteses que són exclusivament seves. Però el mestre ha d'estar atent a l'esdeveniment; ha de fer preguntes i de vegades ha de suggerir les respostes, romanent sempre a una respectuosa distància» (Gusdorf, 1969).

És a dir, lluny de posar en crisi la relació, l'apodera de nou en la seva essència, en la seva asimetria, però ja no protegint l'educador amb l'autoritat i control del «dipòsit» de coneixement o amb l'intermediació dels llibres de text que, per cert, en els moments més adaptatius als canvis, sense variar el rol de l'educador, en alguns casos han arribat a desenvolupar quasi tots els àmbits de la programació didàctica que en principi hauria de liderar el professional, en una mena de conjunció d'interessos.

El que provoquen els nous temps és l'accentuació, per part de l'educador, de la seva aportació diferencial (asimètrica) entorn de la seva experiència de vida d'aprenentatge i de la seva passió pel coneixement; de la seva capacitat d'integració holística; de la seva capacitat de guiatge de cada procés d'aprenentatge, de la seva capacitat d'estimulació i de generació d'expectatives d'aprenentatge per a cada educand i del seu bon desenvolupament de competències que li permetran aprendre a aprendre; de la seva capacitat de posar en valor i estimular les altres díades de la relació educativa com són les del treball cooperatiu i col·laboratiu entre iguals, no iguals, i amb altres agents formals i no-formals de l'educació més enllà de l'aula.

De la díada clàssica «educador-educand», doncs, amb una posició de domini clara per part del rol educador, emergeix un nou model en

xarxa de relacions, de caràcter «transmedial», on la narrativa passa de l'emissor clàssic d'inèrcia unidireccional i «monomedi» (l'aula-llibre de text), a la narrativa educativa transmèdia[11] (en anglès Transmedia Storytelling) en què l'experiència d'aprenentatge esdevé tant individual com social. Un procés d'aprenentatge multimedial al llarg i ample del qual es es creuen diversos mitjans i plataformes de comunicació presencial i digital en els quals els educands són clarament interpel·lats a assumir un rol interactiu en alimentar i construir la pròpia història d'aprenentatge personalitzat. Un procés on el mestre ha de continuar ocupant un rol fonamental de guiatge, acompanyament i estimulació-intermediació entre processos personals i col·lectius centrats en l'aprenentatge, lluny del model dual instal·lat i del qual s'havia nodrit durant segles. Tota una revolució de rols, en la qual l'educador acaba esdevenint un expert clau no estrictament del coneixement, sinó de la construcció de coneixement i dels processos d'aprenentatge, desenvolupant un lideratge d'autèntica intermediació entre continguts disciplinaris, relacionals i de recursos d'aprenentatge (digitals o no).

Totes aquestes noves exigències cap a l'educador s'accentuen avui com a crítiques i fonamentals per entomar la nova forma d'aquesta nova relació educativa de caràcter multiplà, multicanal, i multinivell i, per tant, que cal que durant la formació inicial i permanent de mestres i professorat siguin treballades a fons, per a la seva capacitació efectiva com a líders en la generació dels nous processos d'aprenentatge, la construcció de coneixement i la dotació de sentit.

I encara més i progressivament, donat que aquesta díada clàssica deixa de ser díada i avança cap a la necessitat de potenciar múltiples relacions interactives, col·laboratives, cooperatives d'aprenentatge, entre iguals o intergeneracionals, en docència compartida, o connectant aquesta funció educadora amb xarxes properes d'aprenentatge

11. Tal com explica Campalans, C. (2014). *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. Barcelona: UOC.

presencial o virtual..., permetria parlar d'una evolució clara del concepte de «relació educativa» vers el concepte d'«educació relacional», en la qual les diverses díades es complementen, s'integren i conviuen amb les xarxes presencials o virtuals, d'aula, escola o societat, sense que una o altra dimensió anul·li o minimitzi l'impacte de cadascuna d'elles, sinó que són condició de possibilitat en el desplegament d'un gran potencial d'aprenentatge significatiu, en la mesura que es reconeixen, interactuen i es complementen d'una manera proactiva.

No som lluny, doncs, d'imaginar una *relació educativa* més complexa, diversa i interactiva, que esdevé un nou paradigma de la mateixa «educació», que la fa decididament «relacional» en la seva definició.

En efecte, doncs, nous temps, nous continguts i noves formes per a la relació educativa, en els quals, seguint Pennac a *Mal d'escola* (2007), els mestres continuaran sent —i probablement encara més en aquests entorns complexos— persones extraordinàriament significatives en la vida dels alumnes, en la mesura que assumeixin apassionadament, fonamentadament i d'una manera compromesa aquests nous reptes. Aquests nous paradigmes, doncs, no dilueixen la figura de l'educador, ans al contrari, la projecten en tota la seva essència. De fet, la despullen d'artefactes i activismes que en molts moments de la nostra història de l'educació també l'han volguda abduir i substituir esperant d'aquest rol un mer comportament adaptatiu i executor tècnic.

El risc disminueix, però, en la mesura que l'accelerada innovació tecnològica actual trobi en la nostra capacitat reflexiva, ètica i compromesa, una profunda comprensió i desenvolupament d'aquests nous temps relacionals, en els quals la passió pel coneixement en tots els àmbits i l'experiència de vida i d'aprenentatge del mestre o professor en són peces claus i insubstituïbles. Si no fóssim capaços d'aprofundir-hi i avançar, serà la innovació tecnològica mateixa qui liderarà el canvi en absència de la nostra presa de consciència del que està passant.

Parafrasejant Teixidó (2014) és finalment l'*ethos* del professor o professora el que està en la base de la seva relació educativa amb els alumnes. Un adult madur amb personalitat pròpia i cultura integral que sap ajustar el seu comportament al comportament dels alumnes balancejant exigència i comprensió. D'acord amb ell, bé que sabem que «els professors dimitits que deixen fer no són gens valorats pels alumnes, ni pels disruptors. I tampoc els professors que volen alumnes adaptats a la seva idea d'alumne forjada en altres temps no se'n sortiran». Està doncs a l'abast de tots els mestres i professors aquesta *metanoia* i els alumnes ho necessiten i ho agrairan.

3. L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa

Volem aturar-nos ara, tal com hem enunciat al principi, en l'eix de la dinàmica de les transformacions proposades i innovacions educatives que es plantegen arreu del país, ja que considerem que aquesta dimensió també esdevé fonamental en la seva futura consolidació i sostenibilitat. Els sistemes educatius internacionals que consoliden canvis substancials en els seus principis i plantejaments entorn l'educació tenen la màxima cura de les noves «relacions educatives» i del tipus de relacions i interaccions que s'estableixen entre els diferents nivells orgànics/institucionals del sistema educatiu des d'on es planifica i es concreta l'acció educativa (nivells micro, meso i macro, segons OCDE) per tal de consolidar aquests canvis de manera sistèmica i sinèrgica.

En segon lloc veurem també com més recentment són diferents les veus expertes internacionals que apunten en la necessitat de concebre aquesta «dinàmica» no només des de la perspectiva de les interaccions entre els nivells clàssics d'estructuració del sistema educatiu que hem esmentat (micro, meso, macro) sinó que proposen que es posi el focus d'anàlisi en l'aprenentatge mateix, les interaccions que es generen i la innovació mateixa que s'hi proposa.

3.1. Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus en els àmbits institucionals: de la insularitat a la dinàmica sistèmica

En efecte, clàssicament aquesta categorització d'àmbits institucionals des d'on es planifica i es desenvolupa l'acció educativa ha comprès tres àmbits:

- El nivell **micro**, que essencialment es visualitza com l'àmbit *aula*, entorn formal clàssic i organitzador del conjunt més rellevant de les experiències d'ensenyament-aprenentatge que inclou conceptualment altres recursos/espais formals de l'escola on es desenvolupen experiències formatives, i que en l'actualitat ha d'obrir la mirada cap a la nova concepció pedagògica de l'*exoaula o ecoaula,* en la mesura en què progressivament i cada vegada més intensament l'aula obre les seves portes a les experiències fora de l'aula i fora de l'escola com a experiències rellevants, i no només com a experiències motivacionals extrínseques per a l'aprenentatge.

  En l'actualitat, doncs, va resultant evident que els nous entorns d'aprenentatge innovadors, nous ecosistemes d'aprenentatge o entorns virtuals d'aprenentatge desborden acceleradament la previsió conceptual que la taxonomia clàssica feia d'aquest àmbit *micro-aula*.

- El nivell **meso**, que inclou fonamentalment l'organització escolar en conjunt i que concreta de manera sistematitzada en aquesta organització l'àmbit macro de definició dels reptes educatius d'un país i d'un sistema educatiu concret —que habitualment té forma legal-normativa— en un projecte educatiu propi, de centre, contextualitzat i específic també pel que fa al seu propi projecte curricular. És, per tant l'àmbit «escola» en el seu sentit més ampli i comprensible, com a organització orientada a uns objectius que, empeltada d'un context social, d'una cultura i d'uns

valors que en tot moment determinen el seu dia a dia, impacten decididament també en la vivència educativa i l'aprenentatge que s'hi desenvolupa.

En l'actualitat, però, igual que en el cas de l'àmbit «aula» la concepció organitzacional de l'escola desborda també determinats paràmetres clàssics de l'organització dels centres educatius molt centrats en la dinàmica interna de l'organització i no tant en l'establiment de xarxes de col·laboració amb el conjunt de la **comunitat educativa** en sentit ampli.

En concret i a diferència del concepte de «comunitat escolar» que mira més cap endins de l'escola, el concepte de «comunitat educativa» inclou, —a Catalunya formalitzat així per l'article 19 de la Llei d'educació de Catalunya, de juliol de 2009— totes les persones i les institucions que intervenen en el procés educatiu: és a dir, que, a més dels alumnes, les famílies, el professorat, els professionals d'atenció educativa i el personal d'administració i serveis també formen part de la comunitat educativa l'Administració educativa en el territori, els ens locals i els agents territorials i socials i les associacions que els representen, així com els col·legis professionals de l'àmbit educatiu, l'associacionisme educatiu, les entitats esportives escolars i els professionals, empreses i entitats de lleure i de serveis educatius.

És a dir, pràcticament s'identifica la comunitat educativa amb el concepte de «societat educadora», la qual cosa demanaria a l'organització escolar un esforç per redefinir-se com una organització que resta oberta —conceptualment i físicament— a l'entorn i hi busca la interacció intencionadament, com una organització que no es queda en la sistematització i formalització organitzada dels processos d'aprenentatge i els seus protagonistes clàssics, des d'una perspectiva endocentrada, sinó que rep l'encàrrec de connectar-se amb l'entorn (natural, social, cultural,

professional, socioeducatiu...) i redefinir-se com una organització que com a tal també «aprèn» i treballa en xarxa de codi local, de barri, de districte.

En definitiva, s'incorpora així progressivament el caràcter «comunitari» de manera intencional i proactiva, en forma de plans educatius d'entorn, xarxes socioeducatives locals, projectes educatius comunitaris, xarxes d'aprenentatge, comunitats d'aprenentatge... o altres opcions i projectes que han anat arrelant en el nostre país els darrers anys, més enllà del reconeixement formal que hagin rebut i que sens dubte ha estat variable i amb força discontinuïtat en alguns casos. Malgrat això, tot apunta a la consolidació d'aquesta nova mirada que projecta el «centre educatiu» més enllà del seu centre de gravitació clàssic i en col·laboració directa amb tots els agents implicats a la comunitat, com a expressió de la «corresponsabilització» social màxima davant del repte d'educar (Riera i Roca, 2007).

- El nivell **macro**: finalment en aquest tercer àmbit, clàssicament s'hi ha categoritzat el sistema educatiu formal mateix, en tota la seva amplitud, regulat per lleis i normes, i que s'organitza en etapes, cicles, graus, cursos i nivells d'ensenyament que asseguren la transició entre ells, i en el seu cas, dins de cadascun d'ells. Es pretén així que, pel caràcter garantista, democràtic i social de les lleis que estructuren el sistema, s'arribi, gràcies al seu desenvolupament, a garantir plenament la total igualtat d'oportunitats i equitat dins del sistema, en l'assoliment de l'èxit educatiu per a tothom. Aspecte, aquest últim, que el sistema ha d'avaluar metòdicament, i rendir-ne comptes a la societat amb regularitat.

  En l'actualitat, però, el seu caràcter clàssicament planificador i regulador, d'inèrcia homogeneïtzadora, d'orientació força vertical, que tendeix també inercialment a la centralització i sovint a la burocratització que carrega els professionals de l'educació, i

molt especialment els agents d'intermediació com són, per exemple, les direccions de centre, va donant pas, en la majoria dels casos d'èxit internacional, cap a sistemes educatius oberts que busquen la interacció i la col·laboració interdepartamental amb altres sistemes garantistes del propi país com poden ser el de salut, benestar social, ocupació, etc. És important entendre que aquesta tendència afegeix complexitat, però en molts casos redueix la complicació i burocratització dels processos.

Són, doncs, noves concepcions de sistema educatiu, que es nodreixen eminentment de nous paradigmes d'Estat, de caràcter decididament relacional.[12] Són nous models de sistemes educatius que substitueixen els processos d'homogeneïtzació per processos d'harmonització entorn d'elements crítics basals, però que al mateix temps faciliten corresponsablement i donen suport transversal a la innovació. Són sistemes que promocionen l'autonomia dels centres que la componen, des de polítiques no d'abandonament sinó de corresponsabilització, acostant així al màxim la presa de decisions en educació al lloc on realment passen les coses, on es presenten els reptes i on es necessiten respostes ràpides i eficaces.

Per tot el que acabem d'exposar i davant de l'evolució i els canvis que s'estan experimentant en els tres àmbits clàssics institucionals on es concentra l'activitat planificadora i de concreció de l'acció educativa, creiem que ens caldria avançar decididament cap a un nou **lideratge de la innovació**, en els tres àmbits, que tingui en compte i incorpori noves dinàmiques intraàmbit i interàmbit, que millorin i consolidin bona part de les propostes transformatives substancials que emergeixen, de manera que es puguin contrarestar les inèrcies i resistències culturals clàssiques que els posen fre i mantenen les estanqueïtats.

12. Seguint Mulgan, G. i Stears, M. (2012). *The relational State*. London: Institute for Public Policy Research.

En aquest sentit, estem convençuts que propostes de **lideratge d'intermediació** com les que formula Miller (2016) són les que haurien de nodrir les noves dinàmiques transformatives a tots els àmbits i d'actuació de tots els professionals, ja que, d'una banda, es parteix d'una lectura complexa i connectivista dels reptes (tant en l'àmbit d'aula, com de centre, com de sistema) i, de l'altra, es busca sempre posar l'aprenentatge en el centre, sigui dels educands, dels educadors, del centre educatiu mateix o del sistema. Aquest model de lideratge —o aquells que es nodreixin de principis molt propers de base transformacional—,[13] ens permetria també afrontar el repte de l'educació d'avui de manera molt més alineada i correlacionada amb les tesis més actuals i internacionals de l'aprenentatge al llarg de tota la vida (UNESCO-ILL, 2007).

Ens cal, doncs, en síntesi avançar decididament cap a un escenari que demana, metafòricament parlant, més jazz que simfonia. I dic simfonia o jazz com a metàfora musical proposada pel model organitzatiu impulsat i promogut per Koldo Saratxaga, consultor i expresident d'Irizar.[14]

Es preguntava Saratxaga, fa ja més d'una dècada i pensant en el món empresarial, què necessitava l'empresa del segle XXI: un director d'orquestra perquè tothom es mogui a ritme de la seva batuta (piramidal, de dalt a baix) o una empresa en què cadascú sàpiga què i com ha de tocar, a partir d'espais i moments autogestionats, amb automantenimment i autocontrol, de baix a dalt de rendiment de comptes.

Saratxaga, en el seu model jazz instal·la la persona en el centre de l'organització i proposa la comunicació com a estratègia clau de la seva millora permanent. Comunicant-se, les persones descobreixen i comparteixen els objectius, organitzen les tasques i creen les sinergies

13. D'acord amb Bass, B.M. i Avolio, B.J. (1994). Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership. London, SAGE publications.

14. Vegeu Ugarte, L. (2004). *Simfonia o jazz? Koldo Saratxaga i el model Irizar. Un model basat en les persones*. Barcelona: Granica.

suficients per empènyer el projecte. En la mesura que tots i cada un dels membres de l'organització es veuen implicats i reconeguts en la cerca dels objectius comuns es reforça la seva posició en el grup tant professionalment com en el pla de la comunicació, i el circuit —el projecte— es retroalimenta i avança.

Per a Saratxaga, moltes de les organitzacions actuals —entre d'altres l'escola— encara es conceben i funcionen com una orquestra simfònica que necessita un director centralitzador de les decisions i sense poder-se sortir de la partitura. En canvi, el que ell propugna com a organització s'acosta al model d'orquestra-jazz, on la figura del director es minimitza i s'alimenta la improvisació com a valor i enriquiment del conjunt, mantenint-se un acord basal que tothom respecta. A la big band de Saratxaga, a Irizar:

> no hi ha directors, caps, encarregats, no hi ha horaris, no hi ha control de les persones, deixem que aquestes siguin lliures, que prenguin les seves decisions, que es puguin equivocar [...]. Suprimim els rellotges de control d'entrada i de sortida, ningú sap quan una persona entra o surt de la fàbrica, únicament ho coneixen els components de l'equip al qual pertany aquesta persona, però, després, ens exigim responsabilitat.

Per què creiem, doncs, que aquesta proposta de Saratxaga hauria de resultar inspiradora quan parlem de la transformació educativa a Catalunya finalitzant ja la segona dècada del segle XXI? Doncs perquè tant en l'àmbit d'aula, com de centre educatiu, com de la globalitat del sistema, ens dona pistes de les nostres mancances actuals, segurament arrelades a inèrcies i resistències, i en canvi ens projecta escenaris prou interpel·ladors sobre cap a on podríem avançar des dels tres nivells que hem analitzat.

Concretant i provocativament: a les nostres aules, el model jazz permetria avançar clarament cap a una organització d'aula on caldria revisar

força apriorismes organitzatius, que inclou l'estructuració i divisió per edats, la divisió per assignatures, per parets i per horaris basats en el timbre, que determina, per la força del Cronos, quan ha d'acabar o començar una experiència d'aprenentatge, sense opcions per a Kairós. O caldria tendir cap a un model jazz que, a partir del ritme i compàs que determina «el baix» i per a tots, marcant el fons basal comú que no oblida la necessària igualació basal (competències bàsiques), permet un grau més alt d'improvisació i reconeixement a la inspiració grupal o individual, o millor dit i pedagògicament, a la personalització de l'aprenentatge i atenció a la diversitat com a valor, no només com a resposta normativa.

Però perquè tot això succeeixi a les aules, l'organització escolar també hauria de mutar de la simfonia al jazz. No té cap sentit que es mantinguin models organitzatius dels nostres centres educatius instal·lats en la batuta i la partitura escrita per altres. Cal que revisem i potenciem les noves organitzacions des de la perspectiva Moriniana de la complexitat i de la del jazz per poder trencar amb determinades alineacions i prejudicis. Ens cal reconceptualitzar i apoderar l'autonomia de centres, més enllà de la regulació actual que ja tenim. *Autonomia per a què*?, es preguntaven alguns referents crítics del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.

Doncs, efectivament, autonomia per poder avançar col·lectivament, com a comunitat educativa, com a centre, com a sistema, i no pas per quedar-se més aïllats que abans del Decret. Autonomia per assumir més corresponsablement el repte, no per desenganxar-se'n. Autonomia per connectar més amb el territori, amb les *xarxes de corresponsabilitat educativa* a la qual els centres educatius s'integren si assumeixen el repte ètic i social de sentir-se membres actius i rellevants de la comunitat a la qual pertanyen. Autonomia per poder crear i recrear la cultura interna pròpia de funcionament. Autonomia per poder avançar cap al jazz, afavorint que els diferents agents i col·lectius que se senten membres de la comunitat educativa en sentit ampli, que inclou mares i pares,

membres del PAS, agents territorials, etc., puguin improvisar també dins de l'ordre, se sentin escola o institut també, democràticament entesa, i no només beneficiaris d'un servei o merament usuaris, o res.

I tot això no serà possible si el sistema no avança, si mantenim la metàfora, cap al jazz, també, sincrònicament, sinèrgicament, sistèmicament i d'una manera compromesa. Ens cal, doncs, també un model nou i desitjat de lideratge del sistema, que faciliti la connexió dels àmbits micro-meso-macro, bo i promocionant els avenços del que volem que sigui el nostre gran repte de l'educació avui, al nostre país.

A la manera de dir de la UNESCO (2015) ens cal «repensar l'educació»[15] revisant i actualitzant l'influent informe Delors, urgint-nos a «replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge», des d'una «visió holística» que «superi les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics», i alertant-nos del risc de posar tot l'èmfasi «en els resultats dels processos educatius deixant de banda el procés d'aprenentatge».

I això hauria de ser encara més possible en un país que ja ha viscut i ha protagonitzat, tal com hem comentat més amunt, moviments com els de l'Escola Nova de principis de segle passat, o el de les escoles de la segona república. En aquest sentit, bo i recordant les paraules del president de la UNESCO a Catalunya, Eduad Vallory, el 14 de juliol de 2015 a La Pedrera:

> Les escoles que avui a casa nostra i arreu reprenen aquella tradició i l'entronquen amb el discurs competencial i holístic de la UNESCO tenen dues diferències respecte de l'Escola Nova

15. UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Publicat en les versions anglesa i francesa per l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. ISBN 978-92-3-100088-1. Publicat el juliol de 2015 pel Centre UNESCO de Catalunya amb el suport de la Fundació Jaume Bofill. Segona edició (revisada), novembre de 2015.

> de fa cent anys. Una, que els avenços científics ens permeten saber com aprenem les persones, i posen en evidència que els mètodes transmissors no produeixen aprenentatge significatiu. I l'altre —fonamental—, que l'aparició d'internet ha transformat la manera com les persones tenim accés a la informació i al coneixement, la manera com interactuem, i les pràctiques de la gestió pública i de les empreses.

Justament és per això que, volent entomar aquest repte global que es construeix en l'àmbit local, i volent complir amb el deure de fer possible una educació de qualitat per a tothom, en equitat i plena distribució pel territori, ens cal revisar elements clau de lideratge i definició del sistema mateix. Un sistema educatiu que també hauria d'avançar cap al «model jazz», afavorint els elements curriculars i educatius basals per a tot el país, però afavorint també la màxima recreació i corresponsabilització curricular i competencial en codi territorial i local.

Aquest sistema hauria de desplegar una dinàmica clarament de caràcter sistèmic i connectivista dels diversos àmbits, en què, en augmentar els graus de llibertat i presa de decisions locals i fins i tot individuals o familiars, cal que s'hi desenvolupi una política d'orientació integral, al llarg de tot el recorregut educatiu dels nois i noies, de caràcter transversal i multiagent on l'orientació no sigui cosa només de l'orientador. El sistema, des del seu caràcter emancipador, ha de tenir una cura especial en les transicions educatives en les quals perdem encara avui molts factors de la suma total d'oportunitats, atenent i promovent la complicitat i el suport màxims per als centres escolars que desenvolupen la seva tasca quotidiana en entorns locals socialment desafavorits i de complexitat màxima.

Posats a dir, el sistema hauria de vetllar amb urgència per remodelar grans mites, com per exemple, el de la selectivitat, encara excessivament memorística i díctica. Una «sele» encara molt lluny de la promoció

desitjada de l'aprenentatge competencial, holístic i de valors que demana la societat en general i el món de l'ocupació també, i que malauradament actua encara avui —es vulgui o no— com un dels principals «tensors» prescriptors superiors que condiciona en gran mesura el que passa en etapes i cursos anteriors, ja des del final de la secundària obligatòria. Per més que es vulguin canviar i revisar determinades pràctiques, mentre seguim *aprenent per ser avaluats*, aquests moments mítics que actuen com a autèntics «rituals de pas» acaben determinant el conjunt i la qualitat de la piràmide formativa.

En aquest tipus de fenòmens o situacions (mítiques), tan vigents encara en el nostre sistema educatiu, és quan podem constatar que ens mantenim en models organitzatius simfònics i de batuta, encara d'excessiu ordenament vertical de dalt a baix, i d'autolimitació d'avenços molt més poderosos i actuals entorn dels quals i paradoxalment hi ha una gran majoria d'acord social de la seva necessitat d'implementació. Fa pensar molt si en alguns casos no estaríem davant de determinades negligències col·lectives, mancades de lideratge i que no ens permeten avançar, acomodats o segrestats per la dinàmica insular per àmbits, aïlladora o parcialitzadora dels canvis. Una insularitat arrelada que encara no ens permet percebre la globalitat del repte ni concebre la potència d'un sistema educatiu com un tot orgànic de nodes interrelacionats que es retroalimenten de manera sistèmica cap a les fites més altes.

3.2. Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat a l'ecosistema d'aprenentatge

En aquest segon bloc voldríem fer un apunt breu sobre l'enfocament nou —que hem anunciat a l'inici d'aquest apartat— que permet redefinir els nivells de la dinàmica de la innovació que hem tractat en el punt anterior i que revisa el focus a partir del qual s'estructuren els

àmbits. En tot cas, ho fem per obrir també perspectives d'anàlisi diferenciades, que fins i tot són compatibles amb l'anterior categorització *a*) de nivells (micro-meso-macro) que continua posant el focus en els nivells institucionals clàssicament reconeguts. En aquest cas es tractaria de posar el focus no en la manera com s'estructura la globalitat del sistema segons els nivells institucionalitzats sinó de posar el focus estructurador en l'aprenentatge mateix, repensant així els nivells entorn dels quals es transformen els nous ecosistemes.

Certament, l'experiència central de l'aprenentatge per als educands avui continua formalitzant-se entorn l'experiència que viuen a l'aula, a l'escola, però cada cop més interpel·lada per un mapa cada vegada més ampli (*life wide learning*) d'experiències diverses dins i fora de l'horari escolar, en entorns cada vegada més diversos, entrellaçant-se amb un conjunt ric i creixent d'altres experiències d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc en contextos híbrids entre el sistema formal mateix i el no-formal (Zitter i Hoeve, 2012) i fins i tot, cada vegada més, moltes altres experiències que tenen lloc totalment fora del sistema formal.

Com sabem i vivim a diari des de l'àmbit de l'escolarització formal, hi ha cada vegada més xarxes i connexions que es propaguen fora dels rols formals de l'escola. Representa un potencial pedagògic alt connectar-hi des de la institució formal mateixa, ja que incrementen en gran mesura la significativitat dels aprenentatges en diversos àmbits (per no dir tots) de la formació integral.

El creixement, doncs, i la consolidació d'un aprenentatge innovador de caràcter sistèmic i interconnectat d'experiències de diversa tipologia ha de permetre una comprensió i sobretot un reconeixement sistemàtic d'aquesta complexitat creixent i imparable, en la qual, no cal dir-ho, les tecnologies i els nous entorns sociodigitals possibiliten, faciliten i incrementen la interconnectivitat d'experiències des del seu rol de suport a la transformació, que no és, però, el de lideratge del canvi.

Heus aquí la importància de la capacitació dels nous lideratges que esmentàvem abans, tant pel que fa a les competències sociocognitives i emocionals dels nous lideratges d'intermediació que necessita el procés de transformació, com específicament també en el de la seva Capacitat Digital Docent (CDD). Si no hi ha capacitació específica entorn dels nous models de lideratge transformatius, de competència sistèmica, tecnològica i de fonamentació *jazz* de cada rol específic i a tots els àmbits (*del mestre o professor a l'aula, dels responsables organitzacionals dels centres educatius i dels responsables del sistema educatiu*), les TIC i el seu potencial de penetració acaben substituint el rol de lideratge corresponent (*en l'àmbit que sigui*), de manera que s'aconsegueix que els educadors mateixos, el centre educatiu, i al final el conjunt del sistema pugui acabar a remolc. Heus aquí també la importància de l'existència de polítiques públiques de qualitat per a un ús eficient de les tecnologies a l'educació, conjuntament a un més alt grau de formació i capacitació pel lideratge de la innovació a tots els àmbits.

Segurament és en aquest context de creixent desenvolupament d'alternatives de les quals nodrir-se d'informació i de generació de coneixements que estan emergint noves estratègies pedagògiques com la del moviment de les classes inverses. Aquest moviment no està absent de contradiccions,[16] ja que és possible replantejar-se rols i competències, en un marc tan ampli i enriquit d'aprenentatges en el qual mai, però, perdi valor la conversa i la comunicació, és a dir, la «relació educativa» vertebradora que hem revisat en el primer apartat o eix, d'aquest capítol.

Recentment hem pogut també comprovar com en diferents informes internacionals (OCDE, 2015a; OCDE, 2015b), també identifiquen la necessitat de superar la categorització clàssica dels conceptes de «micro-meso-macro» dels àmbits de la dinàmica de la innovació i la seva organització en el marc del sistema, per tal de trencar amb inèrcies

16. El lector pot trobar una visió aprofundida sobre aquesta qüestió a: Turkle, S. (2016). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Nova York: Penguin Books.

determinades. L'aposta, doncs, per recategoritzar o ampliar en certa manera amb més dimensions aquests àmbits no resulta necessària com un exercici d'intel·lectualisme pedagògic, sinó per adequar i transformar determinades pràctiques clàssiques de lideratge de la innovació, que tant a l'aula, com en els centres educatius, com en el conjunt del sistema, continuen impedint en molts casos la consolidació dels avenços necessaris i ja prou fonamentats internacionalment i científicament.

Els enfocaments tradicionals, doncs, que sovint se centren en qüestions d'iniciatives de dalt a baix, i des d'aquesta nova perspectiva focalitzada en l'aprenentatge, semblen massa limitats per abordar eficaçment la comprensió dels ecosistemes d'aprenentatge nous i innovadors, que evolucionen i s'estenen de manera ràpida i discursiva (no lineal) en els sistemes educatius moderns (Snyder, 2013).

En aquest sentit, destaquem les aportacions que fan diversos grups d'experts internacionals en el document de l'OCDE (2017) *Handbook for Innovative Learning Environments* en la línia que apuntàvem de proposar una recategorització i un nou enfocament dels àmbits, centrant-se en l'aprenentatge. Tanmateix, no podem negar que els governs segueixen mantenint una tendència centralitzadora forta en el procés de canvis, ja que són fonamentals per determinar l'estructura general i la distribució de les oportunitats d'aprenentatge i generar la coherència global dels objectius, la infraestructura i la rendició de comptes.

Acceptant, doncs, que continuen tenint aquest paper privilegiat a l'hora de regular, incentivar i accelerar el canvi, es considera que encara massa sovint es pensa en el paper del govern de forma molt mecànica, fent servir metàfores com ara la de les «palanques» o la d'accions de suport per a l'escalada progressiva (*scale-up*) basant el nostre pensament en els supòsits de l'omnipotència política dins d'uns sistemes ben definits.

La realitat actual, però, sembla desbordar aquesta dinàmica habitual i històrica dels esdeveniments, davant de realitats més complexes,

disruptives, accelerades i plenes de sorpreses/incerteses que abans eren controlables, però que ara mateix penetren de manera quasi invisible o imperceptible en els sistemes educatius. Sembla que es necessita, doncs, una nova visió i anàlisi que superi la perspectiva clàssica i que hauria d'apostar per metàfores noves més orgàniques, sistèmiques i inclusores en xarxa, que facin emergir els diferents agents nous que entren en interacció durant els processos d'innovació (ecosistemes), i diferents graus de formalització (formal, no-formal, informal) de la proposta innovadora, de manera que es generin models més complexos de categorització de les dinàmiques d'innovació educativa.

Basant-se en aquest reenfocament i des del lideratge del projecte Innovative Learning Environments (ILE) es proposa, amb el focus en l'aprenentatge i la innovació, una reconceptualització dels àmbits clàssics comentats en l'apartat anterior, de manera que es reformula de la manera següent:

- Nivell «micro»: faria aquí referència pròpiament als recursos i espais d'aprenentatge, i a les diferents accions d'ensenyament i aprenentatge pedagògiques i didàcticament planificades pels professionals i on s'esdevé «la relació educativa» quotidiana més essencial educador-educand, i entre educands. Abarca també un àmbit més complet de l'entorn d'aprenentatge, integrant els microelements al voltant d'unitats planificades que comparteixen un nucli pedagògic i un lideratge d'aprenentatge. Els entorns d'aprenentatge no s'exhaureixen en aquest àmbit a l'escola formal, encara que és on s'hi esdevenen la majoria d'experiències.
- Nivell «meso» estaria format en aquest cas pel conjunt d'experiències que s'esdevenen en l'àmbit de xarxes, comunitats i diverses iniciatives de caràcter local. Aquest àmbit actua de forma molt invisible en els plantejaments formals del sistema i, tanmateix, és fonamental per créixer i sostenir un aprenentatge innovador.
- Nivell «meta» és un paraigua-global per a tots els entorns d'aprenentatge que desborden el sistema mateix, però que per al conjunt

d'aprenentatges que es plantegin en el micro i/o en el meso àmbit, hi puguin aportar valor, sentit i significativitat.

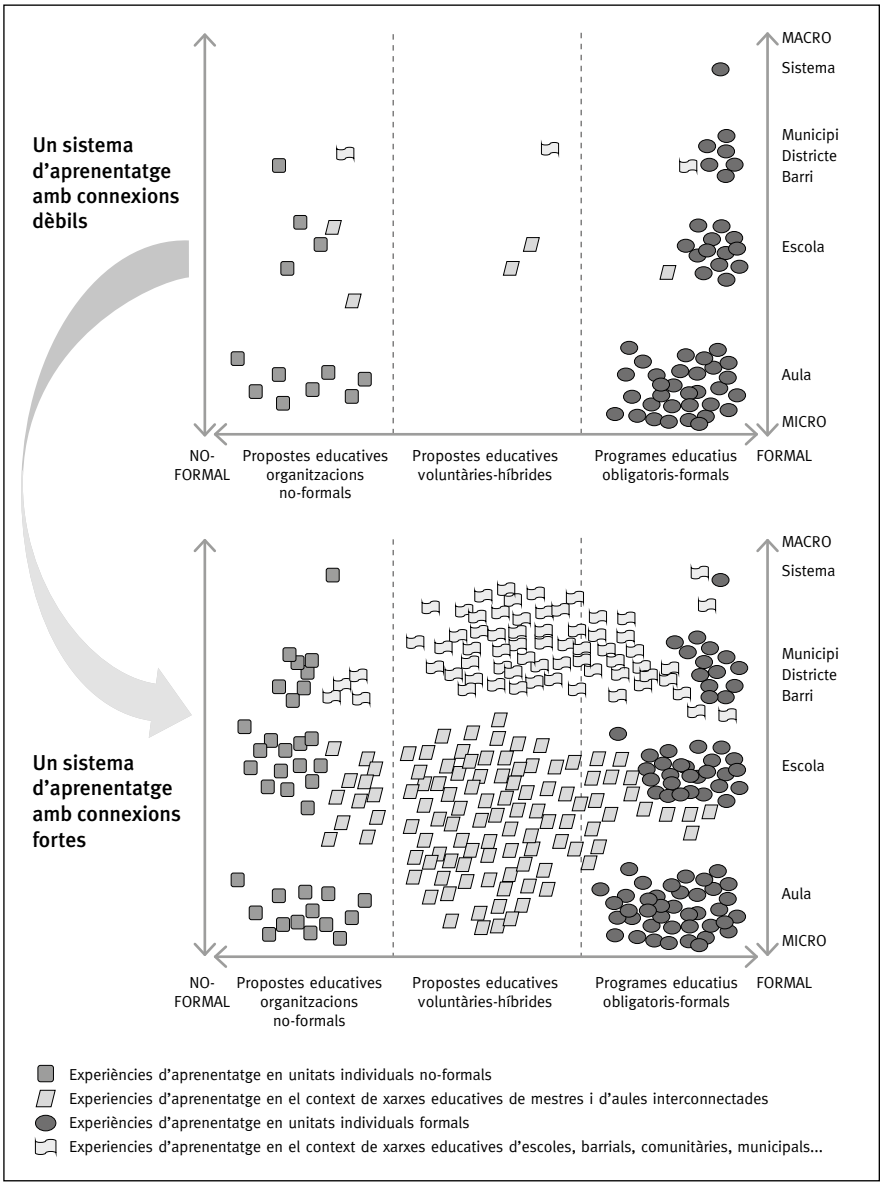
Presentem aquí una doble figura de síntesi[17] que il·lustraria l'evolució i noves anàlisis que podria permetre aquest reenfocament més complex dels diferents nivells de la dinàmica de la innovació educativa, i que alhora integra l'aportació global de les dues categoritzacions que hem revisat aquí, incorporant *de facto* tres eixos a l'anàlisi:

a) el dels nivells clàssics «de micro a macro»;
b) el del grau de «formalitat / no-formalitat» de les propostes d'aprenentatge;
c) i el del grau de col·laboració/cooperació de les propostes d'aprenentatge, que abasten des d'«experiències d'aprenentatge individuals» a les propostes d'«aprenentatge col·laboratiu i/o en xarxa».

Aquests estudis demostren que, en primer lloc, en focalitzar els processos en l'aprenentatge millora i s'amplia l'anàlisi complex dels factors, propostes i agents intervinents, de manera que augmenta així i d'entrada la relació sinèrgica entre els àmbits institucionals i el grau de compromís de la proposta innovadora. I en segon lloc també es comprova que quan el mateix plantejament innovador és capaç d'incorporar totes aquestes variants, àmbits i connexions amb tots els elements i factors integrants dels nous ecosistemes d'aprenentatge, es guanya en fortalesa/robustesa, *sostenibilitat i grau de consolidació de la innovació*, ja que s'ofereixen moltes més oportunitats i vies diverses als educands, bo i atenent amb més eficàcia i solvència la personalització. Fent-ho així, abandonaríem decididament l'enfocament insularitzat i encapsulat dins de l'aula i el currículum de continguts, obrint-nos a la concepció reticular, ecosistèmica i connectivista dels processos d'aprenentatge i el currículum competencial.

17. Figures 4.1 i 4.2, pàgina 83 de l'OCDE (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. París: OECD, Publishing.

Figura 1.
Evolució de la «insularitat» de l'aprenentatge cap a «ecosistemes d'aprenentatge en xarxa»



Font: *The OECD Handbook for Innovative Learning Environment* (OCDE, 2017). Traducció de l'autor.

4. A la cruïlla dels dos eixos: deu reptes específics seleccionats per a l'Anuari 2018

Bo i finalitzant ja aquest primer capítol introductori que ha volgut sintetitzar breument dos dels eixos crítics que creiem que determinen, en gran mesura, l'èxit de moltes de les iniciatives que han anat emergint i prenent força aquests darrers anys, amb una especial força els darrers anys 2017 i 2018, fem un esbós breu de l'estructuració dels capítols següents. Enteníem que un Anuari del 2018, sense voler remarcar-ne cap en particular, però sí tots alhora, no podia passar per alt aquesta realitat que ha implicat centenars de centres educatius de tot el sistema educatiu català, a milers de professionals, d'alumnes, de famílies i de multiplicitat d'agents del conjunt de la comunitat educativa i de la societat en general.

Un autèntic moviment divers i en xarxa de gran força renovadora, transformadora, que continua ben viu ja en ple 2019, i que es projecta vers el futur amb visions i «horitzons 2030» de llarg recorregut, buscant complicitats paral·leles en els seus plantejaments, i alineant-nos amb diversos moviments i postulats de caràcter internacional. En aquest sentit destaquen les formulacions dels objectius del «Leading Education 2030» d'UNESCO,[18] els objectius d'«Education 2030» de l'OCDE,[19] o amb bona part dels 17 objectius de desenvolupament sostenible de la «2030-Agenda for Sustainable Development» de l'ONU[20] i, molt particularment, amb el seu *objectiu 4* per una «educació de qualitat» al món. I tot això amb les màximes aspiracions del conjunt del nostre sistema educatiu de consolidar aquest procés de transformació i esdevenir un sistema educatiu de referència internacional.

18. Vegeu-ne més a: https://en.unesco.org/education2030-sdg4
19. Vegeu http://www.oecd.org/education/2030/
20. Vegeu https://www.un.org/sustainabledevelopment/

En educació, però, tot necessita d'una cocció lenta i de revisió crítica permanent i amatent, per la qual cosa la voluntat d'aquest Anuari 2018 ha estat precisament la d'organitzar els capítols següents a partir d'una estructura interna mínima comuna, però al mateix temps demanant als seus autors l'expressió de la seva màxima genuïnitat, tant pel que fa a la seva dimensió analítica-visionària com també propositiva-concreta al voltant de cada repte que analitzen. Així doncs, podríem dir que hem plantejat aquí també una estructura de caràcter *jazz*, en la mesura en què els deu capítols tenen una estructura «base» de ritme i acords basals comuns, sobre la qual els músics van proposant-nos la seva visió i proposta particular com a solistes.

Aquests trets estructuradors de cada capítol i comuns a tots ells són bàsicament tres:

a) Un primer moment del capítol de caràcter fonamentador entorn del repte que s'analitza, buscant també no cansar el lector en academicismes excessius.
b) En segon lloc, i en la mesura del possible, un treball d'anàlisi comparativa a partir de bones o diverses pràctiques de referència nacionals o internacionals entorn del repte que s'analitza.
c) I en tercer lloc, un exercici final propositiu entorn de cada repte tractat, a tall de propostes, palanques o accions de caràcter tecnicopolític a implementar al nostre país, que per la manera de concebre el repte per part dels autors, podria afavorir i aportar millores progressives al conjunt del sistema, i al Servei d'educació de Catalunya en conjunt.

Pel que fa a com hem procedit en la selecció dels deu reptes específics seleccionats per a aquest Anuari 2018, cal destacar que ha resultat el fruit final d'una decisió compartida a partir de diverses dinàmiques participatives inicials, en format bola de neu i d'ara fa ja més d'un any, en forma de diversos grups de discussió en els quals van intervenir professionals de l'educació en exercici i de totes les etapes educatives,

experts d'educació de les universitats catalanes, alumnes de diverses etapes, tècnics de les diferents administracions educatives, i una representació heterogènia d'institucions socials vinculades al món de l'educació, que sens dubte ens han ajudat a prioritzar i decidir-ne la llista definitiva. I justament, en sentit de tancament, a la finalització de cada primer esborrany de cada capítol, també s'ha procedit a sotmetre la proposta d'autor a un debat obert i sincer amb experts del nostre país entorn d'aquells reptes, esdevenint autèntics seminaris de contrast final.

Tanmateix, en la selecció final d'aquest «decàleg» hem procurat que hi fossin presents reptes representants de tots els àmbits de la dinàmica d'innovació educativa en la qual estem immersos, justament a la cruïlla dels dos eixos que hem pretès presentar en aquest primer capítol des de la direcció científica: tant des de l'eix dels canvis que s'estan esdevenint en el camp de la «relació educativa» (temps, contingut i forma), com des de l'eix de la concepció de la dinàmica dels canvis o innovacions i els seus diferents àmbits (aula-centre-sistema).

Així doncs, cap d'ells hauria de resultar sorprenent a hores d'ara al lector, ja que en algun moment d'aquesta introducció que ara concloem, han emergit ja subratllats, però fins aquí només a tall de citació. És ara, en el marc de cada capítol, que ens hi endinsarem amb molta més profunditat. Els resseguim a continuació tot presentant-los i per l'ordre en el qual s'organitzen a l'Anuari.

1. En primer lloc, i de dins cap enfora —de micro a macro— no podíem iniciar la revisió de reptes pendents sense afrontar la pregunta sobre l'avaluació dels aprenentatges. I cal aturar-s'hi tant des de la perspectiva de la necessària actualització de «relació educativa» —tal com hem defensat a la primera part d'aquest capítol inicial—, com per la cronificació palesa en el nostre sistema educatiu d'un aprenentatge encara molt condicionat a la superació dels continus processos avaluatius dels edu-

cands molt centrats en continguts (més propis dels currículums basats en continguts) i, per tant, encara molt desconnectats dels plantejaments innovadors dels currículums orientats a l'aprenentatge de competències. No podem de cap manera menystenir l'impacte sistèmic transformador del canvi del model avaluatiu repetidament emfasitzat per la recerca.

Transitar decididament i inequívocament de *l'aprendre per ser avaluats* cap al repte de *l'avaluació per aprendre*, apostant de manera resolta per una avaluació autèntica basada en competències, a més de garantir la naturalesa competencial dels aprenentatges assolits, té importants efectes retroactius sobre els processos educatius, i influeix decisivament sobre què i com s'aprèn i s'ensenya. Per tot això, li hem demanat al **Sr. Carles Monereo** la redacció del primer capítol que porta per títol «De l'aprendre per ser avaluat a l'avaluació per aprendre: perspectives i prospectives».

2. En segon lloc, i tal com ha emergit en diverses ocasions en aquest capítol introductori, serà també molt rellevant que en el context actual d'irrupció sostinguda i accelerada de noves tecnologies i entorns digitals a l'abast de tothom així com de l'accés universal a la informació, ens obliguem a preguntar-nos sobre el paper d'aquestes noves eines i entorns. Preguntar-nos, en definitiva, sobre si som capaços de plantejar i liderar estratègies eficaces tant en l'àmbit d'aula, com de centre, com de sistema, que ens permetin situar les TIC com un recurs molt poderós per a l'aprenentatge en la mesura que també siguem capaços de revisar i liderar la nostra pràctica educativa d'una manera renovada i eficaç.

   La incorporació de les tecnologies a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació requereix un esforç complex i la mera presència de les tecnologies al sistema escolar no equival a un ús realment positiu i efectiu. Informes d'arreu del món sobre tecnologia educativa

acaben corroborant que sovint les tecnologies han adoptat el lloc de tecnologies més antigues, com ara llibres o pissarres digitals (bàsicament les han substituït), i el paper del professor i l'alumne romanen sense gaires canvis significatius. Davant de la importància de la constatació d'aquest fet, que obre una escletxa crítica entre els recursos TIC i els hipotètics canvis o innovacions que generen, hem demanat a la **Sra. Mercè Gisbert** i el **Sr. Miquel Àngel Prats** una anàlisi en profunditat entorn d'aquest repte decisiu, que l'hem acabat intitulant «Educació i tecnologia: polítiques públiques i de qualitat per a un ús eficient».

3. En tercer lloc, ens hem volgut centrar en ells, els nostres educands i la necessitat de revisar i afrontar amb més atreviment i autocrítica el repte de la seva orientació al llarg de la vida escolar i fora de l'escola. Actualment les noves generacions (generacions X i Y o mil·lennistes) imposen cada vegada més canvis en el món mateix del treball en el qual ja han arribat, com són: la valoració de la potestat i no de l'autoritat, l'autonomia, la iniciativa, l'emprenedoria, la innovació, el desenvolupament i creixement personal, la conciliació, els valors i la responsabilitat social de l'organització, l'increment de l'activitat autònoma i el de base de llançament.

   I per si tot això no fos poc, recordem-nos que a les escoles i instituts ja hi estan finalitzant els seus estudis les primeres cohorts de l'anomenada *generació Z*, o també anomenats centennistes, nascuts del 2000 en endavant. Aquesta ja és una generació que ha nascut amb un telèfon intel·ligent sota el braç, de manera que l'accés a la tecnologia i la informació és una cosa que sempre han tingut molt a mà i plenament integrada. És evident que aquesta situació repercuteix en la seva manera d'entendre el món i també en la seva conducta. No consumeixen tecnologia, simplement viuen en ella. Van aprendre a jugar amb la tauleta i a fer clics abans que a parlar. Han conegut millor el YouTube que la televisió. Hi ha qui s'atreveix a caracteritzar-los

amb 4 mots que comencen per la lletra *i*: internet, irreverència, immediatesa i incertesa, aspectes, aquests últims que ja hem comentat també més amunt i que descriuen en bona part el món on han nascut.

És evident, doncs, que aquestes noves generacions X, Y... i Z, conviuen amb un cert desequilibri o ja quasi una «desconnexió» amb les generacions que les precedeixen, a les quals pertanyen la majoria dels seus mestres/professors. La nostra negligència fora viure i defensar-nos darrere dels nostres cossos professionals i normes, ancorats en el passat —conscientment o inconscientment— d'un món que ja no existeix i d'una escola que podria perdre el sentit, en resistir-se a reinterpretar-se, de la seva missió primera: formar adequadament i preparar les noves generacions per a la vida. I en tot això, hi està del tot compromesa la nostra capacitat d'orientar adequadament per a una societat accelerada, en mutació contínua, i ben lluny del ritme dels canvis i les transformacions dels segles XIX i XX de la vella escola, tancada en els seus murs.

Caldrà, doncs, revisar, intensificar i coordinar una nova concepció de l'orientació acadèmica i professional transversalitzada als centres educatius. Caldrà fer-ho perquè l'actualitat encara es resisteix a transformar-se. Una orientació actualment assumida encara per pocs orientadors professionalitzats i sobretot i bàsicament pels tutors i tutores, —no sempre amb una formació específica— sense una dedicació horària suficient ni una presència específica en el currículum. La figura de l'orientador a l'escola es dilueix massa sovint encara en tasques d'atenció a l'alumnat amb dificultats en l'aprenentatge i de suport als docents. Actualment, l'orientació acadèmica i professional explícita i formalitzada, que a l'escola hauria de tenir els objectius d'incloure, fer participar, retenir, maximitzar l'aprofitament per assolir progressions i garantir transicions exitoses de l'alumnat, queda habitualment reduïda a intervencions puntuals a finals d'etapa i especialment al final de l'ESO i/o del batxillerat.

Per tot això, hem demanat a la **Sra. Montserrat Oliveras**, el **Sr. Josep Lluís Segú**, i la **Sra. Sílvia Amblàs**, que ens ajudin a visualitzar i projectar el repte de l'orientació avui, en el marc d'un capítol que hem intitulat «L'orientació, un repte de país».

4. I situats en el repte global dels canvis necessaris en el marc global de l'orientació del capítol anterior, n'afrontem en el quart una dimensió més específica, per la preocupació que ens genera el grau d'abandonament o desconcert individual o col·lectiu que es produeix a casa nostra, com és el cas de les transicions dels ensenyaments obligatoris als postobligatoris.

   Entenem que les transicions a l'educació postobligatòria són un moment cabdal per entendre les desigualtats educatives contemporànies, i més encara en un context tan canviant, «líquid» i accelerat com el que vivim. És en aquest moment en què la majoria de països europeus separen els seus estudiants en diferents itineraris, l'acadèmic i el professional i, per tant, és el primer moment en què el jovent s'enfronta amb una «tria real» envers la seva trajectòria educativa. D'acord amb aquesta lògica, s'emfasitza la responsabilitat i proactivitat del jovent davant les seves tries educatives, la seva maduresa, la seva capacitat per pensar de forma racional i aconseguir el millor de les seves eleccions.

   Donat que alguns indicadors també demostren que les aspiracions educatives són certament rellevants per entendre les tries del jovent però que mantenen una relació estreta també amb els valors i les projeccions dels seus contextos de referència (en termes socials, institucionals, relacionals, etc.) creiem que caldria plantejar-se determinades línies innovadores que superin el marc «individualitzador» clàssic de l'enfocament d'aquesta qüestió tan rellevant, si realment volem fer-ho des d'una perspectiva d'equitat educativa. I, per aprofundir-hi, hem demanat a la **Sra. Aina Tarabini** i la **Sra. Judith Jacovkis** que ens desenvolupin

aquest repte, amb el títol de «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya: reptes, tensions i contradiccions».

5. A continuació, pugem un esglaó més en l'escalat del nivell sistèmic dels reptes seleccionats, per endinsar-nos en la mirada o àmbit de centre educatiu com a repte organitzacional, peça clau de tota política de canvis i propostes d'innovació, malgrat que sovint ha estat poc interpel·lada. Creiem que en aquest punt hi ha molt recorregut a fer encara si volem avançar en el repte global transformatiu. Venim d'organitzacions molt ancorades en una tasca encomanada i executora, amb sistemes organitzatius o direccions molt condicionades pel compliment de la normativa, però que massa poques vegades han estat proposades per liderar la transformació mateixa.

   La literatura pedagògica ha mostrat reiteradament la importància que té el centre educatiu com a punt neuràlgic per a un canvi a fons del sistema educatiu, que impliqui la millora i transformació del sistema tant pel que fa a resultats, com a factors com l'equitat i la igualtat d'oportunitats. El que hom anomena «l'efecte centre» és una variable que molts autors han descrit com un factor que dona més o menys valor afegit (millors resultats, per exemple) als alumnes que cursen els seus estudis en un centre determinat, enfront d'altres alumnes que, en igualtat de context social, els cursen en un centre diferent. «L'efecte centre» s'ha descrit com un conjunt de variables que inclouen des de la cultura del centre fins a l'estructura organitzativa, la capacitació del professorat, l'estil de lideratge, etc.

   Però, tot i tenint plena constatació que «l'efecte centre» existeix, són ja moltes les ocasions perdudes de reformes educatives consecutives que han buscat la transformació o en l'àmbit isolat «micro», o en l'àmbit isolat «macro» de sistema, sense aturar-se a pensar que l'àmbit «meso» del centre educatiu hi podia jugar

un paper determinant. I la prova-conseqüència d'aquest «oblit» lamentable és la poca consistència final dels canvis proposats per les lleis o les administracions. En efecte, els mestres i professors no treballen sols i aïllats, sinó en centres o comunitats, de manera que sovint la seva visió del que és la professió i del que cal fer a l'aula es troba mediada i influïda clarament per la cultura dominant al centre.

L'acceptació o el rebuig de les mesures proposades per l'administració o suggerides per la formació del professorat topen, en primer lloc, amb la cultura dels centres educatius. I és en aquest punt on ens hem volgut aturar, des de la perspectiva sistèmica del canvi que hem defensat en aquest primer capítol, demanant al **Sr. Joan Badia** la seva reflexió i les seves propostes entorn del repte-capítol que intitulem «El centre com a eix de la millora del sistema educatiu».

6. Al llarg d'aquest capítol introductori de l'Anuari hem subratllat també la importància d'afrontar les transformacions amb el conjunt de la comunitat educativa. És innegable que en aquest conjunt el paper de les famílies és determinant, i per això també ens hi hem volgut aturar. Estem convençuts que no és possible abordar un canvi de paradigma educatiu com el que proposa el sistema sense tenir en compte la veu de mares i pares com a part fonamental del repte de repensar l'educació.

   Entenem, doncs, que és clau la reformulació de les polítiques sobre la participació de les famílies a l'escola, i creiem que això només és possible si revisem el concepte de comunitat educativa des d'una perspectiva democràtica, social i oberta. Només des d'aquesta perspectiva les famílies deixaran de ser l'objecte de les actuacions de tècnics i docents per passar a ser subjectes actius amb capacitat de veu i d'agència en el sistema.

Així doncs, creiem que el repte passa per revisar el lloc simbòlic des d'on l'escola fa propostes a les famílies i construeix una determinada cultura legitimada, la qual cosa ens hauria de permetre explicar la desavinença i la distància, en alguns casos, o la hiperimplicació de pares i mares a l'escola, en d'altres. Per desenvolupar més en profunditat aquest repte i esbossar-ne propostes transformadores, hem proposat a la **Sra. Marta Comas** el capítol que hem intitulat «Claus per repensar el paper de les famílies dins la comunitat educativa».

7. I arribats a aquest punt de revisió sistèmica de la rellevància dels diferents àmbits de l'acció educativa on s'esdevenen els canvis i els nous reptes de les diferents formes de relació entre els diferents agents, no hem volgut deixar de tractar i afrontar una mirada crítica entorn del fenomen de la persistència de la desigualtat educativa al nostre país, malgrat les millores tímides, que mostren com les desigualtats d'origen difícilment es poden combatre exclusivament garantint els mateixos recursos per a tothom. La lluita contra la projecció de la desigualtat social en educació passa inevitablement per establir mecanismes de compensació del desavantatge social i educatiu i, per tant, per donar més a aquells que menys tenen. La discriminació o acció positiva s'incorpora així com a estratègia legítima i necessària dins la lògica de la intervenció política-educativa.

   Així doncs, hem demanat al **Sr. Xavier Bonal** i al **Sr. Marcel Pagès** que ens ajudin a aprofundir en aquest repte, per tal d'observar quina ha estat i quina és la política educativa d'atenció als centres socialment més desafavorits a Catalunya pel que fa al desplegament de mesures i recursos i des del punt de vista de la compensació de les desigualtats, bo i revisant-ne el sistema de classificació de la seva complexitat social. El capítol l'hem intitulat «Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desafavorits».

8. Des d'una perspectiva ja més global, de visió «macro» del conjunt del sistema educatiu, no podíem deixar d'aturar-nos en els nous corrents i les noves perspectives que inclouen en aquesta visió la societat «xarxa» i la importància de la connectivitat i les connexions, incorporant tant el repte d'una nova alfabetització com el de la governança mateixa del sistema segons la nova estructura social.

   En efecte, tal com hem analitzat i hem proposat també al llarg d'aquest primer capítol introductori de l'Anuari 2018, aquesta nova perspectiva incorpora molts elements transformadors que ens mostren noves maneres d'afrontar tant el repte de l'aula, com el de l'organització escolar oberta a l'entorn i, per descomptat, no podia faltar-ne la reflexió des de la perspectiva de governança de la globalitat del sistema educatiu. Perquè justament és en el si d'aquesta societat hiperconnectada, on el capital social dels individus i de les comunitats, entès com a quantitat i qualitat de les seves relacions, esdevé cada vegada més un factor crític per a la inclusió i l'equitat, per a l'accés en definitiva a una bona educació per a tothom i el progrés.

   És des d'aquesta perspectiva del repte que hem demanat al **Sr. Jordi Longás** i a la **Sra. Mireia Civís** l'aprofundiment en aquest nou paradigma de governança global del sistema. Un nou capítol, doncs, que ha restat intitulat «Xarxes de corresponsabilitat socioeducativa: un nou repte per a la governança del sistema educatiu».

9. Arribats ja quasi al final del nostre decàleg de reptes, hem considerat que no podíem deixar d'aturar-nos en un element clau que no deixa de ser una «condició de possibilitat» transversal de desplegament de tots els anteriors.

   En tots els capítols precedents, àdhuc en aquest primer introductori que ara acabem, s'ha parlat en algun moment o altre de

la rellevància de la formació inicial i continuada dels professionals de l'educació com a element i agent clau de transformació. Abordem, però, aquí aquest repte no des de la rellevància evident i necessària que té la formació inicial d'aquests professionals —que ja està sent objecte de múltiples revisions i reconsideracions que al nostre entendre encara haurien de ser més transformadores— sinó posant el focus en un aspecte no menys rellevant i tan poc cuidat avui en dia com és el del moment crític i cabdal de la seva incorporació efectiva al seu exercici professional.

Defensem aquí, per tant, que una bona formació inicial dels futurs docents és necessària però no és suficient per garantir bons mestres i bon professorat als centres educatius. De la mateixa manera que exigir uns mínims nivells competencials per accedir als estudis que condueixen a les titulacions necessàries per ser docent és oportú i necessari però no és suficient perquè la formació dels futurs docents sigui exitosa, un model formatiu òptim al llarg dels graus i màsters que condueixen a la funció docent és absolutament necessari però tampoc és suficient. Creiem que caldria acreditar a la pràctica i, mitjançant la pràctica, que la formació teòrica i pràctica dels graduats i dels màsters és la que necessita el sistema educatiu i demana la societat actual.

Per això, ens preguntem si no caldria disposar d'un sistema d'acreditació més enllà de la titulació que atorguen les universitats i que socialment asseguri la qualitat del docent novell i la seva idoneïtat per treballar a l'escola en el context social, familiar, laboral, tecnològic i plurilingüe actual i propi del nostre país, avui. Per tot això hem demanat aprofundir en aquest repte al **Sr. Miquel Martínez** i la **Sra. Ana Marín**, que han elaborat el penúltim capítol que hem intitulat «De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència».

10. I, finalment, no podíem deixar d'aturar-nos i aprofundir en allò que comentàvem just en el pròleg d'aquesta introducció, tancant així la selecció de reptes i retornant al principi de la nostra reflexió. I ho fem perquè partim d'una convicció profunda: si bé és cert que l'educació s'ha revalorat com l'àmbit més transcendental per impulsar la societat del coneixement basada en la recerca i la innovació permanent, tenim prou evidències per afirmar també que el nostre sistema educatiu no ha estat capaç de desenvolupar plenament una R+D prou potent i de qualitat per transformar i millorar la docència i els seus resultats acadèmics.

    Certament aquesta és, ara, l'ambició també de molts governs per tal d'augmentar l'eficàcia de la docència i connectar millor la pràctica amb els resultats de la recerca. Més concretament, percebem que hi ha una preocupació emergent sobre com aconseguir, d'una banda, l'evidència de la pràctica i, de l'altra, com fer molt més pràctics els resultats de la recerca. En suma, aconseguir que les pràctiques de l'ensenyament-aprenentatge estiguin més ben fonamentades des de recerques més fiables, comprensibles i orientades a processos de millora contínua de les escoles; i aconseguir disposar de xarxes d'escoles que aprenen de la recerca generada per elles mateixes i de tot un entorn integrat i sistèmic que li presta suport i l'ajuda a desenvolupar-se des del paradigma de l'acció-reflexió.

    Per a l'aprofundiment en aquest últim repte que presentem en aquest Anuari 2018, hem demanat la seva col·laboració al **Sr. Xavier Martínez-Celorrio**, que ha intitulat aquest últim capítol «La recerca educativa, també al servei de les escoles: models emergents per a la millora de l'impacte de la recerca».

Presentats, doncs, tots els reptes que el lector podrà recuperar a continuació un a un, capítol a capítol, voldríem comentar finalment que

no pretenem que s'estigui d'acord amb tot el que es proposa aquí, ni fer un receptari de tot el que caldria fer per avançar amb solucions ja maquetades per implementar. Fonamentalment s'ha pretès, modestament, aportar elements o provocacions i propostes suficients per tal d'obrir el debat socioprofessional necessari en uns casos, o aprofundir-lo en d'altres, perquè entre tots puguem ajudar-nos a prendre les decisions més sàvies.

I això inclou i implica tota la comunitat educativa, tant als professionals que dediquen el seu dia a la relació educativa directa amb els nois i noies que troben en l'escola un referent de sentit (vull dir no només basada en l'obligatorietat); com als líders dels nostres centres educatius i els seus equips, com també al lideratge de la política educativa a casa nostra, que ha de seguir atenent i responent de manera actualitzada els reptes educatius clau i les prioritats transformatives i de millora de l'educació en el nostre país, per desplegar-ne les polítiques adequades orientades al bé comú.

Finalment, no vull acabar aquesta introducció sense el meu agraïment explícit en primer lloc, òbviament, al conjunt de totes les autores i autors de l'Anuari 2018, pel seu nivell de compromís, qualificació i autoexigència en el desplegament i desgranat analític de cada repte, des del coneixement efectiu i, per descomptat, compromès per la seva experiència i recorregut vital i tecnicocientífic.

Moltíssimes gràcies a tots ells i elles, per la vivència i complicitat d'haver treballat en cercles de qualitat que ens han permès la vivència sostinguda al llarg d'un any de treball en equip, en diferents modalitats de trobada presencial i virtual, entorn d'aquest Anuari 2018. Cercles de qualitat que han estat enriquits en tot moment per la participació de diferents grups de discussió i participants dels seminaris convocats des de la Fundació Jaume Bofill, tant durant la fase inicial de selecció de reptes, com dels seminaris finals de contrast de cada capítol. A tots ells el nostre més sincer agraïment.

També vull expressar el meu agraïment explícit als responsables màxims de la Fundació Jaume Bofill que van pensar en el seu moment que qui signa aquest primer capítol podria aportar el seu gra de sorra assumint la direcció científica d'aquest Anuari 2018, la qual cosa ha representat un honor, un privilegi i una nova gran oportunitat d'aprenentatge. Un reconeixement i repte, doncs, que vaig voler acceptar en nom meu particular, però també en nom de la institució que m'acull en el meu dia a dia professional actual, la Fundació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, i en particular de la seva Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, de la qual formo part com a professor catedràtic d'educació, com a docent i investigador principal del grup consolidat de recerca PSITIC, des de ja fa quasi 30 anys.

I, evidentment, volia agrair el fet d'haver-ho pogut fer acompanyat i en equip, amb persones tan qualificades com la Sra. Natàlia Llorente, que ha actuat de coordinadora executiva de tot el projecte de l'Anuari 2018, la Sra. Marta Garcia com a tècnica de suport i, per descomptat, de persones clau de la mateixa Fundació que ens han acompanyat al llarg de tot el recorregut, com són la Sra. Mònica Nadal i el Sr. Miquel Àngel Alegre. Gràcies de tot cor. Esperem que les pàgines que venen a continuació deixin mostra clara als lectors d'aquest Anuari 2018, del nostre compromís col·lectiu per l'educació a casa nostra i en siguin una eina més per enriquir, del tot benintencionadament, el debat necessari per seguir avançant.

Bibliografia

Bass, B. M. i Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Londres: SAGE publications.

Cabaleiro, I. (1968). «Poder y autoridad en el oficio de educar». *Nuestro tiempo*, núm. 165, p. 290-313.

Campalans, C. (2014). *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. Barcelona: UOC.

Connell, R. W. (2009). *La justicia curricular.* Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Derezotes, D. (2006). «Individual Consciousness and Social Responsibility: Spirituality in New-Century Social Work». *Colombia: Rev. Arete*, vol. 30, núm. 1, p. 8-18.

Gallifa, J. (2018). *Educació integral: Transformar l'educació, formar la persona, millorar el món*. Barcelona: UOC.

García Hoz, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática.* Madrid: Rialp.

González-Agàpito, J. i Marquès, S. (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Montserrat: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Griera, M. (2018). «Sentit, transcendència i transformació: quin futur per a l'espiritualitat?» *Quadern de les idees, les arts i les lletres*, núm. 210. Recuperat el 15 de març de 2019 de: http://quadern.fundacioars.org/sentit-transcendencia-i-transformacio-quin-futur-per-a-lespiritualitat/

Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el diálogo.

Han, B. (2015). *El aroma del tiempo.* Barcelona: Herder.

Jaspers, K. (1969). *Entre el destino y la voluntad*. Madrid: Guadarrama.

Kemmis, S. i McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3a ed.) Geelong, Australia: Deakin University Press.

Kierkegaard, S. (1940). *Points de vue explicatif de mon oeuvre.* París: Bazogues-en-Pareds.

Kinshuck i Huang, R. (eds) (2015). *Ubiquitous Learning Environments and Technologies Colección: Lecture Notes in Educational Technology*. Ginebra: Springer

Ladjali, C. i Steiner, G. (2006). *Elogi de la transmissió.* Madrid: Siruela.

Marramao, G. (1992). *Kairós, Apología del tiempo oportuno.* Barcelona: Gedisa.

Millán Puelles, A. (1951). «Los límites de la educación en Karl Jaspers». *Revista Española de Pedagogia*, vol. 9, núm. 35, p. 439-449.

Miller, P. M. (2016). «Brokering leadership in complex environaments». *Revista de Pedagogia Social-Revista Interuniversitaria,* núm. 28, p. 17-24.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* París: UNESCO.

Mulgan, G. i Stears, M. (2012). *The relational State.* Londres: Institute for Public Policy Research.

OCDE (2015a). «Growing and sustaining innovative learning environments», a OECD: *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. París: OECD Publishing.

OCDE (2015b). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. París: OECD Publishing.

OCDE (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments.* París: OECD Publishing.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Postic, M. (2000). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales* (2a edició). Barcelona: Editorial Narcea.

Riera, J. i Roca, E. (coord) (2007). *Reflexions sobre l'educació en una societat corresponsable*. Barcelona: Cossetània.

Schwab, K. (2016). *The Four Industrial Revolution: What it Means and How to Respond.* Recuperat el 15 de març de 2019 de: https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond

Siemens, G. (2005). «Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital», *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.*

Snyder, S. (2013). «The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform through the Lens of Complexity Theory». *OECD Education Working Papers,* núm. 96. París: OECD Publishing.

Teixidó, M. (2014). *La relació educativa: Ethos institucional i compromís compartit de professors i alumnes*. Recuperat el 25 de març de 2019 de: https://blocs.mesvilaweb.cat/martiteixido/2014/09/27/152/

Turkle, S. (2016). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Nova York: Penguin Books.

Ugarte, L. (2004). *Simfonia o jazz? Koldo Saratxaga i el model Irizar. Un model basat en les persones*. Barcelona: Granica.

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Publicat en les versions anglesa i francesa per l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. Publicat el juliol de 2015 pel Centre UNESCO de Catalunya amb el suport de la Fundació Jaume Bofill. Segona edició (revisada), novembre de 2015.

UNESCO-Institute for Lifelong Learning (2018). *Annual Report 2017*. Hamburg: UNESCO.

1 De l'aprendre per ser avaluat a l'avaluació per aprendre: perspectives i prospectives

Carles Monereo

Introducció: l'impacte de l'avaluació en els processos d'aprenentatge i ensenyament

En un sentit general, en la nostra vida quotidiana, estem contínuament avaluant. Avaluar és establir una comparació entre una contingència i un estàndard, atorgar un valor a aquesta comparació i, sovint, prendre una decisió que es traduirà en una acció. Estem avaluant quan estimem si la truita de patates ja està prou feta, quan apreciem la qualitat d'una obra teatral o quan decidim que la resposta que ens ha donat el cambrer a la nostra queixa és totalment inacceptable i demanem la presència del propietari per formular una reclamació.

Lògicament, els altres també ens avaluen i actuen amb nosaltres com a resultat d'aquesta avaluació. D'altra banda, també nosaltres podem tenir indicadors de com els altres ens avaluen i tractar d'ajustar-nos a les seves expectatives o, en el seu cas, intentar que modifiquin una valoració que ens pot semblar inapropiada o directament injusta. És més que probable que per als primers homínids l'avaluació correcta dels comportaments i les intencions dels altres fos un tema de supervivència absoluta.

Òbviament entre aquesta avaluació informal i espontània, i la que es requereix per avaluar processos complexos, formals, que condueixen a alguna forma d'acreditació institucional hi ha moltes diferències. Diríem

que la primera s'aprèn d'una manera poc conscient, mitjançant la relació amb els altres, especialment amb la família i la comunitat pròxima que subratllen contínuament el que està bé i el que està malament. L'avaluació aquí suposa una apreciació o estimació de conductes respecte dels valors culturals que s'han interioritzat des de la infantesa. La segona, en canvi, requereix un procés de socialització i formació específic i explícit que involucra la construcció d'una identitat com a aprenent —en principi com a avaluat— i una identitat com a docent —en principi com a avaluador. Aquest procés doble de culturització en l'escenari familiar i en l'escenari escolar no sempre es produeix (en alguns indrets l'alumne pot no ser escolaritzat o la família pot no exercir aquest guiatge), no sempre es fa d'una manera paral·lela (l'infant pot ser escolaritzat de forma molt primerenca o molt tardana) i no sempre parteix dels mateixos valors culturals de referència (la família pot defensar uns valors ètics, polítics, morals o religiosos molt diferents dels que promou l'escola). La manera en què podem ser avaluats com a fills, o membres d'una comunitat o com a alumnes pot ser molt diferent i construeix identitats diferents que impliquen formes d'interpretar la realitat (concepcions), maneres d'actuar (estratègies) i de sentir (sentiments) diferenciades.

Tal com afirma Allan Hanson (1994) l'avaluació, més que descriure com són o què fan bé els individus, els construeix. Quan s'estableixen, per exemple, uns criteris determinats com a requisits homogenis per publicar articles científics en revistes de qualitat (que alhora proporcionen avantatges per promocionar), no només s'estan homogeneïtzant els tipus d'articles que els investigadors escriuen, també es comença a homogeneïtzar, gradualment, el tipus de pensament científic que concep aquests articles i, com a conseqüència d'això, es construeixen un nou tipus d'investigadors. El mateix passa en molts altres àmbits. L'afirmació que hem repetit molt freqüentment «si em dius com avalues els teus alumnes, et diré com aprenen», probablement l'hauríem de generalitzar i substituir per aquesta altra més contundent «si em dius com t'avaluen com a fill, ciutadà, aprenent, docent... et diré quin tipus de fill, ciutadà, aprenent o docent ets».

En aquest punt, i centrant-nos ja en l'àmbit escolar, potser fora interessant revisar quins són els efectes que pot tenir l'avaluació:

a) Permet establir un punt de partida, per mitjà d'una avaluació inicial, i un punt d'arribada a partir d'una avaluació final. Conseqüentment, ens ofereix la possibilitat de mesurar i valorar la progressió que ha dut a terme l'alumne durant un període determinat de formació.
b) Permet obtenir informació sobre què fan els alumnes per aprendre i els docents per ensenyar i establir relacions de covariació entre ambdós processos.
c) Influeix decisivament en l'aprenentatge dels alumnes i en l'ensenyament dels docents. Sabem, per exemple, que el que no s'avalua explícitament té menys possibilitats de ser après i, per tant, s'estableix una distinció entre continguts importants i d'altres de secundaris. Però també condiciona la manera en què l'alumne haurà d'aprendre si vol superar un tipus d'avaluació (per exemple associar conceptes de manera mecànica per resoldre un examen tipus test de caràcter memorístic). Finalment, determina en part la forma d'ensenyar del professor, perquè el que ensenya i la complexitat amb què ho fa han de ser suficients perquè l'alumne pugui superar les proves o exàmens.
d) Molt relacionat amb el punt anterior, pot aportar dades clau per tal que tant aprenents com ensenyants autoavaluïn i autoregulin les seves actuacions.
e) En un terreny més curricular, pot afavorir la coherència entre el que s'ensenya i s'aprèn i també la interdisciplinarietat si incorpora en una mateixa activitat d'avaluació, continguts de diferents matèries. En aquest sentit, també pot promoure la transferència d'aprenentatge entre disciplines.
f) Finalment, en l'àmbit de corporacions educatives —departaments, administracions, entitats— que disposen de molts centres educatius associats, molts cops distribuïts geogràficament, l'avaluació pot equiparar el perfil d'alumnes, garantint que qualsevol alumne finalitzi els estudis amb uns aprenentatges d'una qualitat similar.

Davant de conseqüències de tanta magnitud, resulta evident que l'avaluació, en l'ensenyament formal, és un procés indispensable i insubstituïble. Tal com afirma l'exrector de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángel Gabilondo, «lo que no se evalúa, se devalúa y lo que se evalúa mal se deteriora».[1] L'avaluació atorga credibilitat, legitimitat i preeminència al que s'ensenya, a cops amb efectes perversos, de manera que els estudiants dediquen més esforços i consideren més importants aquelles matèries que plantegen una avaluació més difícil o exigent, amb independència de la seva significació curricular, personal o professional. Tal com ja hem apuntat, l'avaluació influeix decisivament en la identitat de l'alumne com a aprenent, en l'autoconcepte i en l'autoestima i en la seva reputació present i futura, amb conseqüències crucials per al seu desenvolupament. Però, a més, és el mecanisme més important per promoure innovacions educatives tant en l'àmbit local, com en el regional, nacional i, fins i tot, internacional, tal com veurem més endavant.

Traduint els efectes que acabem d'identificar, als objectius que formalment compleix l'avaluació dins els sistemes educatius, almenys en el món occidental (Stobart, 2010), podríem consensuar-ne tres:

1. **L'avaluació per l'acreditació** d'uns coneixements que permeti certificar un grau determinat de rendiment i/o competència i seleccionar una persona per a un ingrés, promoció o emplaçament a una feina, uns estudis o l'obtenció d'un finançament o d'un reconeixement determinats. Històricament, aquesta finalitat ha estat vinculada a l'anomenada «avaluació acumulativa o sumativa» que consisteix en el fet que un alumne obté el nivell d'assoliment després d'un període d'ensenyament determinat; suposa, doncs, un tall, un cert punt i a part atès que allò que s'avalua es considera matèria superada i finalitzada.

1. Entrevista publicada al diari *El País,* 02/11/2013.

2. **L'avaluació pel rendiment de comptes**, que implica la fixació d'uns nivells de rendiment i/o competència determinats que es consideren adients en funció de la inversió de recursos destinats. Aquesta relació cost-benefici és aplicable a un aprenent (progrés individual assolit), a un centre (nivell assolit dels seus alumnes durant un període de temps) o a un sistema educatiu regional, nacional o internacional. El problema, tal com va assenyalar un moviment de referència mundial nascut al Regne Unit, l'*Assessment Reform Group* (1989-2010), és que es poden millorar els resultats del rendiment, sense que això suposi una millora en l'aprenentatge. Els alumnes aprenen perquè superen l'avaluació (*teaching to the test*), però el que han après no resulta funcional per a res més (és quelcom que encara passa amb l'examen per obtenir el carnet de conduir o en determinades proves d'accés a la universitat).
3. **L'avaluació per aprendre**, en canvi, pretén oferir informació a la comunitat educativa (alumnes, professors, pares, assessors, equip directius, etc.) sobre com millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge. Tradicionalment —des de 1967— també s'ha conegut com a avaluació formativa i/o formadora, però certament es tracta d'una denominació que ha donat peu a una certa confusió. Sembla que es refereix a una avaluació contínua que pretén enregistrar els progressos dels alumnes a través de proves «minisumatives», quan del que es tracta és de donar retroinformació sobre la manera com aprèn l'alumne, relacionant-la amb la forma en què ensenya el docent. L'interès no és només saber si l'alumne «va bé», sobretot es vol identificar i analitzar si l'alumne aprèn bé i per què ho aconsegueix o no. És un moviment que neix el 1998 amb la publicació de P. Black i D. William: *Inside the Black: Raising standards through classroom assessment* en la qual es considera que l'aula és una «caixa negra» i que el que passa a dins, el que realment s'aprèn del que s'ensenya, només es pot conèixer a partir d'una avaluació per aprendre. Diversos autors han assenyalat com a característiques d'aquesta avaluació (Buitrago i altres, 2018; Heritage, 2018; Mateo i Martínez, 2008;

Sanmartí, 2010), l'autenticitat de les proves, la participació activa de l'alumne en l'avaluació i l'aprenentatge, la retroinformació eficaç, l'adaptació constant de l'ensenyament, i l'autoavaluació i coavaluació entre els diversos agents que hi intervenen. Actualment, quan els models psicoeducatius dominats situen l'alumne i l'aprenentatge en el centre del procés educatiu, l'avaluació per aprendre esdevé imprescindible.

4. Nosaltres afegiríem un quart objectiu, la **metaavaluació o l'avaluació per aprendre a avaluar**, és a dir una avaluació orientada al fet que la comunitat educativa entengui el sentit de l'avaluació i aprengui a optimitzar i ajustar millor les formes en què avalua i s'autoavalua. En aquest sentit, Boud (2000) parla d'avaluació sostenible. Quan l'estudiant (i això pot ser extensible a qualsevol agent educatiu), interioritza els criteris i indicadors que li permeten autoavaluar-se correctament, pot corregir els seus errors, prendre millors decisions sobre com aprendre un nou contingut i, en definitiva, convertir-se en un aprenent permanent, capaç d'avaluar els processos i productes d'aprenentatge propis d'una manera autònoma.

Els dos primers objectius han format part, tradicionalment, de l'anomenada «cultura del test», mentre que els dos darrers s'aproparien a la «cultura de l'avaluació autèntica» (Cohen i Swerdlik, 2009; OCDE, 2018). L'interès de la primera és respondre a qüestions com ara: quants alumnes s'han presentat a la prova?, quants l'han superada?, quants d'aquests són repetidors?, quants han complert el nostre pronòstic? Quin nivell de facilitat/dificultat he d'introduir en la propera prova per modificar-ne els resultats? Tal com es pot veure, la preocupació se centra en recollir dades quantitatives que confirmin, com a mínim, el rendiment esperat, és a dir, una distribució normativa segons la qual «els bons» han aprofitat l'ensenyament i han assolit l'èxit i «els dolents», no ho han fet i han fracassat. Si no es compleix aquesta distribució caldrà modificar les proves, en un o altre sentit. Aquesta perspectiva té el perill que assenyala Álvarez Méndez (2007): convertir l'educació en un sistema

que «examina» molt però avalua poc i les institucions educatives en òrgans de control i selecció social, més que no pas en indrets promotors del coneixement i el desenvolupament personal. En tot cas, es poden arbitrar mesures per minimitzar el biaix cultural d'aquestes proves i si bé resulta impossible garantir que siguin totalment «objectives i neutres», almenys es pot aconseguir que siguin més justes (Tierney, 2016). Un altra concepció implícita de la cultura del test és que el resultat de l'aprenentatge té a veure bàsicament amb capacitats i disposicions individuals dels aprenents, arrelades a l'herència genètica i la criança familiar primerenca. En aquest sentit, dona per bo el proverbi llatí «*lo que natura non da, Salamanca non presta*».

Per contra, els objectius (*c*) i (*d*) responen a un altra lògica i per això les qüestions a les quals volen contestar són unes altres: quants s'han interessat per la matèria?, quants han millorat el seu aprenentatge?, quants saben on fallen i la forma de solucionar-ho?, quants han superat les nostres expectatives?, quines condicions de la prova podrien modificar-se per avaluar millor les seves competències? Aquí el focus està en la qualitat i utilitat del que s'ha après; l'èxit de l'ensenyament és proporcional a l'èxit dels alumnes, en especial dels alumnes que van començar amb pitjors condicions. D'altra banda, una puntuació alta en una prova autèntica, no només parla de l'adquisició de continguts curriculars, també ho fa de la seva comprensió i integració profunda en permetre a l'aprenent resoldre problemes relatius a la vida real dels ciutadans, rol que molt aviat haurà d'exercir. Aquí les concepcions implícites són als antípodes dels objectius (*a*) i (*b*). L'avaluació està al servei del desenvolupament i la integració social dels alumnes, i no només no pretén ser culturalment neutra, sinó que considera que l'aprenentatge és una conseqüència de les interaccions entre l'aprenent i els contextos en els quals es posiciona i, per tant, l'avaluació ha d'involucrar aquests contextos.

Dit això, és imprescindible realitzar una matisació cabdal, també es pot acreditar un estudiant o presentar els nivells assolits per un sistema

educatiu, tenint com a base el conjunt de competències adquirides i de problemes significatius resolts amb aquestes competències, i no tant, o no només, el rendiment. En aquesta contribució, ens centrarem en l'avaluació per aprendre i en aquesta perspectiva metaavaluadora.

Avaluar competències: estat de la qüestió

A l'hora de revisar les iniciatives principals i els projectes més reeixits amb relació a l'avaluació competencial, resulta imprescindible delimitar el tipus de competències al qual ens referim. Generalment, se solen distingir unes competències bàsiques, relatives a allò que hauria de dominar l'estudiant en finalitzar l'ensenyament obligatori; unes competències específiques vinculades al món professional i que es desenvoluparien durant els cicles formatius, el grau universitari i la formació continuada i, sovint, unes competències transversals, necessàries en qualsevol àmbit de desenvolupament humà, amb independència del context específic, relacionades amb temàtiques com la comunicació lingüística i audiovisual, el tractament de la informació i la competència digital, l'aprendre a aprendre i la competència d'autonomia i iniciativa personal, el treball en equip i la competència cooperativa, les competències artística i cultural o la competència social i ciutadana, entre d'altres.

En primer lloc, cal aclarir que no existeixen competències transversals o genèriques, lliures de contingut i de context. En cap cas és el mateix comunicar-se per escrit amb un amic a través de Whatsapp, que fer-ho amb un col·lega de la feina per correu electrònic; tampoc té res a veure treballar en grup a l'escola per fer un treball conjunt sobre els marsupials, que fer-ho en un equip de bàsquet o en un equip de recerca competitiu. Cada escenari i context té objectius propis, rols i formats d'interacció singulars, restriccions i recursos específics, etc. En segon lloc, la distinció entre allò que és bàsic i allò que no ho és resulta també complicada. Cèsar Coll (2006), per exemple, ha fet un intent lloable per distingir entre allò que és bàsic i imprescindible, aquells coneixements que si no s'aprenen en un

àmbit d'ensenyament formalitzat difícilment s'aprendran, d'allò que seria bàsic i desitjable. A nosaltres ens resulta més aclaridor, en lloc de tractar de classificar les competències a partir de la pròpia naturalesa intrínseca, fer-ho en funció de la seva aplicació o ús en contextos reals i enfront de problemes autèntics. Els escenaris i els contextos en què ens movem i desenvolupem les persones són bastant finits i delimitables. Els diferents problemes que haurem d'encarar al llarg de la nostra vida resulten, en molts casos, bastant freqüents o prototípics, tot i admetre que l'evolució social, científica i tecnològica ens va proposant nous problemes emergents que també haurem d'afrontar (Monereo i Pozo, 2007). Per ser més concrets, la majoria de persones del món occidental hem de prendre decisions i actuar en escenaris familiars, educatius, professionals i d'oci i d'amistat. En cadascun d'aquests escenaris es construeixen contextos que generen problemes i que requereixen competències específiques.

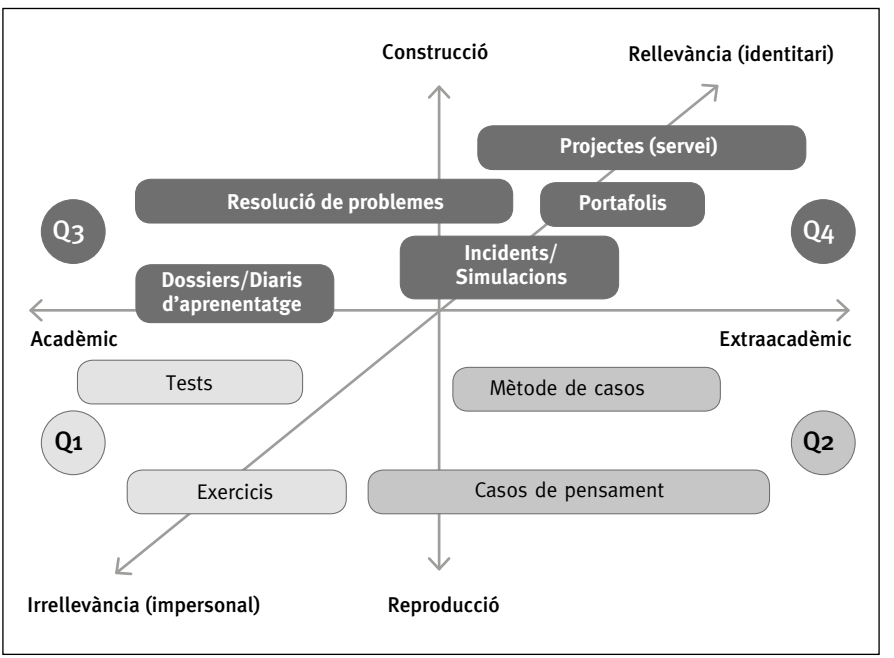
En lloc de fer llargues llistes de competències, doncs, nosaltres som partidaris de classificar els escenaris, contextos i problemes on es reclamen unes competències determinades. Altrament dit, considerem que és molt més assenyat i recomanable primer identificar els problemes substancials que l'alumne ha de demostrar que és capaç de resoldre en finalitzar una etapa educativa i, a partir d'aquests problemes de referència, anant en sentit invers, determinar quin conjunt de coneixements, estratègies i competències haurà d'assolir per fer front als problemes identificats. Actuant en aquesta direcció es clarifica i simplifica molt més el que s'ha d'ensenyar i el que s'ha d'avaluar, i s'aprima i es fa viable un currículum com l'actual, amb tanta càrrega de material per aprendre que resulta inabastable. Òbviament, en el posicionament que adoptem, el quid de la qüestió està en la manera en què podríem anticipar aquests contextos i problemes. Sent conscients que aquest punt requeriria una reflexió més llarga i profunda, considerem que algunes comissions d'experts —professionals i investigadors reconeguts—, a partir de dinàmiques tipus discussió de grup, podrien aportar una primera base de problemes prototípics i emergents que, posteriorment, la comunitat educativa s'encarregaria de validar.

L'avaluació de competències en l'ensenyament obligatori

Seguint aquesta lògica, a l'hora d'identificar i classificar iniciatives i projectes d'avaluació competencial, dins l'escenari que ens pertoca en aquest capítol, l'educació formal, podríem distingir l'avaluació de competències relatives a l'àmbit de la ciutadania (aquesta seria la meta primordial de l'ensenyament obligatori); l'avaluació de competències lligades a l'àmbit professional (propòsit principal dels cicles formatius i dels graus universitaris) i l'avaluació de competències connectades amb l'àmbit de la recerca i la creació de nou coneixement (punt de mira dels estudis de postgrau i doctorat).

En aquest document ens centrarem en el primer dels apartats que afecta l'educació infantil, primària i secundària obligatòria. Però abans d'entrar en matèria cal fer un aclariment preliminar. En les propostes que revisarem no està clara la distinció entre competències acadèmiques i competències per a la ciutadania. Pel que es pot deduir del nostre posicionament, nosaltres preferim parlar de competències ciutadanes, ja que entenem que la finalitat última de l'etapa d'educació obligatòria és formar ciutadans i ciutadanes del segle XXI amb identitat pròpia i capacitat suficient per participar de manera activa i afrontar els problemes dels contextos on viuran. En tot cas, es podria discutir si, a més, aquests alumnes han de construir una identitat acadèmica, en qualitat d'aprenents, que els faciliti seguir aprenent i actualitzant-se d'un cap a l'altre de la seva trajectòria vital. Probablement aquesta també sigui una finalitat legítima, el problema és que s'hauria de focalitzar en competències relatives a l'aprendre a aprendre —habilitats metacognitives, estratègies d'aprenentatge, autonomia, autoregulació—, i no en «competències» de caràcter purament disciplinar, vàlides potser per un futur matemàtic, filòleg o historiador, però no per a una persona que necessita tenir coneixements de matemàtiques, de llengua, d'història per integrar-se d'una manera òptima a la societat que l'envolta.

Figura 1.
Quadrants sobre el grau d'autenticitat de diferents proves d'avaluació: menys autenticitat, Q1 i Q2, colors més clars; més autenticitat, Q3 i Q4, colors més foscos



Font: Elaboració pròpia.

A partir d'aquesta distinció entre els eixos acadèmic/extraacadèmic, identitari (personalment rellevant) / no identitari (impersonal, personalment irrellevant), rendiment (reproducció)/aprenentatge (construcció), podríem distingir entre una avaluació convencional, centrada en la cultura del test mencionada, bàsicament acadèmica, reproductiva i que no persegueix la conformació d'una identitat com a ciutadà, d'una avaluació autèntica, identitària, fonamentada en problemes extraacadèmics i en la construcció de significats. Situant gràficament aquests eixos, tal com es pot veure a la figura 1, obtindríem quatre quadrants: en el primer quadrant (Q1) tindríem les proves tradicionals d'aplicació individual en una única sessió, i de caire més memorístic, acadèmic i

reproductiu (per exemple formulació matemàtica, anàlisi sintàctica); al costat seu (Q2), els mètodes d'avaluació d'aplicació individual (a cops grupal), de resposta tancada, generalment disciplinars però que incorporen elements extraacadèmics i es poden resoldre a curt termini, en poques sessions (per exemple, anàlisi de casos on les variables són acotades i la resposta correcta coneguda i única). En el tercer (Q3) es trobarien les propostes avaluatives que, malgrat que impliquen aprenentatges més personalitzats i significatius, estan força arrelades a continguts acadèmics d'una mateixa disciplina, es poden resoldre individualment o en grup, i la seva resolució es pot produir a curt o mitjà termini. Finalment, el darrer quadrant (Q4) presenta els plantejaments avaluatius més clarament autèntics i competencials per orientar-se a problemes reals, funcionals i interdisciplinaris, que per la seva complexitat s'han d'abordar en equip, es resolen més a llarg termini, permeten alternatives de resposta, requereixen una comprensió més profunda i personal i tendeixen a promoure una identitat ciutadana.

A la llum d'aquest plantejament, quina és la situació actual amb relació als projectes que s'estan desenvolupant relatius a l'avaluació educativa?

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial

Començant per Catalunya cal assenyalar que, amb relació a l'avaluació, les pràctiques que podem trobar són força heterogènies i no només entre centres. Podem trobar un departament dins d'un institut que hagi fet un esforç en la línia de l'avaluació per aprendre i, en canvi, la resta de departaments continuï avaluant en una perspectiva més sumativa i acreditativa. Si atenem a les xifres que ens proporcionen les xarxes educatives actualment de referència, la xarxa de competències bàsiques de la Generalitat de Catalunya i la xarxa Escola Nova 21, promoguda per la Fundació Bofill, dels aproximadament 5000 centres de règim general —tant públics com concertats i privats— només un 10% presenten projectes d'innovació en els quals també s'inclouen propostes

d'avaluació competencial. En aquest sentit, si bé algunes d'aquestes iniciatives són capdavanteres en l'àmbit estatal, encara resulten clarament minoritàries i cal emprendre polítiques i mesures noves, com revisarem més endavant, si es pretén que la perspectiva de l'avaluació per aprendre s'estengui per tot el territori.

Més enllà de la realitat catalana, amb la finalitat de mostrar l'estat actual dels corrents, perspectives i enfocaments principals basats en l'avaluació educativa prou representatius, hem optat per seleccionar diferents iniciatives a partir de quatre criteris. Un primer criteri ha estat la data d'aparició; només hem considerat propostes que s'inicien aquest segle, és a dir, durant les dues darreres dècades (ordenades cronològicament). Un segon criteri és el seu abast, sigui internacional, nacional o local. El tercer criteri correspon a la seva finalitat, per exemple, comparar sistemes educatius (organismes internacionals), promoure un nou sistema educatiu (governs estatals), transferir els resultats de la recerca a propostes educatives (equips d'investigació), o divulgar mètodes i tècniques d'avaluació (ONG, grups de docents). I, finalment, un quart criteri seria la seva adscripció o proximitat a algun/s dels quadrants assenyalats a la figura 1.

No es tracta, doncs, d'una recopilació completa i exhaustiva, sinó selectiva i representativa. En aquest sentit, a la taula 1 (vegeu la pàgina 97), hem inclòs les iniciatives que han tingut un caràcter més global i extens, mentre que a la taula 2 (vegeu la pàgina 99) hem situat propostes més específiques i locals.

Comentant breument cada taula, dins el primer grup, com no podia ser d'una altra manera pel seu caràcter pioner i el seu impacte mediàtic i polític, en primer lloc se situa el projecte PISA,[2] sobre el qual

2. No hem considerat projectes anteriors com el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) o el The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) perquè es tracta de propostes més acotades curricularment i menys esteses.

s'han escrit un nombre ingent d'estudis i monografies. Entre aquestes, resulta especialment interessant la revisió i metanàlisi que fan Hopfenbeck, Lenkeit, El Masri, Cantrell, Ryan i Baird (2018) sobre els articles científics que s'han publicat amb relació als resultats de PISA entre els anys 2000 i 2015. Són tres els blocs temàtics en què s'han centrat aquestes recerques: els estudis puntuals i correlacionals que han aprofundit en variables secundàries (per exemple, PIB i puntuació del país); articles de controvèrsia que critiquen el disseny, el tipus d'anàlisi, la interpretació de les dades i/o el biaix cultural de la prova i, finalment, l'impacte de la prova sobre les polítiques educatives. És decebedor comprovar que, més enllà de l'atac polític i partidista, la influència del projecte sobre la qualitat del que s'ensenya, s'aprèn i s'avalua ha estat molt minsa.

Els portals «Avaluar per aprendre», de la Generalitat de Catalunya, i l'«ATS2020» són dels més complets en formular propostes que arriben a instruments del quadrant 4, cosa que no succeeix amb les avaluacions periòdiques que es fan a les nostres escoles i que no podríem considerar plenament competencials.

Com a excepció, hem inclòs també el Programme for the International Assessment of Adult Competence (PIAAC) (Maehler, Bibow i Konradt, 2018) perquè es tracta d'una proposta força singular en focalitzar-se en l'avaluació de l'alfabetització digital, un tema cabdal per ser ciutadà de ple dret en l'era de la informació i el coneixement.

Quant a la taula 2, hem incorporat propostes representatives de diferents tipus d'iniciatives: vinculades a associacions professionals, a equips de recerca, a organismes públics o a empreses privades. Totes són d'accés públic i destaquen particularment Educar Chile, Open Portfolio Project i Teaching Systems Lab, pel fet de realitzar una clara aposta per perspectives més ambicioses, properes a instruments del quadrant 4.

Taula 1.
Projectes d'avaluació competencial d'àmbit internacional i nacional

Nom	Anys	Competències	Destinataris	Entitat	País	Descripció
Programme for International Student Assessment (PISA)	2000-2018	Competències en lectura, matemàtiques i ciències (segons edició també competència financera, resolució de problemes de forma col·laborativa i competència global)	Alumnes de 15 anys	OCDE	Internacional (més de 80 països implicats)	Avaluació internacional d'aplicació triennal que es realitza de forma individual (o col·laborativa segons la prova) adreçada als estudiants de 15 anys per mesurar el grau de les seves competències lingüístiques, matemàtiques, científiques, resolent problemes, financeres i globals (segons l'edició). El seu objectiu principal és avaluar i comparar diferents sistemes educatius mitjançant els resultats dels estudiants en aquestes proves i la recol·lecció d'altres dades del sistema educatiu i del context personal i social dels estudiants.
Avaluar per Aprendre	2006-2018	Competències bàsiques	Docents de secundària	Xarxa de Competències Bàsiques (XCB)	Catalunya	Portal web que recull recursos, instruments i experiències en diferents disciplines per a la gestió i l'avaluació del currículum per competències. S'emfasitza especialment la competència d'aprendre a aprendre.
Programme for the International Assessment of Adult Competence (PIAAC)	2008-2019	Habilitats cognitives, interacció i habilitats socials, habilitats físiques i habilitats d'aprenentatge	Ciutadania (16 a 65 anys)	OCDE	Internacional (40 països)	Prova dissenyada per mesurar les competències dels adults en habilitats clau de processament d'informació, alfabetització, aritmètica i resolució de problemes en entorns rics en tecnologia i recopilar informació i dades sobre com els adults fan servir aquestes habilitats a la llar, a la feina i a la comunitat en general. És a dir, mesura les competències cognitives i socials que permeten a les persones adultes participar en la vida social i econòmica del segle XXI, així com les habilitats professionals bàsiques que els exigeix el seu lloc de treball.

Avaluacions periòdiques al tercer curs d'educació primària, final de l'etapa d'educació primària i final de l'etapa d'educació secundària obligatòria	2014-2018	Competència lingüística i matemàtica/ Competència lingüística, matemàtica, científica i tecnològica/ Competència lingüística, matemàtica, social i cívica	Alumnat de 3r d'EP/ Alumnat de 6è d'EP/ Alumnat de 4t d'ESO	A Catalunya el Consell Superior d'Avaluació del sistema educatiu (col·laboració amb l'*Instituto Nacional para la evaluación educativa* —INEE— i l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* —IEA—)	Espanya	Proves nacionals d'aplicació anual i de caràcter diagnòstic que fa de forma individual l'alumnat amb l'objectiu de comprovar el grau d'adquisició de la competència comunicativa i matemàtica, analitzant el domini de les destreses, capacitats i habilitats en expressió i comprensió oral i escrita, i càlcul i resolució de problemes. Al final de l'etapa de primària s'afegeixen les competències bàsiques en ciència i tecnologia, així com l'assoliment dels objectius de l'etapa. Finalment, a 4t d'ESO, s'incorporen les competències social.
Assessment of Transversal Skills (ATS2020)	2016-2018	Competències transversals	Alumnes de 10 a 15 anys	Cyprus Pedagogical Institute i Erasmus+ (UE)	Internacional (10 països, estudi pilot)	Projecte de recerca i transferència que té com a objectiu proporcionar al professorat i l'alumnat un model d'aprenentatge innovador basat en el desenvolupament i l'avaluació de competències transversals, dins dels diversos currículums nacionals de la UE.

Font: Elaboració pròpia.

Taula 2.
Portals i eines d'avaluació competencial

Nom	Anys	Competències	Destinataris	Entitat	Projecció	Descripció
GL Assessment	2000-2018	Proves relatives a habilitats cognitives, competències curriculars (matemàtiques, ciències i anglès). Actitud davant l'escola, progressió; ofereix també assessorament i formació	Centres educatius no universitaris	Iniciativa privada sustentada per diferents associacions professionals com l'Association of School and College Leaders (ASCL)	Gran Bretanya / Internacional	Es presenta com una empresa que proveeix avaluacions formatives, especialment a escoles britàniques, però també a centres d'arreu del món. Identificació del potencial d'aprenentatge individual, de barreres per aprendre, seguiment del progrés en les principals àrees curriculars i de possibles necessitats educatives especials. Dona suport a la recerca a través de convenis amb diferents universitats.
Educar Chile	2001-2018	Competències per a tota la comunitat educativa i també per a emprenedors	Docents, alumnes, equips directius i famílies	Consorci d'entitats públiques i privades (per exemple Ministerio de Educación de Chile o Fundación Chile)	Xile	Portal d'accés públic de qualitat excel·lent que té com a missió contribuir a la millora de la qualitat de l'educació en tots els seus nivells, àmbits i modalitats. Proporciona tot tipus de recursos, serveis i experiències i promou la comunicació entre els agents educatius i la creació de xarxes nacionals, i internacionals.
Evaluaciones estandarizadas del rendimiento educativo	2005-2009	Competències bàsiques	Alumnat d'EP i ESO	Equip de recerca MIDO (Universidad de Sevilla)	Andalusia	Línia d'investigació que aporta suport als processos de disseny d'estratègies d'avaluació del rendiment, construcció de bancs d'ítems i la seva validació, construcció i aplicació de proves, anàlisi de resultats de l'avaluació i valoració de variables contextuals de les administracions educatives i centres d'educació primària i educació secundària obligatòria. Diversos projectes d'intervenció associats.

Projecte GAPPISA/ e-PAC	2009-2018	Competències vinculades a problemes prototípics i emergents	Docents	Equip de recerca i transferència de coneixement SINTEdi	Espanya	Afavoreix la transformació d'exàmens, proves i projectes educatius convencionals en proves i projectes més autèntics per mitjà de guies.
Open Portfolio Project	2012-2018	Portafolis	Comunitats educatives	Creat per Maker Ed, associació sense ànim de lucre, a partir d'es-ponsorització privada	EUA	Pretén donar suport a tots els docents, centres i comunitats educatives dels Estats Units amb relació a l'ús del portafolis com a eina d'ensenyament, aprenentatge i avaluació per mitjà de cursos formatius i recursos digitals.
Teaching Systems Lab	2013-2018	Objectes digitals per l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació	Comunitats educatives i investigadors	Laboratori del Massachusetts Institute of Technology (MIT) de Cambridge format per investigadors i dissenyadors.	EUA	Promou l'ensenyament competencial en modalitat d'aprenentatge mixt a través de productes digitals basats en la simulació i els jocs educatius. Tenen especial interès les avaluacions per mitjà de jocs (*playful assessment*).
Proyecto Descartes	2017-2018	Competències bàsiques	Mestres	Red Educativa Digital Descartes	Espanya	Portal web que recull proves d'avaluació interactives per a la formació i avaluació competencial, basant-se en les proves alliberades de PISA i en les proves d'avaluació de diagnòstic establertes per la LOE i la LOMCE.

Font: Elaboració pròpia.

Com es pot observar, els projectes, propostes i iniciatives relatives a l'avaluació de competències dominants corresponen majoritàriament als instruments relatius al quadrant 3, resolució de problemes d'acord amb continguts curriculars disciplinaris i al quadrant 2, activitats de caràcter extraacadèmic (excursions, descobertes, experiments, horts escolars, anar al mercat, museus de ciències, etc.), que són de tipus puntual i sense alternatives de resposta. Cal fer un esforç per avançar decididament cap a avaluacions que suposin un procés de construcció més llarg, de caràcter autèntic, interdisciplinari i que impliqui treball en equip, és a dir, una veritable avaluació per aprendre. En aquest sentit, ens sembla especialment significatiu el poc ressò que ha tingut el projecte PISA, malgrat el seu impacte mediàtic i polític, sobre les pràctiques educatives i especialment avaluatives. Dins el nostre equip de recerca SINTE, hem intentat aprofitar aquest impacte tal com exposarem seguidament.

Iniciatives i mesures per promoure la competència avaluadora dels docents

Un estudi molt recent de Sanahuja i Sánchez-Tarazaga (2018), en línia amb altres d'anteriors (Palacios i López-Pastor, 2011; Alfageme, Miralles i Monteagudo, 2015), mostra clarament com la formació dels docents de primària i secundària, amb relació a l'avaluació, és molt precària a l'Estat espanyol. La majoria segueix considerant l'avaluació una eina d'acreditació sumativa i l'examen escrit la tècnica que més coneixen i dominen, com el mitjà principal per avaluar. A la cua d'aquest domini hi ha l'avaluació autèntica i competencial (el 93% desconeix de què es tracta). Aquesta mancança sembla, però, que també és compartida per països suposadament més desenvolupats, com ara els Estats Units (Stiggins, 2007).

Aquest fet té encara efectes més perjudicials si tenim en compte que els estudiants hereten aquesta cultura avaluativa dels seus professors; d'una

banda els que seran futurs docents tendiran a seguir aquestes pràctiques, però també els ciutadans, futurs pares i mares d'alumnes, tindran la percepció clara i monolítica que avaluar, en majúscules, és examinar.

Sens dubte, aquesta és una de les assignatures pendents principals en la formació dels futurs docents: aprendre a avaluar per ensenyar, el que significa almenys dues coses: *a*) aprendre a avaluar els processos de decisió i resolució d'una activitat avaluativa i els seus productes; i *b*) aprendre a avaluar les avaluacions pròpies per convertir-les en instruments d'aprenentatge competencial i, indirectament, ensenyar els alumnes a autoavaluar els aprenentatges, promovent aprenents més autònoms. Seguidament ho detallem.

Avaluar processos i productes subseqüents

Pel que fa a l'avaluació de resultats o productes intermitjos i finals, altrament dit evidències del que s'ha après, les rúbriques[3] poden ser una eina molt aconsellable. Encara que no podem desenvolupar aquí d'una manera detallada tots els aspectes vinculats a la temàtica, sí que volem subratllar tres condicions clau perquè el seu ús sigui òptim:

- Per dur a terme una bona rúbrica relativa a una tipologia de problemes, el primer serà agafar un expert/a en aquests problemes i demanar-li que expliqui en veu alta totes i cadascuna de les decisions que pren per resoldre'ls. Aquestes decisions constituiran l'escala de la rúbrica.
- El segon pas consistirà a ponderar amb l'expert, i posteriorment amb els alumnes, quina puntuació atorguem a cadascuna d'aquestes

3. Per a una revisió sobre el tema de les rúbriques recomanem la lectura de *Rúbricas para evaluar contenidos y competencias*, una pàgina molt clara i divulgativa: https://profenovato.com/rubricas-evaluar-contenidos-competencias/; en aquest enllaç es poden trobar eines digitals per la seva elaboració: http://www.e-historia.cl/e-historia/12-herramientas-tic-para-crear-rubricas/

decisions. Entenem que les que són crucials i imprescindibles tindran una puntuació més alta que aquelles altres que siguin optatives i prescindibles.
- Una rúbrica mai està acabada del tot, només la seva aplicació reiterada i l'anàlisi dels casos que no entren en la nostra rúbrica o no s'avaluen de manera prou fidedigna ens permetran optimitzar-la.

Pel que fa a l'avaluació dels processos de pensament i decisió que condueixen a un resultat o un producte determinats, és evident que, com que es tracta d'actes implícits necessitarem sistemes que ens permetin explicitar-los i/o inferir-los. Sense pretendre esgotar els mecanismes per fer-ho, presentem una via d'accés triple a aquests processos mentals.

Una primera opció requeriria acostumar els alumnes a pensar en veu alta a classe (*thinking aloud*), tant si es fa per mitjà d'informes concurrents (l'alumne explica les decisions que va prenent, mentre duu a terme la tasca) i/o retrospectius (l'alumne explica les decisions preses després de finalitzar la tasca), o d'entrevistes introspectives, on el docent (o una altra persona) tracta d'esbrinar el procés que s'ha seguit. Aquesta aproximació permetria enregistrar les explicacions i analitzar-ne i valorar-ne el contingut.

Una segona opció consisteix en la possibilitat d'inferir les decisions preses per l'alumne a partir d'una anàlisi prèvia molt acurada de la tasca que s'ha de resoldre. Si partim d'un model detallat de tots els passos, procediments i decisions que s'han de dur a terme per assolir l'èxit en una activitat d'avaluació, observant la seqüència en què l'alumne l'ha realitzat (en un paper que recollim, a partir de notes de camp que prenem, d'un vídeo que enregistrem, de les accions efectuades en un ordinador que capturem, etc.) podem inferir les idees que ha tingut en compte i les decisions que ha anat prenent.

Finalment, alguns instruments per recollir trajectòries durant un període temporal determinat, ens poden aportar dades interessants de

la progressió dels alumnes amb relació a algun àmbit d'aprenentatge. Pensem en els diaris d'aprenentatge on l'alumne escriu, d'una manera més o menys estructurada, les seves experiències en l'adquisició de nous coneixements, o en dispositius de representació gràfica que elaboren els alumnes mateixos i/o el professor (o altres agents educatius). Alguns exemples serien l'ús de sistemes digitals (per exemple, *google form*) que permeten un seguiment del que van aprenent els alumnes, dels seus dubtes, de la seva actitud (pot ser anònim si ho volem); o sistemes que permeten representar gràficament les dificultats sofertes en un determinat moment i la seva resolució (*mapping*, *journey plot*).

Promoure la metaavaluació

Per avançar en l'altra vessant metaavaluativa que comentàvem, hem desenvolupat algunes eines, concretament la guia per a l'anàlisi de proves des de la perspectiva PISA (GAPPISA) i la guia per a l'avaluació de Projectes d'aprenentatge competencial (e-PAC).

El projecte GAPPISA (Monereo, 2009; Mejías i Monereo, 2018) neix arran d'una demanda de formació d'un grup de professors de l'institut Manel Cabanyes (Vilanova i la Geltrú, Barcelona), liderats en aquells moments pel director del centre.[4] Durant tres anys vam identificar els principis subjacents del projecte PISA i els vam aplicar als exàmens convencionals de diferents matèries per tal de convertir-los en proves autèntiques i competencials. El resultat va ser la guia esmentada, que incorpora deu dimensions clau: partir d'una situació-problema inicial, convertir les activitats en autèntiques, variar la complexitat cognitiva de les demandes, diversificar el format dels enunciats i de les respostes, alterar les condicions de resolució, introduir mecanismes per a

4. Agraïm un cop més que Rafel Lemus ens convidés a formar part d'una iniciativa tan engrescadora i que donaria lloc a tantes recerques i publicacions posteriors.

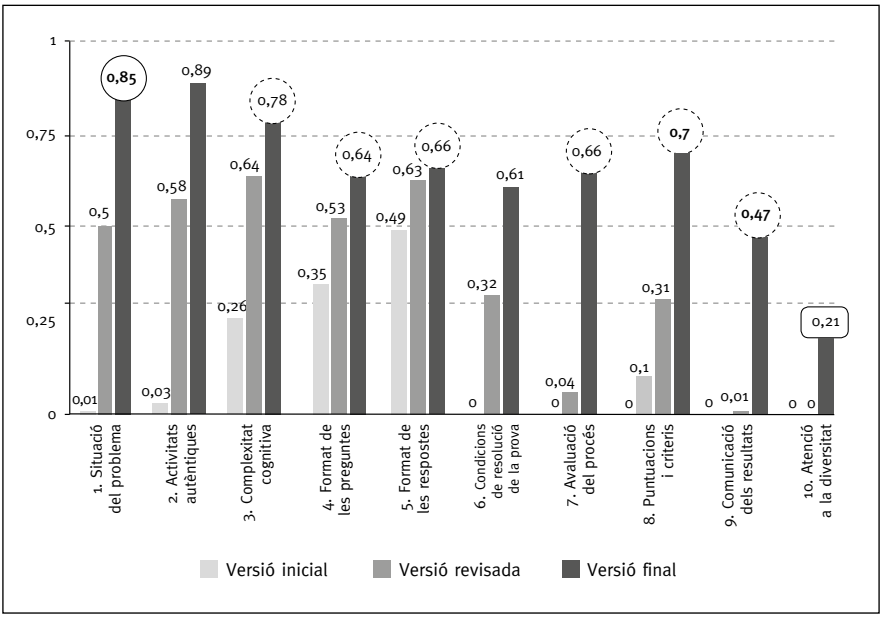
l'avaluació del procés de resolució, clarificar i explicitar els criteris de correcció i puntuació de la prova, aportar retroinformació de qualitat en la comunicació dels resultats de la prova i assegurar que conté elements per atendre la diversitat de tots els alumnes.

Entre el 2012 i el 2017, a partir de l'aplicació d'aquestes deu dimensions que conformen GAPPISA, hem format 1.575 docents (de 126 centres espanyols i 27 llatinoamericans) amb molt bons resultats que nosaltres atribuïm a tres fets diferencials: *a*) partir de les seves proves d'avaluació pròpies, per tant, no generar feina afegida i aconseguir un cert compromís personal; *b*) organitzar la formació en cascada, de tal manera que es formen uns coordinadors a cada centre que són els encarregats d'animar i gestionar els canvis i *c*) adscriure's voluntàriament a la formació i donar un marge força flexible per desenvolupar tot el procés.

Gràcies al gruix de dades recollides, hem pogut analitzar els efectes de GAPPISA amb relació a cadascuna de les deu dimensions potenciades (Monereo, Castelló, Durán i Gómez, 2009). Tal com es pot observar al gràfic 1, els canvis més rellevants entre la prova inicial i la final, és a dir, després d'aplicar la guia, es produeixen en les dimensions introducció d'una situació-problema, l'avaluació del procés, la inclusió i explicitació de criteris i formes de puntuar i la comunicació de resultats. En contrast, les dimensions que canvien menys, en realitat perquè ja es tenien força en compte, són la variació en la complexitat cognitiva de les preguntes, el format de les preguntes i el de les respostes.

Menció a banda mereixen els canvis en les condicions de resolució de la prova. Els docents estan poc acostumats a dur a terme aquests canvis durant la prova de manera que permetin la improvisació davant la incertesa, una competència fonamental en el segle XXI quan els canvis són permanents i accelerats. Tampoc són gaire freqüents els canvis per atendre la diversitat de l'alumnat. Venim d'una concepció monolítica: l'examen ha ser igual per a tothom perquè sigui just. Tanmateix la justícia no està en la igualtat sinó en l'equitat, i demanar la mateixa

Gràfic 1.
Progressió de les dimensions de la GAPPISA (n = 1,575)



Font: Elaboració pròpia.

exigència a alumnes d'orígens, cultures i capacitats molt diferents és indiscutiblement injust.

La recerca també ens va permetre identificar determinats errors típics a l'hora de tractar de fer les proves més competencials, que hem denominat «pseudoautentificacions» (Mejías i Monereo, 2018). Es tracta d'introduir, de forma conscient o no, canvis superficials i irrellevants, que donen una aparença fictícia a la prova. En destacarien quatre modalitats:

- Decoració i manicura: Canvis en l'embolcall o en la forma dels enunciats, però no en el fons. Per exemple, afegir al text elements visuals —dibuixos i fotografies— sense que aportin informació, o construir una espècie de rúbrica que replica els criteris quantitatius

de sempre (una resposta correcta = 1 punt; dues respostes correctes = 2 punts, etc.).

- Variacions sobre el mateix tema: Es varia la modalitat de resposta sense modificar-ne la complexitat cognitiva. Per exemple, ara en lloc d'escriure la resposta, se selecciona d'unes opcions, o s'omplen uns buits, o es connecten dues columnes de conceptes amb línies, però el format segueix sent textual i la demanda reproductiva.
- Cobrir les aparences: S'ofereixen ajudes i recursos per respondre la prova, per exemple tenir apunts, utilitzar Internet, respondre per parelles, fer servir el diccionari o la calculadora, però no es controla ni s'avalua l'ús d'aquests recursos.
- Fora de lloc: S'introdueixen activitats que no s'orienten a l'objectiu central d'aprenentatge i que, sovint, més aviat actuen de distractors o afegeixen dificultats innecessàries. Alguns casos que hem observat són fer un examen sorpresa, posar música i realitzar una sessió de relaxació abans de la prova, sortir un temps de classe, simulant una trucada telefònica, per tal que els estudiants tinguin una estona per preguntar als companys, copiar, etc.

Destapar aquests simulacres, a partir de l'anàlisi del que és o no substancial en una avaluació competencial, també hauria de formar part de la formació dels docents.

Malgrat tot, l'aplicació de GAPPISA com a sistema per transformar les avaluacions pròpies en més autèntiques i competencials, ha estat exitosa i, seguint els resultats d'altres aplicacions similars (Buitrago i altres, 2018), ha contribuït decisivament a modificar les concepcions, la motivació, les formes d'ensenyar i aprendre, el treball en equip, l'autonomia, la responsabilitat i la coordinació entre docents de la immensa majoria dels participants.

Sí que ens vam trobar una clara mancança, i és que la guia està pensada per autentificar proves tradicionals, tipus examen, i bastants centres ja han començat a desenvolupar altres dispositius d'avaluació

de caràcter més competencial, com els projectes educatius. Amb la finalitat d'avaluar la qualitat d'aquests projectes i de guiar la seva elaboració per garantir-ne la competencialitat, recentment hem elaborat i hem validat una segona guia, e-PAC (*avaluació de projectes autèntics i competencials*), que inclou la valoració d'alguns elements singulars i distintius d'un projecte educatiu.

La qualitat de la retroalimentació

Com en tot sistema d'avaluació per a l'aprenentatge, la clau, el mecanisme principal de canvi és el tipus i qualitat de la retroinformació que s'ofereix als participants en formació. Integrant les propostes de Allal i López (2005) i de Hattie i Timperley (2007), podem establir a grans trets, el quan i el com d'aquesta retroinformació. El que comentarem seguidament és igualment vàlid tant per a la formació dels docents, a l'hora de millorar l'elaboració de les seves proves, com per a la formació dels alumnes, aprenent dels seus errors de contingut, però també aprenent sobre l'avaluació i com respondre a determinat tipus de proves. D'una banda, tenim els diferents moments en què s'ha de produir l'avaluació:

a) Inicialment, per mitjà d'activitats interactives en les quals es pot observar i enregistrar de quina manera l'avaluat pren decisions a l'hora de planificar el que farà, seleccionar un tipus de dades, fer-se determinades preguntes, gestionar el temps i els recursos de què disposa, autoavaluar-se, detectar errors i rectificar, i valorar si el que ha respost és suficient i correcte.
b) Posteriorment, a través d'activitats retroactives, avaluant la prova realitzada per aprendre dels errors propis.
c) Finalment, emprant activitats proactives amb allò que s'ha après; per exemple, refent la prova i aplicant-la de nou, en el cas del docent; o, en el cas dels alumnes, revisant les respostes inicials a la prova i tornant a lliurar-la.

En relació al què i el com de la retroinformació, pot anar adreçada a la tasca en si (la precisió i correcció), al procés (les estratègies i els procediments utilitzats), a l'autoregulació mostrada pel subjecte (actitud, disposició, confiança, flexibilitat) o a la persona (a l'habilitat o inhabilitat general: «ets un crac», «ets un desastre»).

Tots els experts (Clark, 1998; Kohn, 1994) subratllen la ineficàcia d'aquesta última i els seus efectes perversos a l'hora de promoure una reputació que pot ser un llast. A uns per conduir-los al desànim i als altres potser per animar-los a no arriscar-se a fallar, premiant així sempre les respostes més fàcils, còmodes i menys ambicioses. De fet, tal com afirma Eraut (2007), encara que la retroinformació sigui sobre la tasca, molts estudiants la interpreten com un judici sobre la seva capacitat o intel·ligència.

A la nostra cultura hem castigat massa l'error i reforçat molt poc el risc. El que s'ha aconseguit és que l'aprenent no cerqui la resposta per l'interès de la tasca i l'aprenentatge, sinó per evitar la desaprovació i assolir l'elogi. Una solució possible, avalada per la recerca (Black i Wilian, 2006; Butler i Winne, 1995; Carless 2005), consistiria a evitar les puntuacions en la retroinformació i només oferir comentaris orientats a aprendre dels errors.

A la taula 3 (vegeu la pàgina 111) es poden observar diferents maneres de donar retroinformació i quin efecte tindrien sobre l'alumne. Aniria des d'una simple comunicació de la puntuació numèrica que tindria un efecte general sobre l'autoestima de l'alumne, fins a arribar a un veritable aprenentatge a partir dels errors comesos i l'oportunitat de revisar-los i tornar a lliurar la prova. Aquesta darrera alternativa, a més d'afavorir un aprenentatge més significatiu i profund dels continguts, també reforça la competència autoavaluadora dels alumnes.

En tot cas, el tema és complex i que una retroinformació afecti o no positivament l'aprenentatge i el rendiment depèn de molts factors. Davant d'un elogi un alumne pot pensar que és un acte de misericòrdia i tenir

efectes contraris als esperats. Per contra, per a altres un comentari negatiu, segons de qui vingui i com es produeixi, pot actuar com un estímul per canviar. Alguns dels perills que s'haurien d'evitar serien:

- Defugir els dos extrems en la retroinformació: comentaris molt centrats en el contingut de cada pregunta, sense intenció que es produeixi transferència a altres proves; o exclusivament basats en processos i decisions metaavaluatius, sense emfasitzar errors específics de contingut. Una combinació d'ambdós seria el més desitjable.
- Que els objectius i criteris de la prova siguin tan transparents que no hi hagi lloc per al repte. Quan l'alumne ha de respondre a una «rúbrica» prefixada i rígida, pot passar d'una avaluació per a l'aprenentatge a una «avaluació com a aprenentatge» (Torrance, 2005).
- L'avaluació per a l'aprenentatge també es pot convertir en una forma de suavitzar l'avaluació sumativa obtenint «minipunts» que després se sumaran a la nota de la prova final, que és, en definitiva, la que val. El que converteix una activitat avaluativa en sumativa o no, no és el moment en què es fa, sinó la finalitat amb la qual es fa: és el que es farà amb la informació obtinguda a partir d'analitzar els resultats i la forma d'arribar-hi.
- Davant de tasques noves i complexes, millor oferir retroinformació de manera bastant immediata que permeti seguir avançat, però en el moment en el qual l'estudiant ha esgotat els seus propis recursos; cal evitar la «intrusió» en el procés de resolució, ja que resulta desmotivant.

Aquesta funció metaavaluativa, consistent a formar l'alumne com a avaluador, es pot veure encara més enfortida per mitjà d'activitats de coavaluació. Els alumnes primer, gràcies a una rúbrica subministrada pel docent, avaluen la prova d'un company i després és el professor qui avalua totes les proves. Mentre la puntuació atorgada al company no varïi excessivament, per dalt o per baix, de la donada pel professor, l'alumne-avaluador pot rebre algun reconeixement positiu.

Taula 3.
Efectes del tipus de retroinformació dels resultats d'una prova sobre l'aprenentatge

Tipus de correcció	Percepció de l'alumnat	Aprenentatge de l'alumnat
Es dona una puntuació numèrica global: «Tens un 7 sobre 10».	Aquest és el meu nivell (notable baix).	Repercussió general sobre la seva autoestima i reputació.
Es dona una puntuació numèrica global i es ratllen les respostes errònies: «Tens un 7 sobre 10, pots veure les que has respost malament». Una variant seria, a més, escriure les respostes correctes.	Aquest és el meu nivell i aquí és on he fallat. Buscaré les respostes correctes.	A més de l'anterior, l'alumne pot buscar les respostes correctes i protestar si no hi està d'acord.
Es dona una puntuació numèrica global i s'hi afegeixen comentaris i anotacions que expliquen el perquè de l'error i/o com es podria redreçar la resposta: «Es confon entropia amb distòpia»; «Caldria haver puntualitzat de quina excepció es parla»; «Com que no s'ha passat prèviament tot a centímetres, després s'ha operat en quantitats no equivalents».	Aquest és el meu nivell i he fallat per aquests motius (tant relatius als conceptes com als procediments utilitzats).	A més de l'anterior, l'alumne aprèn quines han estat les raons dels seus errors i la seva puntuació.
No es dona una puntuació global. Un cop revisada la prova, s'adjunta un «Model de resposta» on, a més d'incloure-hi les respostes correctes, s'expliquen aquestes respostes i es posen exemples d'errors típics: «Aquesta seria la millor resposta per a aquests motius... Altres opcions de resposta són aquestes..., si bé no són tan precises per aquestes raons... Algunes respostes errònies freqüents són aquestes..., que es produeixen a causa d'aquestes idees o decisions inadequades...». Es demana a l'alumne que comenti la seva prova a la llum del model i/o que la puntuï.	Aquests són els motius pels quals he superat o no la prova. En un altra prova similar he de modificar aquestes idees, procediments o enfocaments.	L'alumne aprèn quines han estat les raons dels seus encerts i errors, quines altres respostes eren possibles i per què. També aprèn a autoavaluar-se i, si fos el cas, a avaluar a altres companys.

Un cop revisada i corregida la prova, s'ofereix als alumnes algunes evidències per millorar la prova i se'ls dona l'oportunitat de revisar les seves respostes, d'una manera argumentada, i tornar a lliurar la prova. La nota pot variar a partir d'aquest segon lliurament.	De moment aquest és el meu nivell, però puc aprendre dels meus errors i tornar-la a fer tenint en compte nous aspectes que abans no havia tingut en compte.	L'alumne aprèn que tenir errors, en especial si són interessants, és una immillorable oportunitat d'aprenentatge i que la puntuació no és important en ella mateixa, sinó com a reflex de l'aprenentatge. Aprèn també a autoavaluar-se i a avaluar a altres companys.

Font: Elaboració pròpia.

Seria preferible acompanyar aquesta avaluació de les avaluacions dels alumnes amb explicacions detallades sobre el perquè de la valoració de cada pregunta.

Fins aquí les mesures més vinculades a l'aula i els seus protagonistes. Aquestes, però, perquè siguin realment efectives i sostenibles, han d'anar acompanyades d'altres mesures de caire institucional que abordarem a continuació.

Mesures per promoure l'avaluació de competències en l'àmbit de centre i del sistema educatiu

És evident que si cadascuna de les mesures que hem comentat a l'apartat anterior no tenen el suport de la direcció del centre i no estan en línia amb les polítiques educatives vigents, les possibilitats que produeixin canvis generalitzats, sòlids i permanents són molt escasses. Fins i tot quan existeix el propòsit explícit d'avançar en el paradigma d'una avaluació per aprendre, si no s'arbitren determinades condicions per fer-ho factible, la inèrcia del sistema ho farà inviable. De fet, mai s'havia produït tant consens

amb relació a un enfocament educatiu, en l'àmbit planetari, com el que actualment té l'ensenyament i l'avaluació per competències i, malgrat això, els avenços són molt lents, aïllats i irregulars. És relativament fàcil trobar algun centre públic d'una mateixa zona, un departament d'un mateix institut o uns docents d'un mateix centre que efectivament realitzin un ensenyament i avaluació competencials i que la resta no ho faci.

La resistència a innovar i canviar per part dels sistemes educatius és un clàssic que està bastant estudiat (Monereo, 2010) i les vies de solució que es proposen, com resulta evident, no poden ser ni simples ni aïllades ni a curt termini. Necessàriament les actuacions han de ser complexes, sistèmiques i a mitjà o llarg termini. Tenint en compte la literatura existent i l'experiència professional pròpia, apuntarem algunes idees que podrien afavorir el canvi, en un doble pla, clarament connectat: en l'àmbit dels centres educatius i en relació amb algunes polítiques educatives, sempre dins el context català i espanyol.

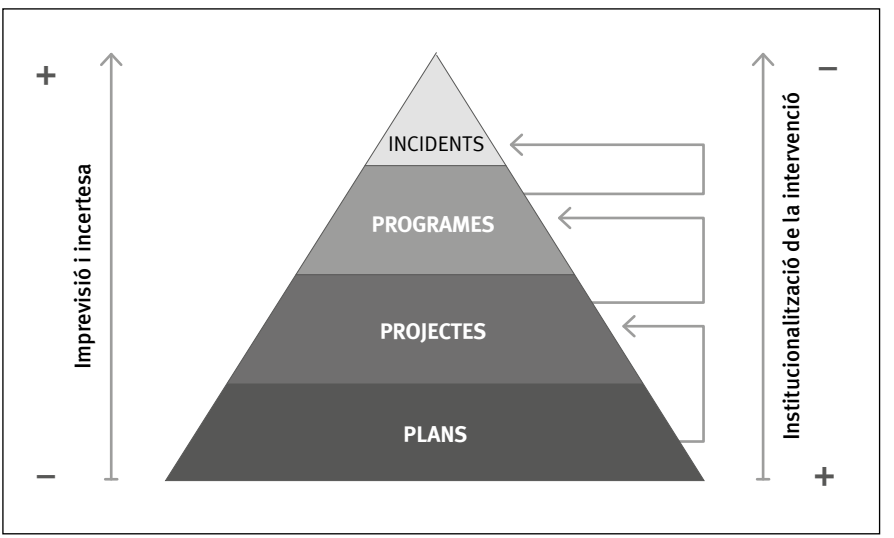
Mesures en l'àmbit de centre

En l'àmbit de centre, les condicions requeririen la construcció d'una cultura avaluativa en línia amb la perspectiva que hem defensat i d'acord amb la reflexió sobre la seva pràctica,[5] en especial sobre els seus problemes, contradiccions i incidents principals respecte de l'avaluació i com l'afrontament d'aquestes dificultats condueix a la proposta i elaboració de programes, projectes i plans institucionals. Subscrivim, doncs, plenament l'afirmació contundent d'Álvarez Méndez (2007; p. 15):

> Para decirlo en términos claros: toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque, y de la cual los sujetos no aprendan, debe descartarse en los niveles

5. Entenem aquesta reflexió des d'una perspectiva dialògica, és a dir, a partir de l'autodiàleg que té lloc en la ment de cada membre de la comunitat entre els diferents posicionaments existents sobre l'avaluació i el seu significat i valor.

Figura 2.
Piràmide desitjable de les tasques institucionals principals segons el nivell d'imprevisió i d'institucionalització



Font: Elaboració pròpia.

> no universitarios, aquellos donde la educación es obligatoria, por ser considerada un bien común, y reconocida universalmente como una garantía para reducir las desigualdades sociales.

Un centre educatiu funciona quan ha establert, d'una banda, un conjunt de mesures preventives en forma de plans i projectes que apoderen el centre per fer front a possibles contingències i, a més, una sèrie de programes i estratègies d'afrontament per respondre eficaçment a les situacions imprevistes, com ara possibles incidents, que es puguin donar durant el curs. Com més plans i projectes existeixin, i menys programes i estratègies d'afrontament es necessitin, més capacitat de resposta mostrarà el centre, tal com es pot veure a la figura 2. En termes generals, els incidents poden ser una oportunitat excel·lent per adquirir programes i proposar projectes que, a mitjà i llarg termini, es consolidin com a plans estables de centre.

Gràcies a un estudi recent partint d'una enquesta realitzada a un centenar de docents d'ensenyament no universitari,[6] hem pogut esbrinar quins són els incidents principals que afronten els centres educatius amb relació a l'avaluació de l'alumnat. A la taula 4 revisem els cinc grans blocs d'incidents relatius a l'avaluació que vam identificar com a més freqüents en els centres educatius, així com formes possibles de fer-los front, que donarien lloc a programes (per exemple, bancs de proves), projectes (per exemple, comissions de mediació davant de conflictes) i, finalment, plans (per exemple, protocols d'actuació acordats conjuntament) per mitjà dels quals construir una cultura col·lectiva consensuada, arrelada i sòlida sobre el significat i sentit de l'avaluació.

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu

Amb relació al segon aspecte que comentàvem a l'inici d'aquest apartat, les polítiques educatives que sustenten el sistema educatiu, considerem que algunes decisions coadjuvarien de manera molt rellevant els centres i els docents, oferint recursos, però també arguments, per promoure el canvi cap a una avaluació competencial i autèntica, orientada a l'aprenentatge.

D'una banda, existeixen actualment un conjunt de pràctiques i normes que donen un missatge confús, si no contradictori, amb relació al marc competencial que suposadament es defensa. El fet que l'alumne tingui dret a una avaluació o examen global o final de continguts curriculars, o que existeixin proves periòdiques de «competències bàsiques» de baix nivell d'autenticitat (quadrant 1 i 2), o una prova de selectivitat per a l'accés a la universitat també poc competencial, o fins i tot que hi hagi en el calendari escolar espais temporals per als exàmens, són mesures que minven el discurs d'una avaluació de procés, orientada a l'aprenentatge i no a l'acreditació.

6. Estudi pendent de publicació.

Taula 4.
Incidents principals que es produeixen en els centres educatius relatius a l'avaluació, i estratègies per afrontar-los

Incident		Enunciat de l'incident	Possible estratègia d'afrontament
Bloc 1. Dificultat per compartir criteris d'avaluació amb els companys	Equanimitat	«Un alumne suspèn 2n de batxillerat amb només una matèria suspesa».	Criteris de promoció i acreditació pactats i d'accés públic per a tota la comunitat educativa. Possibilitat de recuperació en casos especials, decidida per una comissió escollida democràticament (poden també formar-ne part membres externs al centre).
	Objectivitat	«Queixes dels alumnes per obtenir diferent nota numèrica quan tenen la mateixa resposta».	Opció conservadora: elaboració conjunta de rúbriques, indicadors i puntuacions, que es poden revisar cada any, on es ponderi el valor de les competències més acadèmiques vers les de caràcter transversal. Opció alternativa: partir de proves d'avaluació autèntica que requereixin tant coneixements curriculars com altres habilitats de caire social i emocional.
	Consens	«Un alumne que és molt intel·ligent, però incapaç de treballar en grup, respectar els altres... però segueix traient excel·lent. Per a mi no s'ho mereix». «Veure com aproven alumnes que es porten molt bé, que no es nota que són a classe, però que no tenen ni demostren cap habilitat ni coneixement de l'assignatura».	
	Personalització	«Tinc un nen amb necessitats educatives especials i em demanen que l'avaluï amb el mateix patró».	Establir objectius mínims (tothom els hauria d'assolir per tenir una vida autònoma) i opcionals (només per als alumnes més avançats).

Bloc 2. Conflictes ètics	Immobilisme	«Adonar-me que reprodueixo el que feien amb mi a l'escola i sentir-me realment frustrat per això».	Sistema de suport (assessorament, orientació, formació) per revisar les concepcions pròpies i les proves utilitzades amb l'objectiu de transformar-les en autèntiques i competencials. Construcció d'un banc de proves autèntiques i competencials a l'abast dels docents del centre.
	Formació	«Adonar-me que necessito aprendre noves formes d'avaluar; és estimulant i a la vegada una mica esgotador».	
	Imposició	«La manca d'autonomia que es permet en els centres a l'hora d'establir els mínims».	Elaboració consensuada d'objectius mínims i de proves i puntuacions associades, amb la possibilitat d'una ponderació individual d'algun criteri complementari.
	Maltracte	«El que m'impacta són els comentaris que fem els professors amb massa facilitat sobre els nostres alumnes en les reunions d'avaluació».	Protocol consensuat sobre bones pràctiques i modalitats de decisió davant conflictes a les comissions i juntes d'avaluació.
Bloc 3. La qualificació com a fracàs	Competició	«Veure alumnes de 8 anys exigint veure l'examen i negociant la puntuació amb decimals».	Evitar les puntuacions sempre que sigui possible i prioritzar els comentaris avaluatius. Realitzar una campanya de sensibilització i informació sobre com entén el centre l'avaluació i el tractament de l'error com a possibilitat d'aprenentatge.
	Denúncia	«Vaig suspendre un alumne de 2n de batxillerat i la família va protestar i va desenvolupar una campanya contra el centre».	
	Pressió	«Un alumne falsificava la signatura dels controls suspesos de la seva germana per tal que el pare no li pegués».	Actuació de la comissió de mediació o de crisi del centre (formada per membres escollits del claustre, AMPA i districte escolar) per intervenir en conflictes greus.

Bloc 4. Dificultats per avaluar competències	Fragmentació	«Tenim circulació lliure i els nostres nens poden passejar-se per les tres aules; hi ha algun nen a qui veig poc i la coordinació, el què mirar, el què avaluar entre les tres tutores, de vegades em resulta complicada».	Elaboració consensuada de guies d'observació (per exemple tipus llista de control, rúbriques, comentaris tipus, etc. Possible distribució rotatòria d'aspectes per observar i valorar.
	Consens	«En tecnologia es treballen projectes per grups i de vegades és complicat posar una nota justa per a tots».	Establiment de guies d'avaluació competencial de projectes, tipus e-PAC.
	Formació	«El que jo considero que l'alumne sap no coincideix amb la nota de l'examen».	Revisió de l'examen per dotar-lo d'una major validesa. Possible formació per canviar les concepcions i transformar l'examen en una prova més autèntica i competencial.
Bloc 5. Expectatives desajustades	Autoavaluar l'avaluació	«Constatar, després de fer una prova, que estic demanant una cosa molt per sobre del que hauria de demanar als meus alumnes, amb el risc evident de desmotivació que suposa».	Revisió de la prova per fer-la més ajustada i coherent amb el que s'ensenya a classe. Realitzar activitats prèvies d'avaluació (heteroavaluació, autoavaluació i coavaluació) amb la intenció que els alumnes interioritzin els criteris d'avaluació i que el docent rebi retroinformació sobre el nivell dels alumnes i la necessitat d'adequar l'ensenyament i l'avaluació.
	Avaluació per aprendre	«Veure que els resultats obtinguts i l'esforç en la preparació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge no es corresponen».	

Font: Elaboració pròpia.

El mateix podem dir quan aquesta avaluació contínua, de procés o formativa, que hem denominat en aquest capítol «per aprendre», aporta evidències o productes entremitjos que suposen una puntuació complementària a una prova o examen final. El missatge que es dona és que es tracta d'una avaluació *light*, de segon ordre, perquè el que importa és l'examen de sempre, acumulatiu i fortament memorístic.

Un altre front que requereix una actuació decidida és la formació inicial i permanent del professorat en formes alternatives d'avaluació competencial. Caldria donar més pes a aquest tema en els plans d'estudi de Magisteri, en el màster per a la formació del professorat de secundària, així com en els cursos d'actualització docent. Paral·lelament, la temàtica hauria de constituir un eix central en les oposicions per ocupar places als cossos docents. De fet, aquestes proves també haurien de ser més competencials i autèntiques del que són en l'actualitat i els candidats, a més de manifestar el seu domini amb relació al contingut curricular i la seva didàctica, haurien de demostrar especialment si són capaços de gestionar la dinàmica d'una classe real i els incidents més freqüents que es produeixen a les aules, també amb relació a l'avaluació (per exemple, en una situació simulada o dramatitzada).[7]

També des de l'Administració pública, es podrien impulsar alguns plans institucionals en els centres educatius —vegeu la figura 2 a la pàgina 114— relatius a acollir, socialitzar i formar en la cultura del centre i, per tant, en la nova perspectiva avaluadora, els docents nouvinguts. Alguns instruments concrets que podrien ajudar a aquesta socialització serien l'existència de guies de bones pràctiques documentades, les classes de docència compartida, de manera que el nou docent

7. En aquest sentit hem elaborat un conjunt de videocasos dramatitzats que es poden veure a: https://www.critic-edu.com/evaluacion, i que poden resultar d'utilitat per analitzar i debatre determinades situacions incidentals o conflictives relacionades amb l'avaluació.

pogués realitzar sessions de classes amb un company sènior per després comentar el que hagi passat o la possibilitat de revisar programacions i proves d'avaluació competencial d'altres companys situades dins la plataforma digital del centre.

En una línia convergent, seria molt desitjable endegar campanyes de sensibilització dirigides a tota la ciutadania, en qualitat de membres d'alguna comunitat educativa, sobre el sentit que se li ha de donar, almenys en l'ensenyament obligatori, a l'avaluació com a mecanisme privilegiat d'aprenentatge i no de filtre i selecció. Assistim cada cop més a una espècie «d'horror a l'error» que fa que les famílies inculquin als nens, ja de ben petits, la idea que fallar, equivocar-se, és fracassar, en lloc de considerar l'error com una immillorable oportunitat d'aprofundir en l'aprenentatge. Canviar aquest xip suposaria, d'una banda, tornar a eliminar les notes com a tals i optar pels comentaris valoratius, tal com hem mencionat a les darreres caselles de la taula 3.

D'altra banda, s'hauria de fer una aposta decidida per la denominada «avaluació democràtica» (Murillo i Hidalgo, 2015), fent realitat la participació de la comunitat educativa en les avaluacions, lògicament de manera ponderada i parcial. Els estudiants haurien de tenir més protagonisme, sempre en funció de la seva edat, i participar, per exemple, en l'elaboració de les rúbriques i els criteris de correcció. Membres representatius de la comunitat podrien també assistir a les presentacions de treballs i projectes i aportar les seves valoracions com a experts en àmbits determinats, connectant el que es fa a l'aula amb la realitat ciutadana.[8] Lògicament, l'aplicació d'aquest conjunt de mesures requereix una voluntat política manifesta, però no només això. Sabem que els canvis que es realitzen des de les altes instàncies administratives, sovint a través de lleis, decrets i normes, no són

8. Cal recordar que estem parlant de pràctiques que ja es realitzen habitualment en alguns centres educatius que potser podrien actuar com a centres pilot per a altres centres.

suficients per impregnar realment el quefer quotidià. També sabem que s'ha d'avaluar el cost d'aquest canvi, no només amb relació als recursos materials i humans necessaris per portar-lo a terme, sinó també pel que fa al cost emocional que suposa passar d'unes metodologies que es coneixen i dominen a d'altres que creen incertesa i vulnerabilitat a qui les ha de posar en joc. La inspecció educativa ja assumeix la funció de garantir que es compleixi la legislació, però és necessari un altre tipus de suport i també, novament, d'avaluació per aprendre, en aquest cas per aprendre com gestionar el procés d'innovació en cada centre.

Aquest paper de consultoria i lideratge el podria desenvolupar una comissió mixta formada per alguns membres del centre, en especial els que desenvolupin tasques de coordinació i assessorament psicoeducatiu, tant dins com fora del centre (per exemple, els equips d'assessorament sectorial), però en la qual també participessin persones vinculades a la recerca universitària. Alguns precedents de col·laboració entre centres i universitat, com les convocatòries obertes cada any pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en forma d'ajuts per a projectes d'innovació i de millora de la qualitat docent, han resultat força positius i productius. Malauradament, un cop finalitzat el projecte, l'equip universitari es retira i les probabilitats que la innovació arribi a instaurar-se i a progressar, són realment escasses.

La implicació del centre gairebé sempre és parcial —un grup de professors, un departament, un cicle—, no existeixen espais específics de revisió i reflexió sobre el que s'està fent, no hi ha una mirada externa que reconegui, avaluï, segueixi i divulgui el projecte, i l'empenta inicial es va extingint. La participació de part d'un equip de recerca universitària en el centre pot suposar una relació de guanyar-guanyar. El centre disposaria d'uns avaluadors qualificats que oferirien retroinformació de qualitat sobre la innovació, aportant valor afegit, i l'equip i la universitat disposaria de mostres i experiències reals d'intervenció

per fer recerques i publicacions, i nodrir de situacions autèntiques la seva docència (lògicament estem pensant en facultats vinculades als processos educatius). Òbviament una iniciativa d'aquestes característiques requeriria el compromís de mantenir fixa la plantilla del centre, quelcom que avui per avui sembla una qüestió intocable en els centres de Catalunya.[9]

Sent coherents amb el que hem defensat en aquest text, el poder retroactiu que té l'avaluació per promoure canvis, podríem concloure que la instauració generalitzada i sostinguda de paradigma de l'avaluació per aprendre serà una realitat quan el cercle avaluatiu sigui coherent i consistent amb els seus principis, en totes les seves baules, és a dir, en els sistemes de valoració dels organismes internacionals que avaluen els sistemes educatius nacionals, que a la vegada qualifiquen els sistemes educatius regionals, que per la seva banda valoren els centres educatius del seu sector, els quals haurien d'avaluar convenientment els seus docents, encarregats de qualificar els seus alumnes, alumnes que són avaluats pels sistemes internacionals, amb la qual cosa es tanca el cercle.

En tota innovació amb vocació de produir canvis substancials, un enfocament sistèmic com el que acabem de comentar és imprescindible, però pot no ser suficient com demostra la gran resistència al canvi dels sistemes educatius malgrat lleis i reformes més progressistes o plans de formació més incisius. Perquè aquest canvi sigui realment eficaç cal canviar la identitat mateixa dels agents educatius, equips directius, alumnes, pares i molt especialment docents, i aquest canvi no és senzill. Canviar la identitat de soca-rel requereix posar la identitat actual en crisi. Passar d'unes concepcions, unes pràctiques

9. La idea no suposa estrictament una novetat perquè ja l'any 2013 vam presentar una proposta similar al Departament d'Ensenyament i vam publicar un article sobre la qüestió (Monereo i Lemus, 2013). Eren, però, temps d'una forta crisi econòmica i la iniciativa no va prosperar, malgrat el suport de bona part del cos d'inspectors.

i uns sentiments molt arrelats, que ofereixen seguretat, a d'altres que ens tornen vulnerables, demana, no només un clar motiu racional que demostri l'absoluta eficàcia i eficiència del nou enfocament, sinó també: *a*) una percepció clara que seguir en la mateixa posició resulta inviable i ens col·loca «contra les cordes» (pressió administrativa, queixes de pares i alumnes, incidents a l'aula, etc.); *b*) un conjunt de mesures que donin seguretat al professorat per dur a terme aquest canvi d'una manera poc traumàtica (assessorament, acompanyament, recursos materials i humans, etc.) i *c*) incentius, no necessàriament econòmics, que suposin avantatges per als docents que decideixen canviar (punts per oposicions; reconeixements curriculars; possibilitat d'escollir aules, horaris, alguns alumnes que ajudin a classe; beques per a estades d'estudi o per assistir a congressos educatius, etc.).

Que aquest cercle de la institucionalitat a la subjectivitat i viceversa, sigui virtuós i no viciós dependrà que cada baula i part de la cadena aprengui a regular-se gràcies, novament, a dispositius d'heteroavaluació, coavaluació i autoavaluació ben pensats.

Bibliografia

Alfageme, M. B.; Miralles, P. i Monteagudo, J. (2015). «Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria». *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 3, p. 571-589.

Allal, L. i López, L. (2005). «Formative assessment of learning: a review of publications in French» (p. 241-264), a OCDE. *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. París: OECD, p. 241-264.

Álvarez Méndez, J. M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Cambridge: University of Cambridge.

Black, P. i Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards though classroom assessment. King's College*. Recuperat de: https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf

Black, P. i Wiliam, D. (2006). «Developing a Theory of Formative Assessment» , a Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*. Londres: Sage, p. 81-100.

Boud, D. (2000). «Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society». *Studies in Continuing Education*, núm. 22, p. 151-167.

Buitrago, M.; Cabezas, M.; Castillo, J.; Moyano, A. i Pinzón, M. (2018). *Transformación de las prácticas pedagógicas docentes a partir de una propuesta innovadora en evaluación auténtica*. Colombia: Universidad de la Sabana.

Butler, D. i Winne, P. (1995). «Feedback and self-regulated Learning: A Theoretical Synthesis». *Review of Educational Research*, vol. 65, núm. 3, p. 245-281.

Carless, D. (2007). «Conceptualising pre-emptive formative assessment». *Assessment in education: principles, policy and practice*, vol. 14, núm. 2, p. 171-184.

Clarke, S. (1998). *Targeting Assessment in the Primary School*. London: Hodder & Stoughton.

Cohen, R. i Swerdlik, M. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Test and Measurement*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Coll, E. (2006). «Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación

básica». *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* vol. 8, núm. 1. Recuperat de: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html

Eraut, M. (2007). «Assessment of Significant Learning Outcomes». *An Assessment of Significant Learning Outcomes Seminar*. Londres: University of Sussex.

Hanson, A. (1994). *Testing testing: social consequences of the examined life*. Berkeley: University of California Press.

Hattie, J. i Timperley, H. (2007). «The Power of Feedback». *Review of Educational Research*, núm. 77, p. 81-112.

Heritage, M. (2018). «Assessment for Learning as support for student self-regulation». *The Australian Educational Researcher*, núm. 45, p. 51-63.

Hopfenbeck, T. N.; Lenkeit, J.; El Masri, Y.; Cantrell, K.; Ryan, J. i Baird, J. A. (2018). «Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, p. 333-353.

Kohn, A. (1994). «The Risks of Rewards». *ERIC digest*. Recuperat de: https://www.alfiekohn.org/article/risks-rewards/

Maehler, D. B., Bibow, S. i Konradt, I. (2018*). PIAAC Bibliography - 2008-2017*. Colònia: GESIS.

Mateo, J. i Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona: Octaedro i ICE-UB.

Mejías, E. i Monereo, C. (2018). «Transformar a avaliação a través do PISA: o Pojecto Gappisa. M.I. Ramalho Ortigão». *Políticas de avaliação. Currículo e qualidade: diálogos sobre O PISA*. Curitiba, Brasil: CRV editora.

Monereo, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. (2010) «¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo». *Revista de Educación*, núm. 352, p. 583-597.

Monereo, C.; Castelló, M.; Durán, D. i Gómez, I. (2009) «Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 3, p. 421-447.

Monereo, C. i Lemus, R. (2013) «De centro facilitador y colaborador a formador e investigador». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 437, p. 48-51.

Monereo, C. i Pozo, J. I. (coord.) (2007). «Monográfico sobre competencias básicas». *Cuadernos de Pedagogí*a, núm. 370, julio de 2007.

Murillo, F. J. i Hidalgo, N. (2015). «Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes». *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, vol. 8, núm. 1, p. 5-9.

OCDE (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. París: OECD Publishing. Recuperat de: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Palacios, A. i López-Pastor, V. M. (2011). «Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado». *Revista de Educación*, núm. 361, p. 279-305.

Sanahuja, A. i Sánchez-Tarazaga, L. (2018). «La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 76, núm. 2, p. 95-116.

Sanmartí, N. (2010). «Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències». Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf

Stiggins, R. J. (2007). «Conquering the Formative Assessment Frontier», a McMillan, J. H. (ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into practice*. Nova York: Teachers College Press, p. 8-27.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Tierney, R. D. (2016). «Fairness in educational assessment», a Peters, M. A. (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapur: Springer Science+Business Media.

Torrance, H. (2005). *The Impact of Different Modes of Assessment on Achievement and Progress in the Learning and Skills Sector*. Londres: Learning & Skills Research Centre.

Relació de participants al seminari

Carles Monereo

- Josep Alsina, Universitat de Barcelona
- Miquel Amor, Fundació Jesuïtes Educació
- Anna Cros, Universitat Autònoma de Barcelona
- Francesc Imbernon, Universitat de Barcelona
- Joan Mateo, Consell Superior d'Avaluació
- Coral Regí, Escola Virolai

2 Educació i tecnologia. Polítiques públiques i qualitat: dimensions prioritàries per a un ús eficient

Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats

Introducció

Les tecnologies, sense adonar-nos-en, s'han convertit en eines, llenguatges i espais[1] dominants a la societat actual i continuen transformant la nostra vida diària. Cal considerar que la incorporació de les tecnologies a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació requereix un esforç complex i la mera presència de les tecnologies al sistema escolar no equival a un ús realment efectiu (OCDE, 2015).[2] Informes d'arreu del món sobre tecnologia educativa acaben corroborant que sovint les tecnologies han adoptat el lloc de tecnologies més antigues, com ara llibres o pissarres digitals (bàsicament les han substituïdes), i el paper del professor i l'alumne romanen sense gaires canvis significatius (Cosgrove *et al.*, 2013a).

Si ens centrem en l'àmbit escolar, la literatura més recent confirma que les tecnologies tenen el potencial de transformació en pràctiques bàsicament d'ensenyament, d'aprenentatge i d'avaluació a les escoles Archer *et al.*, 2014; Gisbert, Prats i Cabrera, 2015; Graurovic *et al.*, 2013 i Schemid

1. Vegeu-ne més a: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_773/a_10435/10435.html

2. OCDE, *New approach needed to deliver on technology's potential in schools* (2015). Recuperat de: http://www.oecd.org/education/new-approach-needed-to-deliver-on-technologys-potential-in-schools.htm

et al., 2014) i poden connectar la política educativa (Conrads *et al.*, 2017; Kremer *et al.*, 2019) amb el desenvolupament econòmic i social (Butler *et al.*, 2013).[3] En altres paraules, hi ha una evidència creixent i cada cop més generalitzada que «les tecnologies digitals canvien la forma com els estudiants aprenen, la manera com els professors ensenyen i on i quan es fa l'aprenentatge» (vegeu *A report by the 21st Century Learning Reference Group*, 2014, pàg. 4).[4] I existeix també una comprensió cada cop més acceptada que l'aprenentatge avui en dia ha d'implicar molt més que l'adquisició única i exclusiva de coneixement; cal fer èmfasi de la mateixa manera i amb la mateixa importància en el desenvolupament de competències, especialment en aquelles que són habilitats clau del segle XXI.[5] Els aprenents necessiten «experiències d'aprenentatge més obertes que desenvolupin les habilitats de pensament d'ordre superior dels estudiants, això és pensament alternatiu, creativitat, independència, col·laboració i propietat de l'aprenentatge» (vegeu Department of Education and Skills, Ireland, 2013, pàg. 20).[6] Quan les tecnologies s'utilitzen amb eficàcia, poden realment proporcionar oportunitats per a tothom: gestors, professors, estudiants i pares/tutors per desenvolupar aquestes habilitats clau que s'han definit per al segle XXI (Conrads *et al.*, 2017).

En aquest context actual i futur, serà cabdal i cada vegada més important per a governs i nacions identificar polítiques públiques de base

3. Digital Strategy for Schools Consultative Paper (2013). Recuperat de: http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Information-Communications-Technology-ICT-in-Schools/Digital-Strategy-for-Schools/Building-Towards-a-Learning-Society-A-National-Digital-Strategy-for-Schools-Consultative-Paper.pdf

4. Future-focused learning in connected communities (2014). Recuperat de: https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Ministry/Initiatives/FutureFocusedLearning-30May2014.pdf

5. Current policy trends and issues in teacher education and curricular reform (2013). Recuperat de: http://www.education.ie/en/Press-Events/Speeches/2013-Speeches/SP13-02-22.html

6. Chief Inspector's Report (2010-2012): https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/Chief-Inspector%E2%80%99s-Report-2010-2012-Main-Report.pdf

sociodigital de qualitat, orientades al desenvolupament de la ciutadania digital, on tots els grups d'interès, organitzacions i agents implicats siguin proactius i tinguin un paper de lideratge en la identificació de dimensions, categories i indicadors que fomentin els set principis dels entorns d'aprenentatge propis del segle XXI (OCDE, 2010) i dels quatre pilars del coneixement al llarg de la vida (UNESCO, 2015):

Taula 1.
Principis dels entorns i pilars de l'aprenentatge al llarg de la vida

7 principis dels entorns d'aprenentatge propis del segle XXI	Quatre pilars del coneixement al llarg de la vida
1. Els estudiants han de ser el centre de l'aprenentatge. 2. L'aprenentatge és un procés de naturalesa social. 3. Les emocions són una part integral de l'aprenentatge. 4. L'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals. 5. L'esforç és la clau per a l'aprenentatge. 6. L'avaluació contínua promou l'aprenentatge. 7. Cal aprendre a construir connexions horitzontals entre els materials que promoguin la transferència de coneixements a noves situacions i àrees del coneixement.	1. Aprendre a conèixer. 2. Aprendre a fer. 3. Aprendre a viure junts. 4. Aprendre a ser.

Font: UNESCO (2015).

És per això que en aquest capítol de l'anuari presentem l'educació com a eix fonamental de les polítiques públiques entesa, en primer lloc, des d'una ciutadania competent digitalment que s'ha de formar en una comunitat educativa dins de la qual el sistema escolar té un paper cabdal, però no l'únic, ja que cada vegada els contextos no formals i informals d'aprenentatge van adquirint un paper més rellevant; i en segon lloc, en el qual l'aprenentatge al llarg de la vida (aprenentatge

en qualsevol lloc i en qualsevol moment de manera autogestionada) és l'eix articulador del creixement i desenvolupament individual i la clau per al desenvolupament col·lectiu.

En aquest sentit, hem dividit el capítol en tres apartats: un primer apartat on es fa una mirada a les polítiques públiques internacionals al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania, fent èmfasi especial en el context actual i futur, així com en els indicadors, les dimensions i les variables que són presents en els informes més destacats; un segon apartat on es fa una mirada a Catalunya sobre el mateix fenomen, posant de relleu l'evolució cronològica i els projectes i les institucions que hi han estat implicades, així com algunes dades que poden corroborar l'estat de l'art, i, finalment, un darrer apartat, on volem fer una proposta decidida i valenta sobre els indicadors que cal tenir en compte a l'hora de pensar polítiques públiques al voltant de la societat i l'educació digital.

El repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania (Digital Citizenship Education)

Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0

En l'actualitat, no estem vivint una era de canvis, sinó un canvi d'era. Estem vivint el començament de la quarta revolució industrial. Els desenvolupaments de la internet de les coses, la cadena de blocs, la genètica, la intel·ligència artificial, la realitat augmentada i virtual, la robòtica, la nanotecnologia, els cotxes autònoms, la impressió 3D i la biotecnologia, per exemple, avancen a un ritme sense precedents. Són tecnologies molt diverses però que tenen alguna cosa en comú: la digitalització.

Segons l'informe anual de Telefònica sobre l'estat de la societat de la informació (2017), les fronteres entre la vida analògica i la digital difícilment es distingeixen, mentre ho canvien tot tant per a les persones

i les empreses com per a l'economia i la societat. Volem estar connectats 24 hores al dia, 7 dies de la setmana, 365 dies l'any. Interactuem entre nosaltres, ens comuniquem i compartim informació a les xarxes socials. Fem les nostres compres a Internet. Accedim als millors metges i els seus coneixements per mitjà de telemedicina i amb el suport de les dades massives i els sistemes cognitius que permeten, fins i tot, anticipar patrons de coneixement. I encara més, la vida cultural i del lleure de la ciutadania es desenvolupa més en contextos digitals que no pas en analògics (Ariño i Llopis, 2018). Sens dubte, un dels objectius principals de les tecnologies al servei de l'ésser humà consisteix a proporcionar un major grau de felicitat, satisfacció i benestar oferint noves experiències vitals més enriquidores. Molts dels autors de ciència-ficció han posat de manifest en ocasions reiterades les nefastes conseqüències per a la humanitat de l'ús de la tecnologia sense control, i el 2017 han ressorgit amb força tocs d'atenció i alerta sobre la necessitat d'establir uns plantejaments ètics nous per a l'ús de les tecnologies del coneixement i, especialment, de la intel·ligència artificial, que actualment constitueix un camp d'investigació i desenvolupament en plena expansió.

Segons l'informe TIC 360° sobre transformació digital a l'ensenyament superior (2017) —tot i que és específic per a l'educació superior creiem que les seves conclusions són rellevants per al tema que ens ocupa—, la transformació digital que actualment s'està duent a terme a les societats de tot el món té un efecte directe en els ciutadans, les empreses i les institucions i entitats del sector públic i privat. Les tecnologies digitals (interacció social, mobilitat, anàlisi de la informació, intel·ligència artificial, l'adopció del núvol, etc.) estan afectant profundament la majoria de les àrees de l'activitat humana.

És per totes aquestes raons que hem exposat en aquest punt que podem parlar de la quarta revolució industrial que, a diferència de les que l'han precedida, tindrà més a veure amb la generació de coneixement que no pas amb els avenços tècnics industrials.

La consultora McKinsey[7] defineix la indústria 4.0 com una nova fase en la digitalització del sector manufacturer, impulsada per quatre motors: augment dels volums de dades que manegen les empreses industrials; ordinadors cada vegada més potents i barats; capacitat d'analitzar les dades dels processos, i contínua millora en la interacció de persones amb màquines, robots i impressores 3D. Redueix costos, millora les cadenes de producció i aprofita les noves bases de dades. Sigui quina sigui la força de l'onada, som davant d'una confluència inèdita de tecnologies en tres esferes, física, digital i biològica: dades massives (anàlisi de volums massius de dades), internet de les coses (segons la consultora Gartner, el 2020 hi haurà 20.000 milions d'objectes connectats a través de sensors), informàtica en núvol (emmagatzematge a la xarxa), impressió 3D (fabricació i modelatge a mida) a més de robòtica, nanotecnologia, intel·ligència artificial, realitat augmentada, biotecnologia... Tots aquests aspectes impactaran, necessàriament, en els processos de capacitació de la ciutadania per tal de preparar-los per fer front als reptes de la societat digital.

Taula 2.
Tecnologies de la quarta revolució industrial

Tecnologies que canvien el món físic	Tecnologies que canvien el món digital
• Biotecnologia • Robòtica • Impressió en 3D • Nous materials • Internet de les coses (Iot) • Transmissió, emmagatzematge i captura d'energia	• Intel·ligència artificial (IA) • Cadena de blocs (*BlockChain*) • Noves tecnologies computacionals • Realitat virtual i augmentada

Font: https://www.salesforce.com/mx/blog/2018/4/Que-es-la-Cuarta-Revolucion-Industrial.html

7. Vegeu https://www.pluralsight.com/blog/career/tech-in-2025 i https://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/disruptive-technologies

Des de la perspectiva d'aquesta quarta revolució industrial creiem que hem de considerar quines són les tecnologies que canviaran el nostre context, tant analògic com digital (vegeu la taula 2) per poder tenir una guia de quines són les orientacions eductives que hem de tenir en compte en clau de futur.

Serà en aquest marc on s'hauran de desenvolupar els projectes educatius. Un marc poc estable perquè els avenços tecnològics generen necessitats formatives noves i constitueixen, a la vegada, un repte permanent per a l'educació formal i un escenari d'aprenentatge permanent per a la no-formal i, especialment, per a la informal. Vegem, en el punt següent, quins són els seus efectes en l'àmbit educatiu.

Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu

Els esforços de les diferents reformes educatives europees continuen any rere any, tot i la persistència d'una bretxa que crea disparitats entre els Estats membres i dins d'ells, particularment pel que fa a les infraestructures digitals i les capacitats, fet que obstaculitza un creixement inclusiu. Els grups més vulnerables es veuen especialment afectats per aquesta situació.

Més del 80% dels joves d'Europa utilitzen Internet per a activitats socials.[8] L'accés mòbil a Internet ha experimentat un augment significatiu en els últims anys.[9] Però l'ús de la tecnologia amb finalitats educatives va al darrere. No tots els centres educatius de primària i secundària de la UE tenen connexions de banda ampla, i no tots els educadors tenen les competències i la confiança necessàries per

8. Vegeu Eurostat (2015): Being young in Europe today - digital world, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being_young_in_Europe_today_-_digital_world

9. Enders Analysis (2017): *Children's changing video habits and implications for the content market*.

utilitzar eines digitals que donin suport a la seva tasca.[10] S'estima que el 2017 el 18% dels centres de primària i secundària de la UE encara no estaven connectats a la banda ampla.[11]

Els avenços realitzats en l'àmbit digital també plantegen nous reptes per als alumnes, estudiants i professors d'Europa. A la possibilitat que els algoritmes aplicats pels llocs web dels mitjans de comunicació social i els portals de notícies accentuïn considerablement el biaix dels articles i dilatin les falses informacions, se li sumen les preocupacions fonamentals sorgides en la societat digital en relació amb la privacitat de les dades. Tant els joves com els adults poden haver-se d'enfrontar a ciberassetjament, pràctiques depredadores o continguts en línia molestos. L'exposició quotidiana a dades digitals amb el suport d'algoritmes hermètics comporta riscos evidents i requereix, ara més que mai, un pensament crític i una capacitat de comprometre's de manera positiva i competent en l'entorn digital.

L'educació pot beneficiar-se de l'obertura de les aules, d'experiències i projectes de la vida real, de nous materials i eines d'aprenentatge i dels recursos educatius d'accés lliure. Els alumnes es poden veure apoderats per la col·laboració en línia. L'accés a les tecnologies i el seu ús poden ajudar a reduir la bretxa d'aprenentatge existent entre estudiants procedents d'entorns socioeconòmics de nivells diferents (no sempre afavorits). L'ensenyament personalitzat pot augmentar la motivació centrant-se en els alumnes de manera individual. No obstant això, els avenços en la integració de la tecnologia en l'educació segueixen sent limitats.

10. Comissió Europea (2013): Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools [«Enquesta europea a centres escolars: Una visió comparativa de l'accés, ús i actituds cap a la tecnologia en els centres escolars europeus», document en anglès], https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/survey-schools-ict-education.

11. Comissió Europea (2017): Satellite broadband for schools: Feasibility study [«Banda ampla per satèl·lit a les escoles: estudi de viabilitat», document en anglès], http://ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc_id=46134

La innovació en els sistemes educatius, entesa com l'adopció de nous serveis, tecnologies i competències en les organitzacions educatives, pot ajudar a millorar els resultats de l'aprenentatge, reforçar la igualtat i augmentar l'eficiència.[12] Però resulta més efectiva i sostenible quan la practiquen professors ben formats i s'emmarca en objectius d'ensenyament clars. Cal seguir treballant per establir com orientar els mitjans digitals cap a la consecució dels objectius de l'educació.

Durant la darrera dècada ha aparegut el concepte de ciutat intel·ligent o *smart city* (en el nostre context podem destacar el projecte Barcelona Smart City) que representa, en sentit tècnic, la fusió de dues estratègies de capacitació de la ciutadania que ens semblen molt importants: el concepte de la ciutat educadora i el de les xarxes ciutadanes. La ciutat intel·ligent s'entén com un espai ciutadà ben dotat tecnològicament que garanteix la connectivitat i l'accessibilitat a la xarxa i als recursos TIC i que constitueix un veritable ecosistema per a l'aprenentatge (Generalitat de Catalunya, 2013; Sangrà, Camacho i Zelezny-Green, 2016), alhora que es converteix en la plataforma perfecta per estendre els processos d'un aprenentatge informal de manera permanent. Un aprenentatge que afavorirà el desenvolupament d'una nova competència, essencial per a l'era digital, que és la que Wegerif denomina «aprendre a aprendre junts» (L2L2) en línia.

> Aquests processos d'aprenentatge en xarxa i col·laboratius constitueixen ja un altre dels desafiaments al sistema educatiu formal, ja que el professorat principalment, però també la família, veu contrarestada la seva missió educadora no només pels mitjans de comunicació sinó també pel poder de les xarxes socials en totes les seves tipologies (Wegerif, 2013, pàg. 102).

12. OCDE (2016): Innovating Education and Education for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills [«Educació innovadora i educació per a la innovació. El poder de les capacitats i les tecnologies digitales», document en anglès].

La velocitat a la qual evolucionen i canvien tant els contexts locals com els globals als quals ens hem referit és la que s'addueix, de manera cada vegada més recurrent, com a causa quan es parla de les eines tecnològiques com una interferència més que no pas com un suport en el procés d'aprenentatge i de construcció de coneixement. Per això cal generar nous models mitjançant noves formes de participació, interacció, col·laboració, compromís i de construcció de representacions provisionals de la realitat, ja que en l'era digital tot s'ha tornat efímer i no permanent (de Oliveira *et al.*, 2016). Potser aquest és el major repte de l'educació actual, assentada encara sobre principis invariables, estàtics, anacrònics i que, en la majoria de casos, no contribueixen a desxifrar el context global en què ha de desenvolupar-se el procés educatiu. Un context, aquest, líquid, en canvi, imprevisible en moltes ocasions i en què els referents, la major part de vegades, ja no són ni la família ni l'escola sinó la comunitat virtual global liderada pels mitjans de comunicació digitals.

Aquesta revolució a la qual ens estem referint està generant una onada tecnològica que, a diferència de les anteriors, és disruptiva i que fa que la manera tradicional d'abordar una bona part de l'activitat professional es torni obsoleta en un temps mínim, obligant les administracions a redissenyar els seus processos per escometre'ls de noves formes i amb noves mirades radicalment diferents. Serà important que aquestes i, en conseqüència les seves polítiques públiques, reconeguin els beneficis de les tecnologies, i siguin capaces de gestionar i liderar el canvi. Un canvi orientat a acompanyar la ciutadania a tenir més possibilitats d'esdevenir competent digital des de la perspectiva mésgenèrica del terme.

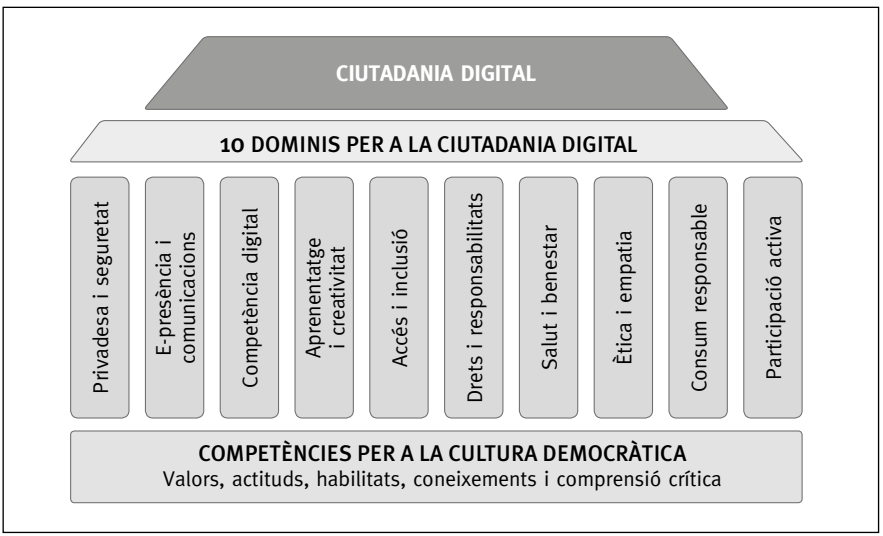
En conclusió, ens enfrontem a la necessitat d'una evolució constant en l'alfabetització mediàtica i a una àmplia gamma de capacitats i competències que són les que defineixen el ciutadà digital. A continuació ens centrem en la seva definició.

Perfil del ciutadà digital i competències associades

No hi ha una sola definició de ciutadà digital. Un ciutadà digital, en el context educatiu, s'ha de considerar des d'una dimensió transversal que inclou: habilitats, actituds i coneixements i la capacitat crítica que les persones necessiten per desenvolupar-se en l'era digital. Aquesta ciutadania necessitarà contextos formals, no-formals i informals per poder-se desenvolupar, i la implicació d'infants, joves, famílies, cuidadors i cuidadores, professorat i professionals per assegurar el seu desenvolupament (Fran-Meig, O'neill, Soriani, Tomé, 2017). Tot i que acabem de dir que es necessitaran diferents contextos, el que té una funció i responsabilitat més gran és el formal, ja que serà en les primeres edats d'un individu quan s'ha de dur a terme una tasca més important. En la figura 2 es representa el model conceptual que defineix la ciutadania digital, del qual volem destacar les deu dimensions a què ens referirem, especialment en l'apartat d'orientacions per a la definició de polítiques públiques, d'una manera més específica.

El terme *competència* es defineix freqüentment com la posada en acció de coneixements, habilitats i actituds requerides per a l'exercici reeixit d'una acció o d'unes funcions i rols en un àmbit determinat o per a la vida en general (Perrenoud, 2005). Un aprenentatge que no es pot desenvolupar exclusivament a través de la simple transmissió de coneixements sinó que exigeix situacions on l'estudiant pugui reflexionar, debatre, treballar en grup i aprendre d'una manera activa, apropant-se mitjançant la pràctica d'aula a la realitat professional (Rodríguez Espinar i Prades, 2009; Ruiz, Rubia, Anguita i Fernández, 2010; Gairín, 2011; Esteve-Mon, Adell i Gisbert, 2014). Serà el sistema educatiu qui tindrà la primera i més important responsabilitat en la formació d'aquest ciutadà digital perquè serà qui establirà les bases per al seu desenvolupament competencial.

Figura 1.
Model conceptual del ciutadà digital



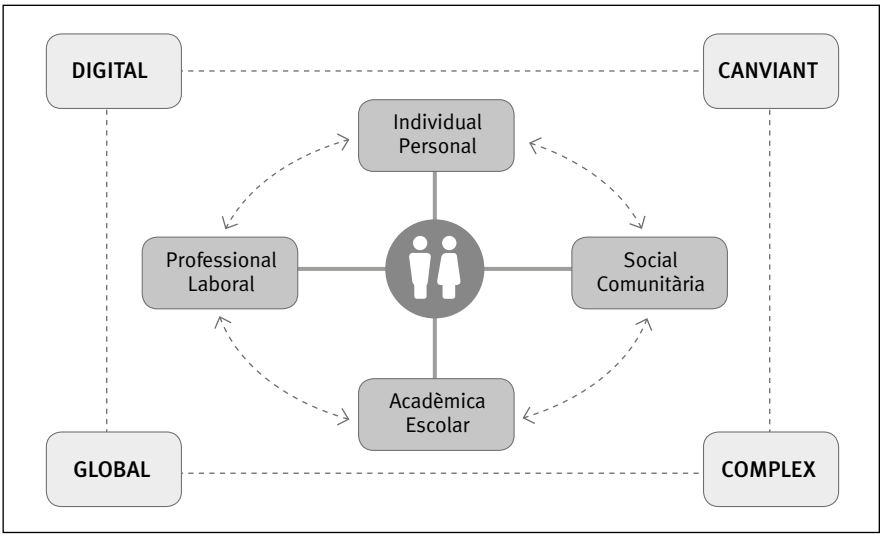
Font: Council of Europe (2017).[13]

Des del nostre punt de vista aquestes competències hem d'abordar-les des d'una perspectiva multidimensional del subjecte i tenint en compte que aquest viu i es desenvolupa en els terrenys personal, social i professional en un context digital global en el qual s'incrementa dia a dia la seva complexitat i que està en canvi permanent.

En resum, són aquelles que afavoreixin que els individus siguin flexibles, innovadors, creatius, autònoms i capaços de gestionar el seu propi desenvolupament individual i social tal com es presenta de manera gràfica (vegeu la figura 2) alhora que han de ser capaços de prendre la responsabilitat del seu procés d'aprenentatge de manera continuada

13. Els deu dominis que es defineixen en aquest informe per al ciutadà digital són: privadesa i seguretat, e-presència i comunicacions, competència digital, aprenentatge i creativitat, accés i inclusió, drets i responsabilitats, salut i benestar, ètica i empatia, consum responsable i participació activa.

Figura 2.
Aproximació general a les competències clau del ciutadà digital



Font: Prenent com a base FIET (2014) i Gisbert *et al.* (2016).

i ser coherents i conseqüents amb les seves pròpies decisions i accions en tots els àmbits i contextos de la vida tal com s'analitza àmpliament a DeSeCo (Rychen i Salganik, 2001) [*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*].

Seguint aquesta orientació la Comissió Europea (2007) definia vuit competències clau que detallem a continuació:

1. Comunicació en llengua materna
2. Comunicació en llengua estrangera
3. Competència matemàtica i bàsica en ciència i tecnologia
4. Competència digital
5. Aprendre a aprendre
6. Competències socials i cíviques
7. Iniciativa i esperit d'empresa
8. Consciència i expressió culturals

Des de la perspectiva del canvi social permanent i d'una tecnologia en evolució permanent, tal com hem mencionat en apartats anteriors, la Comissió Europea va publicar el 2016 la *Nova agenda de competències per a Europa*. En aquesta agenda s'explicita la necessitat de posar més atenció al desenvolupament d'aquest tipus de competències ja des d'edats primerenques i planteja la seva adquisició des de la perspectiva de l'educació formal conferint a aquesta la responsabilitat d'assegurar en els estudiants la capacitació per a la realització personal i el desenvolupament, la inclusió social, la ciutadania i l'ocupació. El mateix document reconeix com a competències transversals i competències clau les competències digitals, l'esperit emprenedor, el pensament crític, la resolució de problemes i l'aprenentatge per aprendre. Inclou també una altra categoria de competències que no apareixen en els informes anteriors que són les competències complexes: la creativitat i la innovació com a aquelles que garantiran, d'una manera transversal, el desenvolupament tant personal, com social i professional.

A l'informe Digital Citizenship Education. Multi-Stakeholder consultation report Richarson i Milovidov (2017), deu anys després de l'informe de la Comissió Europea sobre les competències clau, de l'any 2007, miren de situar les competències clau en un context digital i les emmarquen en deu àmbits, organitzats en tres grans dimensions (vegeu la taula 3).

La competència digital, que continua apareixent en tots els informes i documents marc, ha de ser alguna cosa més que l'habilitat per fer servir recursos digitals d'una manera eficaç tal com ja deia Eshet (2002). De la mateixa manera, Lankshear i Knobel (2008) consideren que aquesta alfabetització inclou també la capacitat de desenvolupar el potencial inherent de les TIC i usar-les d'una manera innovadora per a l'aprenentatge i per al treball. En aquest sentit Àrea *et al.* (2008) i Cabero i Llorente (2008) conclouen que requereix parlar d'alguna cosa més que del simple domini tecnològic i instrumental de les TIC. Tot i que els autors van donar aquestes orientacions ara fa deu anys, la transició de l'ús instrumental de la tecnologia en la construcció de

Taula 3.
Deu dominis digitals

Dimensions	Àmbits
Estar en línia	Accés i inclusió Aprenentatge i creativitat Competència digital
Benestar en línia	Ètica i empatia Salut i benestar e-Presència i comunicacions
Drets en línia	Participació activa Drets i responsabilitats Privadesa i seguretat Consum responsable

Font: Richarson i Milovidov (2017).

coneixement en contextos digitals continua sent un dels reptes principals als quals ens hem d'enfrontar i un dels eixos principals per a la definició de les polítiques públiques centrades en la ciutadania digital.

Un altre aspecte important a tenir en compte és el de garantir l'accés a la tecnologia i a les xarxes a tota la ciutadania (inclusió digital) per evitar les desigualtats socials relacionades amb les possibilitats d'aprofitar les tecnologies per al desenvolupament no només professional sinó, bàsicament, personal i social. Des de la perspectiva de les polítiques educatives això implica donar prioritat a l'apropiació de les tecnologies, atendre les necessitats de les comunitats i posar l'accent en la generació de continguts i coneixements oberts a la vegada que capacitar les persones perquè les utilitzin d'una manera eficient i responsable (Lázaro, Estebanell i Tedesco, 2015).

Dede (2002) ja deia que les barreres fonamentals per emprar les tecnologies en l'aprenentatge, d'una manera eficaç, no són tècniques, sinó

psicològiques, organitzatives, culturals i polítiques. En un món globalitzat, multicultural i multilingüe, per implementar la ciutadania digital, és necessari el suport de la recerca, que serà la que ens facilitarà evidències del seu desenvolupament en cada context. Hem de tenir en compte que desenvolupar-nos com a ciutadans digitals constitueix un procés a llarg termini i no un «estat» al qual el subjecte arriba després d'un curs de formació (Fran-Meig, O'neill, Soriani, Tomé, 2017). Aquesta és una consideració fonamental que s'ha de tenir en compte a l'hora de definir polítiques públiques i els seus períodes de planificació, desplegament (implementació) i avaluació. És en els àmbits organitzatius, culturals i polítics que ens centrarem en l'apartat següent.

Els indicadors dels informes internacionals

Polítiques públiques en l'àmbit de la tecnologia i l'educació. La perspectiva europea

Una gran quantitat de països, preocupats per la capacitació digital dels seus infants i joves, s'han adonat que el desenvolupament de la competència digital dels estudiants (futurs ciutadans digitals) implica un bon desplegament de recursos i una capacitació òptima del seu professorat per poder garantir que la tasca docent respondrà a les necessitats i característiques de la societat actual. En aquest sentit, alguns d'ells han portat a terme diferents iniciatives governamentals per assegurar que el sistema escolar disposa dels recursos necessaris i que els docents tenen un nivell òptim de desenvolupament de la competència digital docent (CDD) (vegeu la taula 4).[14]

Més enllà de les infraestructures, les polítiques en tecnologia aplicada a l'educació també han impactat en l'organització dels centres escolars,

14. Comparativa realitzada a partir de la informació i la documentació treballada en l'*Educational Policy European Seminar in Barcelona. Sharing policy lesons*, organitzada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya entre el 8-10 de juny de 2017.

Taula 4.
Comparativa de les Polítiques TIC a Europa

País/regió	Currículum i CD	Infraestructura Suport TIC	Marc de referència CDD	Formació del professorat	Distribució de recursos oberts	Avaluació i recerca
Catalunya	Integrades al currículum	Proveïdors externs	Propi (ISTE com a base) Orientació futura DigComp	Definició d'estàndards per a la capacitació	www.Edu365.cat	Consell Superior d'Avaluació Educativa PISA
Flandes (Bèlgica)	Integrades al currículum	Schoolnet +	DigComp	Knowledge & Media Literacy Media Coach	www.ADIBIB.be www.Klascement.be	ICT. monitor (específic TIC)
Escòcia (Regne Unit)	Integrades al currículum Població general	Facilitadors	Propi	Sense programa específic	Sense programa específic	Sense programa específic
Estònia	Població general Estònia L3 Strategy 2020/e-School	Proveïdors externs	HISTA	Definició d'estàndards per a la capacitació	Koolikott Metadata Repositori	Sense programa específic
Finlàndia	New Comprehensive School Action	Proveïdors externs	OCDE TALIS 21st Century Competences	Centre of Innovation Tutor New Pedagogy digitalization of teaching	Finnish Open Data EduCloud Auth	Finnish National Learning Analytics Section
Holanda	Integrades al currículum	Incidir en un futur	No utilitzen un estàndard	Sense definició d'estàndards de CDD	Projecte Genèric	Digitalització és una eina no un fi
Noruega[15]	Integrades al currículum	Infraestructure Administrative Efficiency	Propi	Norvegian Centre for ICT in Education	Fundació pública per gestionar el contingut obert	NMC – Nordic School Digital Dimension[16]

Font: (Gisbert, 2017).

15. Noruega és el primer país en integrar les TIC com a política general. És el país que té una ràtio més alta d'ordinadors per ciutadà i per estudiant.
16. Han encarregat al New Media Consortium un informe (com els HORIZON) sobre la dimensió digital dels països nòrdics.

en la capacitació del professorat i en el disseny i desenvolupament i gestió de recursos i de continguts educatius, entre altres àmbits. Un cop analitzada la situació de Catalunya en comparació amb altres països i regions europees que tenen dimensions i característiques similars, presentem la taula 4 a tall de síntesi.

Si revisem el contingut de les propostes de diferents països i regions europees (vegeu la taula 4) podem observar que el plantejament és similar en tots ells. El que sí que els diferencia és l'abast de les seves polítiques, ja que això té molta relació, tot i que no és un tema que abordarem aquí perquè ens estendríem massa, amb l'organització de l'estructura administrativa i amb la importància que li confereixen a l'educació, en general, i a la formació digital de la ciutadania, en particular.

Quant a la competència digital (CD) i a la capacitació del professorat per al desenvolupament de la CDD veiem que, en general, cada país ha desenvolupat un marc propi i tots ells, encara que tenen estratègies i organismes per a la formació i per a l'avaluació, manifesten que aquest és un dels temes pendents.

Pel que fa als recursos i continguts oberts podem veure que, en tots els casos, menys en dos, hi ha un projecte de recursos i continguts oberts la principal diferència del qual és el seu abast. Destaquem el cas de Noruega, que ha creat una fundació pública per gestionar el contingut obert, i el cas de Flandes, on disposen d'un programa genèric i un altre d'específic per a educació. Aquest seria un dels temes que hauríem d'abordar des d'una perspectiva de país.

Tots els països menys Estònia disposen d'un organisme i/o programa per a l'avaluació i la investigació. Acabarem aquest capítol fent una proposta en aquest sentit. L'ús que en fan, a nivell de política pública, és potser la principal diferència entre tots ells i Catalunya. Tots disposen d'estratègies governamentals per a la recollida d'evidències de manera sistemàtica (utilitzant eines de Learning Analytics) per poder

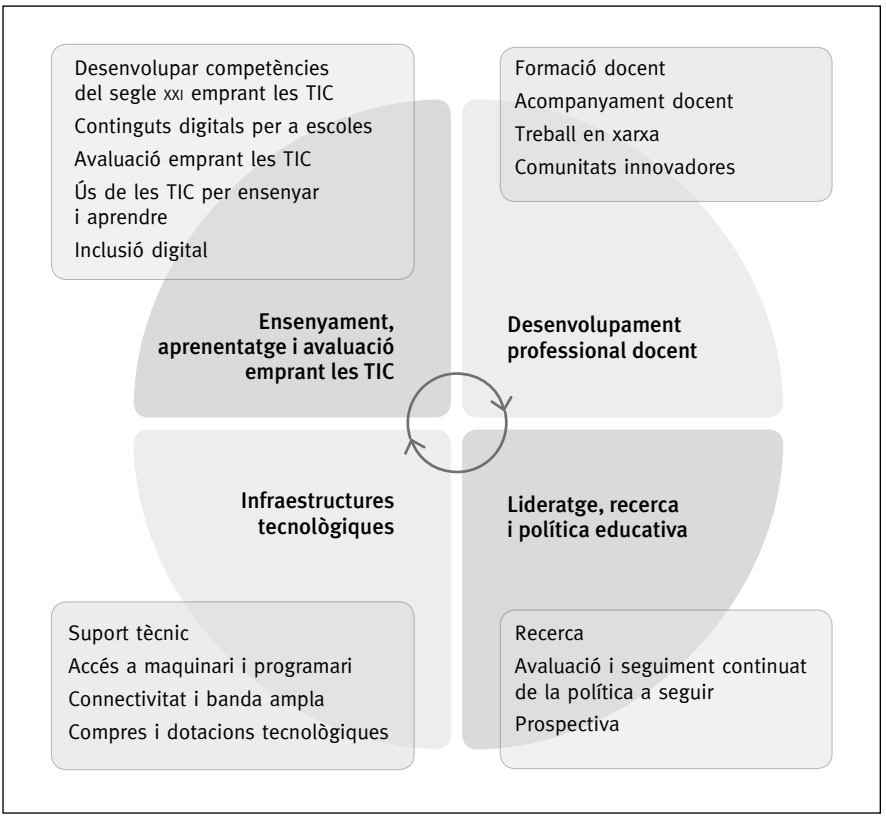
assegurar que les decisions polítiques es fonamentaran en l'evolució real del sistema educatiu, en particular, i dels diferents projectes de formació de la ciutadania, en general. Sense incorporar aquest principi a la presa de decisions correm el risc que aquestes tinguin un punt d'arbitrarietat i que en lloc d'afavorir una educació d'excel·lència impedeixen que evolucioni al ritme que marca el context per al qual s'està preparant a la ciutadania. Això no vol dir que les polítiques públiques hagin d'estar «controlades» pel mercat digital sinó que l'impacte de les tecnologies en l'educació, no només en l'escola, requereixen, primer, una revisió en profunditat i, segon, disposar de les eines adequades perquè puguem documentar de manera permanent els problemes, canvis i avenços. En definitiva, tenir evidències continuades i sistematitzades sobre el seu impacte i que han de permetre continuar construint les polítiques més adequades per convertir l'educació en l'eix sobre el qual articular l'evolució d'aquesta cap a la qualitat i l'excel·lència. No només com una manifestació d'intencions teòrica sinó com una evidència pràctica.

Principals barreres i reptes de les polítiques europees analitzades

Una vegada analitzats els informes principals (Conrads *et al.*, 2017; Richarson i Milovidov, 2017); Council of Europe, 2017; Unesco, 2017 que s'han publicat en el marc europeu en els darrers anys i feta la comparativa entre les polítiques educatives de Catalunya i d'Europa podem evidenciar-ne les coincidències i les barreres, i quins són els reptes que, en general, es plantegen. En aquest apartat, a tall de síntesi, farem una aproximació als quatre grans àmbits en els quals es poden agrupar.

A l'anàlisi de les polítiques públiques sociodigitals de la UE hem afegit algunes altres mirades des d'altres parts del món que pensem que són representatives (EUA, Amèrica llatina i Àsia) i que hem mostrat de la manera següent (vegeu a continuació la figura 3):

Figura 3.
Principals polítiques educatives internacionals de base sociodigital



Font: Elaboració pròpia.

Tenint en compte l'especificació que es fa de cadascun dels àmbits, a continuació presentem quin seria el contingut de cadascun:

a) **Ensenyament, aprenentatge i avaluació amb les TIC**
Les tecnologies poden tenir un paper central en la transformació de les pràctiques d'ensenyament, aprenentatge i avaluació per a professors i estudiants, dels espais i de la pròpia governança dels centres en un sistema educatiu d'alta qualitat del segle XXI. Una part essencial d'aquesta millora contínua i desenvolupament

acaben assenyalant la forma d'apoderar els estudiants per aprendre de manera efectiva amb l'ús de la tecnologia i la necessitat d'integrar encara més les tecnologies en el sistema escolar a tots els terrenys, en particular, i a la societat, en general.

b) **Desenvolupament professional del docent**

El professorat, juntament amb els equips directius, ha de tenir un paper fonamental per assegurar la integració de les tecnologies en els àmbits educatius des d'una perspectiva del lideratge en l'ús d'aquestes tecnologies.

Es remarca en la totalitat dels informes i els països analitzats que cal garantir que tot el professorat estigui equipat amb el coneixement, les habilitats i la confiança d'integrar les tecnologies en la seva pràctica diària. En aquest sentit, l'ús de les tecnologies per a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació serà emprat en cada etapa del contínuum de la formació del professorat, és a dir, a la formació inicial, en els processos d'inducció i en els processos de formació continuada.

c) **Lideratge, recerca i política educativa**

Pel que fa a la dimensió de lideratge, es destaca en la major part de polítiques internacionals analitzades, la necessitat d'un lideratge distribuït per integrar veritablement les tecnologies en els sistemes educatius. Un lideratge distribuït entès des del suport a les escoles de manera eficaç per integrar les tecnologies en els processos d'ensenyament, aprenentatge i l'avaluació. De totes maneres, es constata que la direcció de l'escola i altres actors clau també han de proporcionar lideratge i prendre possessió per aconseguir la integració de les tecnologies i dotar els estudiants de les competències digitals necessàries.

D'altra banda, es reconeix com a estratègia el paper central de l'avaluació en el seguiment de la implementació i la garantia per

tal que el sistema avanci cap a la integració de les tecnologies. A més, cal considerar, en lideratge estratègic, els processos d'orientació, recursos de planificació i suports relacionats per a l'ús eficaç, segur i ètic de les tecnologies a l'escola.

d) **Infraestructures tecnològiques**
Aquesta dimensió ha estat el denominador comú, amb especial èmfasi en la inversió d'infraestructures tecnològiques, a totes les escoles de primària i secundària, específicament en el desplegament de serveis de banda ampla. Tal com cadascun dels informes esmenten, Internet té un paper cada vegada més important en totes les nostres vides, i l'estratègia tecnològica educativa que marca la tendència i que s'ha identificat com a recent es basa en el paper de la informàtica en el núvol i en el fet que els estudiants portin els seus propis dispositius a les escoles. Des del punt de vista dels centres escolars, el suport tècnic adequat, així com garantir la provisió de marcs i consells per a la compra de maquinari i programari continuen sent qüestions pendents de resoldre.

A més dels àmbits en els quals s'han de centrar les polítiques públiques en educació i tecnologia, els diferents informes (UNESCO, 2017; OCDE, 2015; EUA, 2017) també coincideixen que s'han d'assumir, de manera transversal, diferents reptes que enumerem a continuació:

1. **Seguir un enfocament holístic orientat al canvi sistèmic**
Les polítiques que apunten a un canvi de naturalesa sistèmica abasten tots els terrenys i acostumen a tenir el potencial d'aconseguir un canvi transformacional desafiant el sistema existent o l'*statu quo*.

2. **Establir una visió a llarg termini i objectius assolibles a curt termini**
Una perspectiva a llarg termini és necessària per permetre que la intervenció de la política educativa produeixi rendiments. Els

cicles curts de política i els canvis en les prioritats governamentals poden provocar la interrupció de les iniciatives o reduir els recursos necessaris per afavorir-los. Per tant, poden perjudicar l'impacte de les intervencions. Tanmateix, la visió a llarg termini s'hauria de complementar amb objectius assolibles a curt termini. La realització d'aquests objectius s'hauria d'integrar en un marc d'avaluació definit al principi de la política. Això permet canviar els camins i identificar resultats i assoliments concrets que es puguin demostrar als responsables de la presa de decisions i, sobretot, al públic en general, per garantir un finançament i un suport continuat. Cal saber comunicar a l'exterior la política presa, així com les dates límit corresponents.

3. **Desplegar la tecnologia com un mitjà i no pas com una finalitat**
   Malgrat l'abundància de dispositius, continguts i eines en línia avui dia, moltes aules lluiten per aprofitar al màxim les tecnologies digitals. La tecnologia ha de ser entesa des d'un enfocament holístic que consideri tots els aspectes rellevants, en particular pràctiques pedagògiques i de formació, per evitar que s'entengui malament i només com un factor independent.

4. **Abraçar l'experimentació, els riscos i el fracàs**
   Sovint, per ser efectius, les polítiques educatives digitals han de ser provades i ajustades al llarg del temps, prenent un enfocament més iteratiu per a la formulació de polítiques. El disseny de polítiques flexibles pot permetre que les iniciatives s'adaptin ràpidament d'acord amb els comentaris rebuts en les avaluacions realitzades a intervals regulars. En comptes de temor al fracàs, per exemple, pel que fa a no assolir els objectius definits, cal recordar als responsables polítics de l'educació digital que, sovint, s'aconsegueixen les majors millores en l'aprenentatge a l'hora d'aprendre dels errors. Permetre un major grau d'experimentació i riscos pot contribuir a aconseguir polítiques d'educació digital més efectives.

5. **Considerar la importància i els límits de l'avaluació de l'impacte**
L'avaluació de l'impacte és important per identificar àrees que requereixen un canvi en l'orientació i l'estratègia de la política. Els mecanismes d'avaluació i seguiment establerts haurien de tenir un marc temporal clar amb nivells d'avaluació clars i resultats, incloure punts de referència de responsabilitat, i han d'abastar les tendències d'avaluació recents i facilitar els mecanismes de revisió en curs. No obstant això, l'avaluació de l'impacte ha de reconèixer la complexitat i la dificultat d'atribuir els resultats de l'aprenentatge només a l'ús d'eines d'aprenentatge digital. Per tant, els criteris d'avaluació establerts haurien de ser multidimensionals, i s'haurien de concentrar també en l'avaluació d'aspectes i efectes que no són quantificables. Les experiències pilot a petita escala poden ajudar a identificar problemes i estimar els resultats a gran escala.

6. **Involucrar tots els agents implicats a la comunitat en un diàleg estructurat**
La consulta i la participació de grups d'interès (agents implicats de la comunitat educativa) són importants si les polítiques d'educació digital s'han d'implementar amb èxit. Les consultes dels grups d'interès poden ajudar al disseny de polítiques, assegurant que les mesures planificades s'orientin als aspectes adequats. A més, poden ajudar a desenvolupar compres ajustades i lògiques i, sobretot, adequades a les necessitats.

7. **Deixar que les escoles i els professors diguin, cal escoltar-los**
L'èxit de l'ús de tecnologia digital a l'aula sovint depèn de la motivació dels líders escolars i educadors. Dissenyar polítiques que permetin a aquests actors un marge de maniobra o autonomia amplis pot aportar resultats positius. La motivació dels directors escolars, així com dels professors, sovint pot ser decisiva per impulsar la integració i l'ús de les tecnologies digitals a les escoles. També és important permetre que la flexibilitat tingui en compte les diferències contextuals. A més, un enfocament de baix

a dalt dona als interessats un major sentit d'implicació, compromís i pertinença, amb efectes positius sobre la seva motivació.

8. **Construir, des de la formació inicial, la competència docent (competència digital inclosa)**
   La formació del professorat i el desenvolupament professional continu són requisits previs importants per assegurar que es despleguin les tecnologies digitals. Mentre les competències pedagògiques digitals dels docents i el seu ús real de les tecnologies digitals en la pràctica docent no estiguin integrades, les intervencions de política en suport d'un aprenentatge digital efectiu no produiran efectes. Equipar els professors amb les competències necessàries per utilitzar eficaçment les tecnologies digitals en l'ensenyament i l'aprenentatge ha de ser una prioritat de qualsevol política d'educació digital. El recent marc europeu DigCompEdu (Redecker, 2017) pretén donar suport als Estats membres en el desenvolupament sistemàtic de les competències pedagògiques digitals dels docents.

Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania

Catalunya davant del repte de la societat digital

Una vegada hem presentat l'anàlisi, des d'una perspectiva internacional, dels eixos principals que articulen les polítiques en educació i tecnologia, passem ara a fer una anàlisi del context català.

Per aconseguir el grau òptim d'alfabetització digital de la ciutadania i afavorir-ne així la inclusió en el món digital, haurem d'assegurar que el context proper reuneix totes les condicions i facilita tant l'accés a la xarxa, com l'ús de les eines tecnològiques. La Generalitat de Catalunya (2013) (vegeu la figura 4, a la pàgina 157) inclou aquesta idea en

l'*Agenda Digital per a Catalunya 2020* quan diu que un dels objectius del projecte és impulsar les xarxes ciutadanes i comunitats digitals existents donant-los tot el suport que necessitin promovent nous models de treball en xarxa i alhora facilitant els processos d'intercanvi de coneixement.

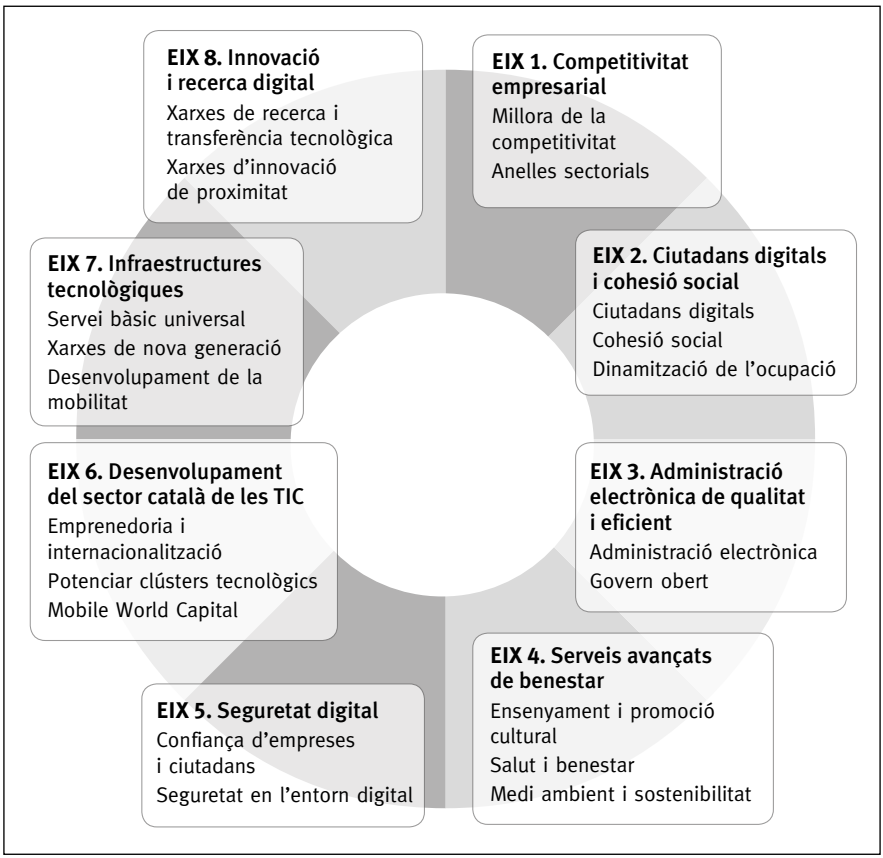
Les dades de la darrera dècada (IDESCAT 2007-2017) evidencien que els recursos tecnològics s'han convertit en una eina quotidiana tant des del punt de vista de les llars com des de la perspectiva personal. Més del 80% de les llars de Catalunya disposen d'un ordinador i més del 90% tenen connexió a la xarxa. Al voltant del 70% dels infants d'entre 10 i 15 anys disposen d'un mòbil que els serveix no només per comunicar-se sinó per accedir a una gran quantitat de continguts i recursos disponibles a la xarxa. De la mateixa manera, les dades evidencien que la població d'entre 16 i 74 anys utilitza la xarxa de forma habitual (al voltant del 80%).

Si tenim en compte aquestes dades podem formular-nos diferents preguntes com: estem preparats, sigui quina sigui l'edat, per estar connectats a la xarxa de manera constant?, el fet que els nens i nenes, a partir dels 10 anys i de forma majoritària, ja disposin d'un mòbil contribueix al seu procés educatiu o resulta una interferència?, la societat i els poders públics educatius estan orientant les polítiques educatives de manera adequada per canalitzar i gestionar aquesta situació?, hi ha suficients iniciatives i recursos orientats a garantir l'accés universal a la tecnologia i a evitar la iniquitat i les bretxes tecnològiques? En els propers apartats mirarem de donar resposta a aquestes qüestions. Aquestes no són preguntes que hagin de respondre les diferents propostes polítiques, però sí que se les han de formular els diferents equips encarregats de dissenyar-les per assegurar-ne una orientació adequada.

En el context català les iniciatives principals d'incorporació de les tecnologies en els centres educatius han tingut més a veure amb les dotacions d'infraestructura —i tot i així els centres escolars encara no tenen una dotació suficient, ja que no totes les aules disposen d'un

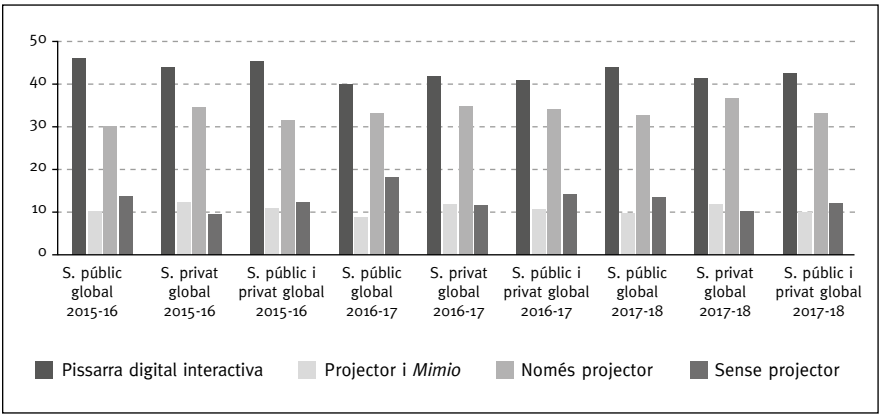
recurs tecnològic, sense cap evolució els darrers 3 anys (vegeu el gràfic 1 a la pàgina següent)—, que amb el desenvolupament d'estratègies i didàctiques per a l'ús de recursos tecnològics per a la millora dels processos formatius i l'augment de l'èxit acadèmic. El 56% dels centres encara tenen el Pla TAC en procés de redacció, un 56% manifesten fer un ús puntal del mòbil i, quasi sempre fora de l'espai de l'aula, i més del 50% no disposa d'un entorn virtual d'aprenentatge (EVA) com a espai educatiu.

Figura 4.
Eixos d'acció de l'Agenda Digital catalana



Font: Generalitat de Catalunya (2013).

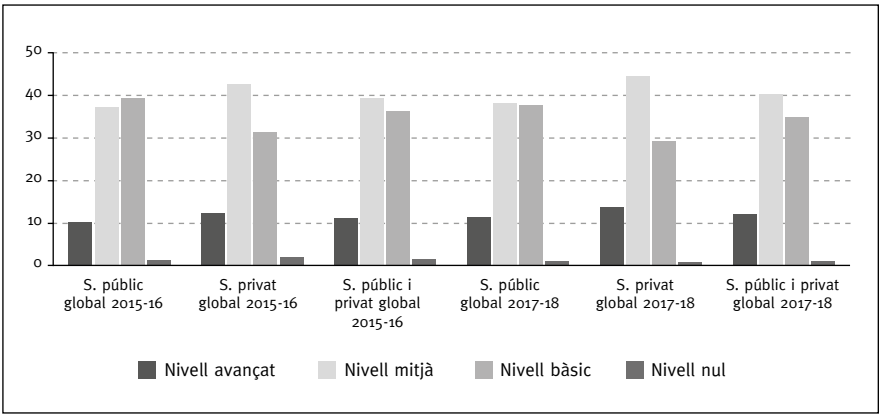
Gràfic 1.
Equipament tecnològic a les aules per sectors públic i privat



Font: Departament d'Ensenyament (2015-2018).

El desenvolupament de la CDD, tal com hem referenciat, ha ocupat una part important de les polítiques públiques que han generat diverses propostes tant des de l'àmbit estatal com des de les diferents comunitats autònomes en el marc de les polítiques públiques d'educació i tecnologia. Si ens fixem en el resum de projectes que s'han dut a terme a Catalunya des que el 1982 s'inicia el programa EAO-TOAM (vegeu més endavant, a la taula 5), no hi ha un programa estratègic per al desenvolupament de la CDD del professorat (des d'una òptica professionalitzadora), tot i que hi ha dades que evidencien que s'han desenvolupat milers d'hores de formació i milers de professors hi assisteixen (primer només presencials i després també virtuals). Tot i que aquestes propostes formatives orientades a l'alfabetització tecnològica en els seus inicis tenen un sentit, no se'n percep una evolució cap al desenvolupament docent. Per exemple, entre el 1999 i el 2003, una vegada iniciades les accions del Programa d'informàtica educativa (PIE), es duen a terme 4.122 cursos i seminaris (tant presencials com telemàtics) on hi ha 80.854 participants (Ruiz, 2006) però no hi ha dades corresponents ni a l'impacte que van tenir sobre el desenvolupament de la CDD ni el que van tenir sobre la incorporació de

Gràfic 2.
Coneixement TIC dels docents en exercici



Font: Departament d'Ensenyament (2015-2018).

la tecnologia en els centres, ni a les aules en termes d'innovació i millora dels processos d'Ensenyament-Aprenentatge (E-A).

Quasi vint anys després, les dades evidencien que encara no tenim un professorat amb un nivell òptim de coneixements en CDD (vegeu el gràfic 2) i que continua sent necessària una línia estratègica de política pública orientada a tenir el millor professorat per assegurar una formació òptima per als ciutadans digitals.

Tampoc els programes de capacitació docent en l'ús de les tecnologies s'han associat amb el desenvolupament professional del docent en un context digital, sinó que s'han orientat a la formació instrumental més que a la metodològica. Tenint en compte que l'any 1986 s'inicia el PIE, en l'actualitat el professorat del sistema hauria de tenir un nivell entre mitjà i expert en CDD. La realitat és ben diferent (vegeu la taula 6 més endavant). Les dades indiquen que el desenvolupament de la CDD no ha millorat tant com es preveia considerant tots els programes i les iniciatives que s'han dut a terme (vegeu la taula 5 a la pàgina 162).

També a l'Estat espanyol el Ministeri d'Educació, Cultura i Esports va elaborar i va definir una proposta de Marc comú de competència digital docent (2014) de la qual en publica una versió revisada el 2017. Aquestes accions s'emmarquen en el projecte Pla de cultura digital a l'escola. També algunes comunitats autònomes treballen en aquesta línia elaborant propostes marc i guies per al desenvolupament de la CDD. Aquest és el cas del Govern d'Extremadura, que el 2015 presenta el Portafoli de competència digital docent d'Extremadura. En el cas del País Basc s'adopta una altra estratègia, ja que es crea el programa IKANOS, que té com a objectiu principal el desenvolupament i l'avaluació de la competència digital ciutadana.

El Departament d'Ensenyament de Catalunya (2009) adopta com a referents, entre altres, les recomanacions de la UNESCO sobre la necessitat de garantir l'accés universal a la tecnologia i el desenvolupament de la CD com a competència bàsica metodològica. Amb aquest punt de partida, el 2014 elabora unes orientacions per al desenvolupament de les competències bàsiques en l'àmbit digital durant l'escolaritat obligatòria a partir de la tendència d'alguns referents internacionals sobre la base del National Educational Technology Standards for Students (ISTE, 2007) i la Taxonomia de Bloom per a l'Era digital (Churches, 2007).

El 2014 el Departament d'Ensenyament presenta, en el marc del Fòrum Internacional d'Educació i Tecnologia (FIET) el projecte de definició i desenvolupament de la CDD entesa com aquelles habilitats de caràcter didàctic i metodològic (i fixa el concepte de competència digital metodològica, CDM) que els mestres han d'adquirir i desenvolupar, així com la competència TIC en tot allò referit a l'ús instrumental de la tecnologia. A aquest primer treball el succeeix la creació d'una comissió interdepartamental, que integra totes les universitats catalanes, el 2015, que després d'analitzar el paper de la tecnologia en la formació inicial desenvolupen i consensuen una rúbrica conformada per cinc dimensions i tres nivells de desenvolupament i que es publica el 2016 (Generalitat de Catalunya, 2016). En aquest moment, es plantegen adoptar

la proposta marc que impulsa la Comissió Europea DigComp (Joint Research Center, 2017) que els últims temps està tenint molt d'impacte a tots els àmbits, ja que ha desenvolupat diferents marcs de referència amb la intenció d'estandarditzar tant la definició com l'avaluació d'aquesta competència.

Tal com també s'evidenciava en l'anàlisi que hem realitzat de les polítiques europees, el cas català no ha estat una excepció i ha centrat una gran part de les seves polítiques i programes més en el sistema escolar que en la ciutadania. De la mateixa manera, podem veure que fonamentalment han tingut com a objectiu dotar d'infraestructures (connexió a la xarxa) i d'eines tecnològiques els centres més que no pas capacitar el professorat.

Podem veure que no hi ha gaires iniciatives transversals de país quant a la implantació de la tecnologia. En aquest sentit podem destacar el projecte Catalunya en xarxa (1999) i la definició de l'*Agenda Digital per a Catalunya 2020* (2013) a imatge de l'*Agenda Digital per a Europa 2020* amb un enfocament i una visió més global però que no han suposat, ni aquestes ni cap altra, una aproximació estratègica prou coherent ni coordinada tal com alguna de les dades que presentem en aquest punt ens diuen. En aquest sentit volem evidenciar la necessitat de projectes conjunts entre diferents conselleries, els projectes de país i la necessitat de crear equips amb tècnics, professionals i investigadors amb una visió interdisciplinar i, fins i tot, transdisciplinar (vegeu la taula 5 a la pàgina següent). Finalment, volem evidenciar que en poques ocasions el centre i l'orientació de totes aquestes iniciatives ha estat el desenvolupament de la ciutadania digital, ni aquestes han tingut, com a base, el sistema educatiu (entès en sentit ampli).

Si comparem les taules 5 i 6 podem veure com els projectes d'alfabetització en clau ciutadana no tenen un lideratge fora del sistema escolar, per la qual cosa s'evidencia que hi ha una aproximació i un tractament diferent entre els «escolars» i els «ciutadans» quant al

Taula 5.
Projectes i programes TIC de l'administració catalana: iniciatives en polítiques públiques en l'àmbit de la tecnologia i l'educació

Projecte	Descripció
Ensenyança Assistida per Ordinador (1978)	Tenen lloc a la Universitat Politècnica de Barcelona (avui UPC) les II Jornadas de Trabajo sobre Experiencias en la Aplicación de Ordenadores en la Enseñanza Superior per analitzar el potencial dels «microordinadors» aplicats a la docència.
Experiències d'EAO TOAM (1982)	Experiències a l'EGB. El sistema TOAM s'importa d'Israel on s'havia implantat l'any 1977. Es componia d'un sistema programari educatiu d'exercitació basat en un miniordinador que gestionava un conjunt d'estacions d'usuari sense capacitat de processament en les quals treballaven els estudiants de manera individual.
EAO-EPIB-FP2 (1982)	Experiència pilot d'informàtica bàsica en la formació professional de segon grau que suposa la constitució d'un departament d'informàtica a 10 instituts de Catalunya.
Pla LOGO (1984-88)	L'objectiu del pla era introduir la informàtica a l'alumnat de primària, des d'un enfocament constructivista, i orientat a la resolució de problemes mitjançant l'ús del llenguatge LOGO.
Programa informàtica educativa PIE (1986)	El Departament d'Ensenyament va endegar un pla per promoure la renovació pedagògica, la innovació educativa i la formació permanent. Entre altres programes, a aquest efecte, es crea el PIE, l'objectiu del qual era introduir la informàtica a l'ensenyament a través de programes experimentals.
Creació de la Xarxa XTEC (1988)	Es posa en funcionament la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya concebuda com una part de la creació d'infraestructures tecnològiques per a l'ensenyament no-universitari i de provisió de serveis educatius digitals.
Projecte Educàlia (1999)	El projecte conjunt entre l'Obra Social La Caixa i el Departament d'Ensenyament va començar la transformació tecnològica dels centres educatius, en el sentit que es va generalitzar l'accés als recursos TIC i en la xarxa Internet.
Projecte ARGO (2001)	El Departament d'Ensenyament, i com a part del pla estratègic Catalunya en xarxa (1999), va promoure la dotació generalitzada de recursos TIC, amb xarxes internes, línies d'alta velocitat i Internet a l'aula. La informatització va començar a ser una realitat als centres escolars.

Projecte Heura (2006)	Dotació generalitzada d'infraestructures que garanteix la connexió a la xarxa elèctrica, la xarxa física i la sense fils de dades per part dels centres escolars.
Projecte Educat 1x1 (2009)	Projecte de la Generalitat de Catalunya per a la implantació de miniordinadors portàtils a les aules i la incorporació de llibres de text digitals en aquests ordinadors. Es tracta de la versió catalana del programa Escola 2.0 del MEC. El lema del projecte va ser «un alumne, un ordinador».
Programa Educat 2.0 (2011)	La Generalitat de Catalunya promou l'ús dels instruments digitals en els processos d'ensenyament i aprenentatge amb la incorporació d'ordinadors portàtils i de sistemes de projecció interactiva a les escoles al cicle superior de primària. S'ofereix suport i acompanyament en els canvis en l'organització i la metodologia d'aula, en el marc del seu projecte educatiu.
Programa mSchools (2013)	Aquest programa es finança i s'impulsa de manera conjunta entre el Departament d'Ensenyament i la Mobile World Capital. Per impulsar l'aplicació dels dispositius mòbils a primària i secundària a través de l'ús i disseny d'apps a través del treball per projectes des d'una perspectiva innovadora i creativa.
Pla d'impuls a les vocacions STEM (2017)	Es desenvolupa potenciant la formació del professorat en aquests àmbits, fomentant les competències científiques, tecnològiques i matemàtiques entre els estudiants de l'educació obligatòria i desenvolupant procediments per avaluar-les, encoratjant la participació de les empreses del sector a l'escola i promovent la ciència, la tecnologia, l'enginyeria i les matemàtiques a la societat, fent èmfasi especial en les activitats dirigides a la comunitat educativa.

Font: Ruiz (2006), Lázaro (2015) i Gisbert (2017).

desenvolupament de la CD. D'altra banda, volem fer notar, també, la necessitat de considerar la CD des d'una perspectiva més global i menys emmarcada pels àmbits, fins i tot pels cicles educatius. La definició de la CD de la ciutadania hauria d'actuar com a marc, en tots els casos, des d'una perspectiva holística i no tan professionalitzadora.

Taula 6.
Estudis i projectes sobre polítiques TIC en el context català: iniciatives en polítiques públiques en l'àmbit de la tecnologia, l'alfabetització i competència digital de la ciutadania

Projecte/estudi	Impulsors	Any	Objectius
Xarxa telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) http://www.xtec.cat/	Departament d'Ensenyament	1985	XTEC és un portal que, a més d'oferir diferents recursos educatius, contribueix a la promoció i el desenvolupament de la competència digital d'estudiants i docents, així com de tota la resta de la comunitat educativa.
Catalunya en xarxa. Pla estratègic per a la societat de la informació	Comissionat per a la Societat de la Informació	1999	Pla perquè Catalunya pogués assolir una posició capdavantera en la societat de la informació. Identificava l'educació i la formació com un dels àmbits prioritaris.
Estudi per a la identificació i gradació de les competències bàsiques en les TIC	Consell Superior d'Avaluació de Catalunya	2002 2003	Fruit d'aquest estudi és una relació de les quinze competències bàsiques en les TIC classificades en cinc dimensions. En aquest estudi també es diferencien les competències de primària de les de secundària.
La Xarxa Punt TIC http://punttic.cat	Direcció General de Telecomunicacions i Societat de la Informació	2002	Els punts TIC són centres de referència territorial en relació amb la societat del coneixement. Potencien la dinamització comunitària i empresarial del territori i tenen com a objectiu principal el foment del coneixement i ús de les TIC per part de la ciutadania.
Acreditació de competències en tecnologies de la informació i la comunicació (ACTIC)	Direcció General de Telecomunicacions i Societat de la Informació	2009	L'ACTIC és un servei per a la certificació acreditativa de la competència digital, que permet a qualsevol persona de més de 16 anys demostrar les seves competències en TIC mitjançant una prova per ordinador.

Sistema integrat de qualificacions i formació professional de Catalunya (SQCAT)	Institut Català de les Qualificacions Professionals	2010	Objectius preferents: orientació de la formació professional a les demandes de qualificació que requereixen les organitzacions productives, tant si es tracta d'empreses, organismes o institucions; adequació entre l'oferta i la demanda del mercat de treball; extensió de la formació al llarg de la vida de les persones més enllà del període educatiu tradicional, així com foment de la lliure circulació de treballadors i treballadores.
Competències bàsiques en TIC per a l'FPA (COMPETIC)	Departament d'Ensenyament	2012	És una adaptació a l'ordre que regula l'acreditació de competències en tecnologies de la informació i la comunicació (ACTIC) per a l'aplicació en la formació de persones adultes.
Agenda Digital catalana (i.digital), Generalitat de Catalunya www.idigital.cat	Govern Generalitat de Catalunya	2013	Agenda Digital per a Catalunya és un document estratègic que posa la mirada al 2020, en línia amb els plans de la Unió Europea formulats en l'Agenda Digital per a Europa, i d'acord amb els objectius marcats en el Pla digital del Govern català.
Informes de competències bàsiques de l'àmbit digital, Generalitat de Catalunya	Generalitat de Catalunya	2013	Com els altres informes sobre competències bàsiques, aquests contenen les dimensions, les competències graduades en tres nivells d'adquisició, continguts clau, orientacions metodològiques i d'avaluació, així com un glossari.
SmartCAT	Govern Generalitat de Catalunya	2015	Posicionar Catalunya davant la revolució digital i convertir-la en un *Smart-Country* de referència internacional incidint en quatre àmbits: promoure vocacions tecnològiques entre les dones i els joves, programa de recerca i innovació en tecnologies digitals avançades, programa Big Data Catalonia i l'impuls d'una plataforma tecnològica *Smart-Country* per a Catalunya.
Programa de recerca i innovació en tecnologies digitals avançades	Secretaria de Telecomunicacions, Ciberseguretat i Societat Digital	2017	Potenciar el desenvolupament tecnològic, fomentar l'establiment de sinergies entre centres de recerca i d'innovació, millorar la captació de talent i d'inversions en aquest àmbit i impactar en l'Administració, el sector productiu i la ciutadania mitjançant la transformació digital.

Font: Gisbert (2017).

Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació

A partir de l'anàlisi de diferents contextos i informes, tant internacionals com de Catalunya, detectem que hi ha tres dimensions o barreres clau per al desenvolupament de les polítiques d'educació i tecnologia en els quals coincideixen. Creiem que cal tenir-les en compte per impulsar polítiques que permetin contrarestar-les i, en la mesura del possible, superar-les. Aquestes tres dimensions o barreres, amb les seves orientacions corresponents, són les següents:

1. **Governança**

- *Perspectiva a llarg termini* (necessitat d'un full de ruta o un pla estratègic) del Govern i considerant la política digital com una *estratègia de país*. Seguint les línies mestres de l'agenda digital però amb una visió de conjunt i no disgregada per conselleries.
- *Finançament i informació* sobre les actualitzacions tecnològiques. El sistema educatiu, en tots els seus àmbits i la comunitat educativa en general no es poden permetre seguir el ritme d'actualització del mercat tecnològic. Cal proveir de polítiques que siguin garants d'accés i l'ús de la tecnologia i, per tant, de l'*equitat tecnològica*.

2. **Infraestructures tecnològiques**

- Enteses no únicament i exclusivament com a dotació de recursos TIC i connectivitat, sinó *com a estratègies per a la regulació del mercat orientat a l'educació i a la ciutadania*.
- Competència del mercat i productes tecnològics que presten serveis a l'educació garantint l'*interoperabilitat*.

3. **Competència digital dels docents (de tots els nivells i àmbits educatius)**

- *Formació permanent i desenvolupament professional continu* en l'àmbit digital per assegurar l'actualització i l'aprenentatge al llarg de la vida.

En el quadre següent (vegeu la taula 7), hem volgut representar l'exercici que hem dut a terme sobre la base de relacionar i creuar aquestes tres dimensions o barreres principals amb les deu dimensions de la competència digital de la ciutadania (a les quals ens hem referit en el primer apartat), afegint el grau de correspondència en cadascuna d'elles.

Així, «x» correspon a la seva presència i «xxx» correspon al màxim grau de vinculació. En aquesta línia, i de forma molt sintètica, podem obtenir una primera idea global i clara sobre les línies estratègiques de les polítiques públiques en educació i tecnologia que cal emprendre, ja que seran aquestes les que contrarestaran o contribuiran a eliminar-les en aquests àmbits:

1. La dimensió o barrera sobre **les infraestructures** està fortament vinculada a tot allò que té a veure principalment amb els **drets en línia**. Per tant, si volem reeixir quant a infraestructures haurem de vetllar, entre d'altres, per assolir i garantir les dimensions associades (participació activa, drets i responsabilitats, privadesa i seguretat i consum responsable).
2. La dimensió o barrera sobre **governança i lideratge** està fortament vinculada a tot allò que té a veure principalment amb el **benestar en línia**, **els drets en línia i l'estar en línia**. Per tant, si volem reeixir quant a governança i lideratge haurem de vetllar, entre d'altres, per assolir i garantir les deu dimensions associades a la ciutadania digital (participació activa, drets i responsabilitats, privadesa i seguretat, consum responsable, ètica i empatia, salut i benestar, e-presència i comunicacions, accés i inclusió i aprenentatge i creativitat).
3. La dimensió o barrera sobre **competència digital docent** està fortament vinculada a tot allò que té a veure principalment amb **estar en línia**. Per tant, si volem reeixir quant a competència digital haurem de vetllar, entre d'altres, per assolir i garantir les dimensions associades (accés i inclusió i aprenentatge i creativitat).

Taula 7.
Creuament de les principals barreres de les polítiques europees amb les deu dimensions de la CD de la ciutadania

		Estar en línia			Benestar en línia			Drets en línia			
		Accés i inclusió	Aprenentatge i creativitat	Competència digital	Ètica i empatia	Salut i benestar	E-presència i comunicacions	Participació activa	Drets i responsabilitats	Privadesa i seguretat	Consum responsable
Infraestructura tecnològica	Interoperabilitat	x	x	xxx	x	xx	xx	xxx	xxx	xxx	xx
Governança	Pla estratègic i perspectiva a llarg termini	xxx	xxx	xx	xxx	xxx	xxx	xx	xx	xxx	xx
	Finançament per a l'actualització tecnològica en el sistema educatiu										
Competència digital docent		xxx	xxx	xxx	x	x	xx	xx	xx	x	x

Nota: x correspon a la seva presència i xxx correspon al màxim grau de vinculació.
Font: Elaboració pròpia.

Sis recomanacions de política pública de base sociodigital

Com a concreció de l'anàlisi que presentem a la taula 7, proposem les següents sis recomanacions de política pública de base sociodigital:

Accés i inclusió digital

Necessitem polítiques que tinguin en compte:

1. La connectivitat i l'accés universal (implicant tota la comunitat educativa); alhora, que aquestes impliquin accions compensadores quan es tracta de col·lectius amb baix nivell socioeconòmic i educatiu.
2. Plans estratègics a llarg termini que garanteixin la pervivència del projecte més enllà dels cicles polítics. Des d'aquesta perspectiva, la ciutadania hauria de notar només canvis per millorar, no hauria de perdre oportunitats.
3. Tota la tecnologia que es posa a disposició hauria de ser transparent, és a dir, interoperable i oberta. S'haurien d'eliminar els monopolis i els sistemes tancats i propietaris.

Ètica i benestar digital

Necessitem polítiques que tinguin en compte projectes per prevenir la bretxa digital (des del punt de vista d'artefactes tecnològics, de la formació i de l'accés al món digital) i que permetin el desenvolupament dels coneixements necessaris per garantir:

1. Drets i responsabilitats de moure's en l'entorn digital.
2. Privadesa i seguretat dins els entorns tecnològics.
3. Civisme digital o l'*etiqueta* necessària per conviure en el context digital.
4. Orientar cap a un consum tecnològic responsable.

Donada l'estreta relació entre aquests quatre punts, proposem dos tipus d'accions i/o programes:

a) Programes orientats a comunicar a la ciutadania, en general, tant els drets com els deures que hem d'assumir en contextos digitals. El lideratge d'aquests programes hauria de ser compartit entre els poders públics, el sistema educatiu i els mitjans de comunicació de manera conjunta. Aquesta acció conjunta, que creiem més efectiva que les individuals, hauria de formular l'estratègia sempre en positiu mirant de no centrar el discurs (com ara se sol fer) només en allò negatiu. Tan important és ser conscients de les amenaces com de les oportunitats per contrarestar les primeres.

b) Desenvolupar campanyes de consum tecnològic responsable però més centrat en el bon ús i en tot allò que ens pot aportar, per exemple la utilització de dispositius tecnològics, i no només sobre els efectes «nocius» del seu ús. Per exemple, poden aparèixer addiccions per l'ús excessiu dels videojocs però aquests, ben integrats en el procés formatiu, també poden suposar una eina didàctica molt útil.

Competència digital (de la ciutadania)

Necessitem polítiques que tinguin en compte:

1. Plans comunitaris de formació que permetin el treball en xarxa i el desenvolupament de projectes digitals socioeducatius. Serà fonamental crear una xarxa que integri totes les iniciatives que ja existeixin i es desenvolupin estratègies per millorar la seva coordinació, comunicació i eficiència.
2. Centres de recursos comunitaris (associats a les biblioteques, els centres cívics, les associacions culturals i cíviques). El nostre país té desplegada una xarxa de biblioteques a tot el territori que podrien actuar de nodes d'accés a la informació i de gestió

del coneixement col·lectiu orientat tant a l'ús responsable de la tecnologia com a la construcció social de coneixement. Els propis responsables d'aquests equipaments en podrien ser els gestors i dinamitzadors.

Aprenentatge, creativitat i exploració en xarxa

Necessitem polítiques que tinguin en compte:

1. Pla estratègic a llarg termini.
2. Accés universal.
3. Professorat competent digitalment.
4. Comunitats d'aprenentatge en xarxa.
5. Xarxa d'innovadors.
6. Accés a les últimes tecnologies per disminuir el risc de bretxa digital.
7. Nous recursos, nous formats, noves eines, nous espais digitals... cocreació!

Els projectes, derivats de les polítiques públiques, orientats a la millora de l'ús de les tecnologies en l'àmbit educatiu no només han de ser a llarg termini (més enllà del període d'una legislatura) sinó que han de tenir una mirada més global creant eixos d'actuació «polièdrics» que comportin, d'una manera simultània, accions orientades a espais educatius, professorat, recursos i comunitat educativa i social. Creiem que una visió integradora de tots els agents i recursos afavoriria la millora de l'eficiència i eficàcia de les accions.

Lideratge i governança del sistema en qüestions de tecnologia educativa

Necessitem polítiques que tinguin en compte:

1. Creació d'una línia de recerca finançada amb una orientació educativa, no només escolar. És important concebre les accions

educatives des del punt de vista de la comunitat educativa i no només des de la perspectiva escolar.

2. Creació d'un observatori [que s'alimenta de les dades dels projectes a partir de l'establiment d'uns indicadors estratègics]. Tenir un sistema d'indicadors i una estratègia de recollida permanent de dades és clau per poder garantir una base sòlida, basada en evidències, que fonamenti la presa de decisions polítiques.
3. Creació d'un Fòrum científic permanent per garantir la creació col·laborativa del coneixement amb una dimensió internacional. Considerem clau tenir un espai, presencial o telemàtic, on fer convergir les mirades de diferents experts per poder donar orientacions als agents que dissenyen i han d'executar les polítiques públiques. Aquest Fòrum, conjuntament amb l'Observatori, serien, des del nostre punt de vista, dos elements clau.
4. Garantir el treball en xarxa entre conselleries. Les polítiques transversals i l'educació, i l'accés universal a la tecnologia requereixen ser definides i compartides per totes les conselleries del Govern. Un dels problemes fonamentals, des del nostre punt de vista, són els compartiments «estancs» i la poca capacitat d'abordar estratègies conjuntes amb una orientació de país.

Participació activa (e-presència) i comunicacions

Necessitem polítiques que tinguin en compte:

1. Accés universal a la xarxa, que prevé l'aïllament social a la societat digital.
2. Democràcia i participació digital.
3. Accés a la gestió i administració digital dels ciutadans.

Aquests tres eixos defineixen la participació activa de manera transversal, i han de tenir una presència permament en el lideratge i la governança. Fomentar la democàcia i participació digital i garantir l'accés tecnològic universal han de ser dos punts innegociables als programes polítics.

La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia

Tal com ja hem dit en els apartats anteriors, les polítiques públiques s'han de definir amb una perspectiva de comunitat educativa més que de comunitat escolar. D'altra manera les orientem a formar aprenents i no a formar ciutadans crítics per fer front als reptes de la societat digital.

Tal com hem vist al llarg de tot el capítol (vegeu especialment les taules 5 i 6), s'han dut a terme moltes propostes i programes per part de l'Administració per millorar tant l'accés com la competència en l'ús de les tecnologies. I tal com manifesten Conrads *et al.* (2017) a través de l'ús de diferents metanàlisis de recerques realitzades en l'àmbit pedagògic (McEvan, 2015; Kremer *et al.*, 2019; Hassler *et al.*, 2015; Tamin *et al.*, 2015) i d'altres en l'àmbit dels processos d'aprenentatge usant les tecnologies (Graurovic *et al.*, 2013; Schemid *et al.*, 2014; Archer *et al.*, 2014), confirmen que la tecnologia té efectes positius en termes pedagògics i d'aprenentatge, però encara no hi ha un corpus de recerca suficientment consistent que pugui demostrar l'efectivitat de la tecnologia en termes de «cost-benefici» educatiu. En aquest sentit, serà fonamental potenciar estratègies i línies de recerca orientades a la sistematització d'evidències per tal de poder mesurar l'impacte real del desenvolupament de les polítiques com es fa en altres països (vegeu la taula 4).

Això succeeix perquè encara avui les polítiques educatives permeten que es produeixin situacions del tipus:

1. La tecnologia no pot compensar la ineficiència docent quan n'hi ha. Sovint, primer se selecciona la tecnologia i després es defineix l'estratègia instruccional.
2. No es fomenta, ni es reconeix ni es valora (en la justa mesura) el lideratge i la innovació del professorat (amb independència del

terreny educatiu formal ni tampoc en l'àmbit no-formal). La clau de l'èxit es troba a tenir el professorat com a líder del procés educatiu.

3. Les polítiques que hem tingut fins ara no han assegurat l'escalabilitat i la sostenibilitat de l'aplicació de la tecnologia en el context educatiu. L'OCDE, 2015 (a) evidencia que les polítiques globals no afavoreixen l'escalabilitat i sí que ho fan els experiments a petita escala perquè permeten evidenciar resultats i donar retroaccions de manera immediata o gairebé immediata.
4. Tenir un cos de professorat amb CDD i donar-los suport en tots els processos d'incorporació de les tecnologies hauria de ser un dels eixos clau de les polítiques públiques (Conrads *et al.*, 2017).

Seguint l'estratègia d'un informe del Departament d'Educació del Govern dels Estats Units (US Department of Education, 2016) i coincidint amb el seu plantejament, creiem que qualsevol política pública, en general, s'ha de fonamentar en evidències, i en particular les d'educació i tecnologia, tenint com a eix central el ciutadà digital. Han de tenir com a referent la recerca en:

1. La recollida sistemàtica d'evidències a través d'estudis longitudinals que permetin mesurar l'impacte real de l'ús de la tecnologia.
2. Intervencions educatives i processos d'avaluació que permetin mesurar l'impacte en termes d'aprenentatge.
3. La tecnologia ens les edats infantils (0-6 anys) i com els educadors en poden impulsar un millor ús.
4. Quines tecnologies i quins continguts són els més apropiats per donar suport als formadors.
5. Com les tecnologies poden afavorir el desenvolupament de les competències instrumentals bàsiques.
6. L'efectivitat de la tecnologia aplicada a subjectes amb necessitats educatives especials.
7. El context familiar com a regulador de l'ús de la tecnologia, especialment en les edats infantils.

La política pública ha de respondre a les necessitats i ha de definir les bases per als desenvolupadors tant d'eines com de continguts i no a l'inrevés. L'educació ha de ser alguna cosa més que un «gran mercat potencial» per als desenvolupadors de tecnologia.

Per finalitzar aquest apartat, i a manera de recomanacions per als poders públics, volem dir que la irrupció de les TIC en l'àmbit social, educatiu i personal ens porta a plantejar-nos diferents qüestions relacionades amb la capacitació de les persones que hem d'abordar des de tres perspectives: l'alfabetització digital de la ciutadania, la inclusió digital i l'ús dels dispositius tecnològics en el procés d'ensenyament i aprenentatge. D'alguna manera, des d'una perspectiva social i de política educativa, les campanyes d'alfabetització i d'inclusió digital s'haurien de plantejar d'una manera similar a com es van plantejar al seu dia aquelles destinades a aconseguir una capacitació universal en la lectura i l'escriptura (Rivoir, 2009; Tedesco *et al.*, 2016).

Bibliografia

21st Century Learning Reference Group (2014). «Future-focused learning in connected communities». Recuperat de (setembre 2015): http://www.education.govt.nz/assets/Documents/Ministry/Initiatives/FutureFocusedLearning30May2014.pdf

Archer, C. (2014). *International organizations*. Londres: Routledge.

Area, M.; de Pablos, J.; Valverde, J. i Correa, J. M. (2010): *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.

Ariño, A. i Llopis, R. (2018). *IC13 La participació cultural a Catalunya 2013-2016*. Barcelona: Consell Nacional de la Cultura i de les Arts.

Butler, D. *et al.* (2013). «A Consultative Paper Busilding Towards a Learning Society: A National Digital Strategy for Schools». Recuperat de (setembre 2015): http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Information-Communications-Technology-ICT-in-Schools/

Digital-Strategy-for-schools/Building-Towards-a-Learning-Society-A-National-Digital-Strategy-for-Schools-Consultative-Paper.pdf

Cabero, J. i Llorente, M. (2008). «La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo xxi». *Revista portuguesa de pedagogía*, vol. *42*, núm. 2, p. 7.

Churches, A. (2007). Educational origami. *Bloom's and ICT Tools*.

Comissió Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*.

Comissió Europea (2013). *Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos {SWD (2013) 341 final}. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. Brusel·les.

Conrads, J.; Rasmussen, M.; Winters, N.; Geniet, A. i Langer, L. (autors) i Redecker, C.; Kampylis, P.; Bacigalupo, M. I Punie, Y. (eds.) (2017). «Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies». Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2760/462941, JRC109311.

Cosgrove, J. *et al.* (2013). «The 2013 ICT Census in Schools - Main Report». Recuperat de (setembre 2015): http://www.erc.ie/documents/ict_cencus2013_summaryreport.pdf

Crue (2017). *TIC 360° Transformación Digital en la Universidad*. Madrid: CRUE.

Davis, M. (2013). «Dialectics of time and technology in liquid modernity». *Thesis Eleven 118/1*, p. 7-118.

de Oliveira, J. M.; Henriksen, D.; Castañeda, L.; Marimon, M.; Barberà, E.; Monereo, C.; Coll, C.; Mahiri, J. i Mishra, P. (2015). «El panorama educativo de la era digital: prácticas comunicativas que (nos) impulsan hacia adelante». *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 12, núm. 2, p. 14-31. doi: http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2440

Dede, Ch. (2002): «Tecnologías avanzadas y aprendizaje distribuido en la enseñanza universitaria», a Hanna, D. (ed.): *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro-EUB, p. 83-102.

Departament d'Ensenyament (2016). Resolució ENS/1356/2016, de 23 de maig, per la qual es dona publicitat a la definició de la Competència digital docent. Barcelona: *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*.

Eshet, Y. (2002). «Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments», a *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (p. 493-498). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Esteve Mon, F. M.; Adell Segura, J. i Gisbert Cervera, M. (2014). «Diseño de un entorno 3D para el desarrollo de la competencia digital docente en estudiantes universitarios: usabilidad, adecuación y percepción de utilidad». *RELATEC*.

Frau-Meigs, D.; O'Neill, B.; Soriani, A. i Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*. Council of Europe.

Fundación Telefónica (2017). «Informe de la Sociedad Digital en España 2017 – sdiE]17». Madrid: Teléfonica.

Gairín, J. (2011). «Competency-Based Training of teachers». *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm. 1, p. 93-108.

Generalitat de Catalunya (2013). Agenda Digital per a Catalunya 2020. Barcelona: Direcció General de Telecomunicacions i Societat de la Informació.

Generalitat de Catalunya (2016) ENS/1356/2016, de 23 de maig, per la qual es dona publicitat a la definició de la Competència digital docent, DOGC Núm. 7133. Recuperat de: http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=730633&language=ca_ES

Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.

Gisbert, M. (2017). *Una Tecnologia educativa per a l'era digital. Projecte de Càtedra*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Gisbert, M; Prats, M. A. i Cabrera, N. (2015). *Aprenentatge mòbil. Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge?* Col·lecció «Informes Breus», núm. 58. Barcelona: Fundació Bofill.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2012). «Plan de Cultura Digital en la Escuela». Recuperat de: http://blog.educalab.es/intef/2013/04/16/plan-de-cultura-digital-en-la-escuela/

INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017*. International Society for Technology in Education (2017) Iste Standards For Educators.

ISTE (2008). «National educational technology standards for teachers». Washington DC: International Society for Technology in Education.

Koh, T. S. i Wei-Loong Hung, D. (2018). «Leadership for Change in Singapore Schools: An Introduction», a *The Singapore Schools' Experience. Leadership For Change: The Singapore Schools' Experience*, p. 1-28. doi: 10.1142/9789813227323_0001.

Lankshear, C. i Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Nova York: Peter Lang.

Lázaro Cantabrana, J. L. (2015). *La competència digital docent com a eina per garantir la qualitat en l'ús de les TIC en un centre escolar*. Universitat Rovira i Virgili. Recuperat de: http://www.tdx.cat/handle/10803/312831

Lázaro, J. L.; Estebanell, M. i Tedesco, J. C. (2015). «Inclusión y cohesión social en una sociedad digital». *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 12, núm. 2, p. 1, 16.

OCDE (2010). Habilidades y competencias del siglo xxi para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas. Publicado con el acuerdo de la OCDE, París.

OCDE (2015). «Implications of Digital Technology for Education Policy and Practice», in *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. París: OECD Publishing. doi: https://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning/implications-of-digital-technology-for-education-policy-and-practice_9789264239555-11-en

OCDE (2015b). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD's Programme for International Student Assessment's (PISA). París: OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

Perronoud, P. (2005) «La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències», a Carreras, J. i Perroud, P. (eds.), *El debat sobre les competències en els ensenyaments universitaris*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

Redecker, C. i Punie, Y. (autors); Punie, Y. (ed.) (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi: http://dx.doi.org/10.2760/159770

Richardson, J. i Milovidov, E. (2017). «Digital Citizenship Education - Multi-Stakeholder Consultation Report». Estrasburg: Council of Europe.

Rivoir, A. (2009). «Innovación para la inclusión digital. El Plan Ceibal en Uruguay». *Mediaciones Sociales*, núm. 4, p. 299-328.

Rodríguez Espinar, S. i Prades, A. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área deficiencias sociales*. Barcelona: AQU-Catalunya.

Ruiz, I.; Rubia, B.; Anguita, R. i Fernández, E. (2010). «Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: Perfiles de una experiencia colaborativa». *Revista de Educación*, núm. 352, p. 149-178.

Rychen, D. S. E. i Salganik, L. H. E. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber publishers.

Rychen, D. S. i Salganik, L. H. E. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D. F.: FCE.

Sangrà, A.; Camacho, M. i Zelezny, R. (2016). «Smart Cities», a Gisbert, M. i González, J. (2016), *Nous escenaris d'aprenentatge des d'una visió transformadora*. Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.

Selwyn, G. (2012). *Designing for the disabled: the new paradigm*. Londres: Routledge.

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Toronto: John Wiley & Sons.

Tedesco, J. C.; Estebanell, M.; Lázaro, J. L.; Gutiérrez, E. i Opertti, R. (2016). «Inclusión y cohesión social», a Gisbert, M. i González, J. (ed.), *Nous escenaris d'aprenentatge des d'una visió transformadora*. Madrid: Wolters Kluwer España S. A., p. 357-378.

U. S. Department of Education, (2017). «Office of Educational Technology, Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update», Washington D. C. Aquest article està disponible al web del Departament a: http://tech.ed.gov.

UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

UNESCO (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet age*. Routledge: London.

Relació de participants al seminari

Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats

- Antonio Bartolomé, Universitat de Barcelona
- Nati Cabrera, Universitat Oberta de Catalunya
- Ricard Faura, Servei d'Inclusió i Capacitació Digital
- Juanmi Muñoz, Observatori d'Innovació Tecnològica i Educativa
- Jordi Vivancos, Departament d'Educació

3 L'orientació, un repte de país

Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú
i Sílvia Amblàs

Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?

En la societat actual —globalitzada, complexa i incerta,[1] en la qual els models preestablerts de generacions anteriors estan desapareixent— els itineraris formatius i les oportunitats professionals estan en procés de mutació permanent. El canvi social, la transformació digital dels sectors econòmics i la reformulació dels sistemes determinen que els ciutadans estiguin més necessitats que mai d'acompanyament en la construcció del seu projecte de vida i professional i en la gestió de la seva carrera. Especialment en el món educatiu, cal facilitar que tot l'alumnat aconsegueixi ser autònom en les seves decisions i disposi de les eines per assolir l'èxit. Això representa un repte extraordinari per a l'orientació acadèmica i professional i un compromís amb un gran impacte per al conjunt del país.

Per esmentar només algunes dades, a Catalunya actualment tenim:

- Un 17,1% d'abandonament escolar prematur (Idescat, 2017).[2]

1. Conceptes entorn de les transformacions de la societat actual a bastament tractats per referents de la sociologia com Zygmunt Bauman (*Liquid Modernity*, 2000) i Ulrich Beck (*Risk Society: Towards a New Modernity*, 1992).
2. Objectiu UE-28 (10%); objectiu Espanya (15%).

- Entorn d'un 35% d'abandonament en els ensenyaments universitaris (als graus, el 26,2% abandonen i l'11,6% canvien de carrera, segons dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015-2016).
- Una taxa d'atur del 26,3% entre els joves de 16 a 24 anys —això equival a 135.400 joves (Idescat, 3r trimestre del 2018).
- Un mercat de treball amb un biaix de gènere clar que aboca les dones, més preparades i qualificades que els homes, a una menor participació al mercat laboral, amb una menor qualitat de l'ocupació i nivell retributiu (Observatori Dona, Empresa i Economia de la Cambra de Comerç de Barcelona, 2017).

El ventall d'oferta d'opcions formatives, la ràpida evolució del mercat de treball i la prolongació de la vida activa són tres elements de context que impacten en l'actualització de les competències assolides i en la incorporació de les noves. Així, el coneixement i l'adaptació de les competències transversals, especialment les relacionades amb l'aprendre a aprendre i l'adaptació als canvis, a més de les específiques per a la gestió de la carrera professional seran clau per aconseguir identificar, aprofitar i crear les oportunitats en un mercat de treball en metamorfosi constant. En aquest marc, les competències esdevenen un nexe d'unió entre el món de l'educació i el del treball (Sigelman, 2017).

Per als escolars, la manca de perspectiva condiciona la presa de decisions i dificulta el procés de construcció del seu projecte de vida i professional. Però no només això. Hi ha molts altres factors que poden condicionar la tria que fa l'alumnat. Si l'alumnat els identifica podrà neutralitzar-ne l'efecte. Ens referim a diferents condicionants com els familiars, psicològics o personals (gènere, edat, capacitats físiques, etc.), els socials (modes, estudis i professions properes, etc.), els econòmics (durada dels estudis, beques, etc.) i els educatius (percepció de dificultat, condicions d'accés, rendiment acadèmic, hàbits d'estudi, etc.) i a aquests condicionants també hi podem afegir les

barreres estructurals que incideixen en l'ocupabilitat dels joves com els estereotips i la discriminació per raons diverses (ètnia, religió, orientació de gènere, etc.).[3]

L'orientació en les transicions dins i fora del sistema educatiu i, posteriorment, en el sistema laboral, resulta cada cop més imprescindible per afrontar i superar els canvis que comporten. De fet, el desenvolupament de la carrera és un procés d'aprenentatge en si mateix. Si es treballa de forma continuada durant tota la vida, si es planifica i s'introdueix des de la infantesa, en la joventut i l'adultesa pot donar millors resultats individuals i socials al país.[4]

A l'escola l'alumnat ha d'adquirir la informació, les competències i les vivències significatives necessàries per anar construint el seu projecte de vida. Els joves hauran d'afrontar reptes que plantegen un nombre creixent d'opcions, formats, metodologies que conformen l'oferta formativa. Es tracta de desafiaments que requereixen l'avaluació d'itineraris, la gestió d'expectatives, el disseny d'estratègies, la identificació d'oportunitats i que, a més, impliquen prendre decisions. En aquest sentit, doncs, l'orientació ha de preparar els joves per adquirir les competències necessàries per buscar informació, processar-la, discriminar-la i poder prendre una decisió fonamentada, tranquil·la i meditada.

Caldrà, doncs, intensificar i coordinar l'orientació acadèmica i professional als centres educatius. Ara mateix la tasca l'assumeixen bàsicament els tutors i tutores i el professorat, sense una formació específica,

3. Martínez, M. (dir.) i IFIHP, EDUCAWEB i DEP Institut (2015). *Impacte de l'orientació professional de joves en el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral (projecte Recercaixa).* Mostra: 481 centres d'educació secundària, obligatòria i postobligatòria, i centres de formació de persones adultes de Catalunya. Treball de camp: abril-desembre 2014.

4. Sobre aquesta qüestió vegeu el capítol 4 d'aquest volum, «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya: reptes, tensions i contradiccions», d'Aina Tarabini i Judith Jacovkis.

sense una dedicació horària determinada ni una presència específica en el currículum. La figura de l'orientador a l'escola es dilueix en tasques d'atenció a l'alumnat amb dificultats en l'aprenentatge i de suport als docents. Actualment, l'orientació acadèmica i professional, que a l'escola hauria de tenir els objectius d'incloure, fer participar, retenir, maximitzar l'aprofitament per assolir progressions i garantir transicions exitoses de l'alumnat (John McCarthy, 2018) queda habitualment reduïda a intervencions puntuals al final de l'ESO i/o del batxillerat.

Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal

Ja des de la Carta Social Europea el 1961 (revisada el 1996) els governs europeus acordaven que «tota persona té dret a mitjans apropiats d'orientació professional, que l'ajudin a escollir una professió conforme a les seves aptituds personals i als seus interessos». Ara això ja sona caduc, la feina de l'orientació ha esdevingut més complexa i profunda.

De fet, a aquesta Carta Social Europea l'han succeït un munt de resolucions, conclusions i comunicats del Consell de Ministres europeu, recomanacions del Parlament i del Consell Europeu... tots ells reconeixent la importància de l'orientació al llarg de la vida.

També els interlocutors socials europeus i les institucions com la OCDE i el Banc Mundial juntament amb la Comissió Europea i les seves agències del CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) i l'ETF (European Training Foundation) han realitzat informes i revisions internacionals de les polítiques per a l'orientació professional.

I és que l'orientació és a l'agenda política de molts països del món; des d'una versió actualitzada, i que dona resposta a un món canviant, impactat pels efectes de la globalització, la tecnologia i la demografia, entre altres.

En el context europeu l'orientació es concep, en els àmbits polític i social, com un element clau a l'hora d'assolir els reptes principals plantejats a l'Estratègia Europa 2020 en educació i formació per tal de: disminuir l'abandonament escolar prematur; fomentar la participació de la població en processos de formació, qualificació i actualització professional per a l'aprenentatge durant tota la vida; i millorar-ne l'ocupabilitat, actual i futura.

En aquest sentit, en el marc de l'Estratègia Europa 2020, les *Conclusions del Consell sobre el paper de l'educació i de la formació en l'aplicació de l'Estratègia Europa 2020* (Consell de la Unió Europea, 2011). Subscriuen, entre altres recomanacions, que s'han de fer progressos per millorar la determinació de les necessitats en matèria de formació; incrementar l'adequació de l'educació i la formació al mercat laboral; facilitar l'accés a les possibilitats de formació permanent i d'orientació; i garantir una transició harmoniosa entre el món de l'educació, la formació i l'ocupació.

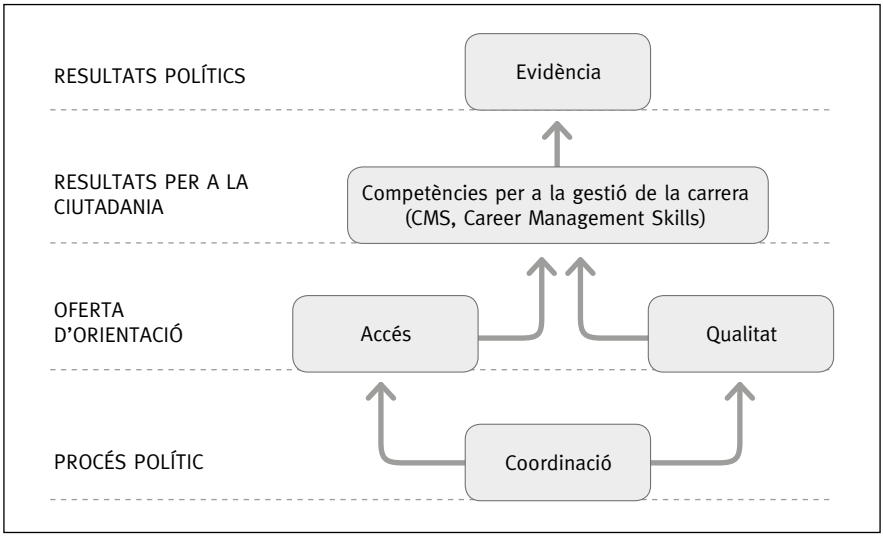
Per això, s'assenyala que cal una col·laboració i una associació més estretes entre els serveis públics i els proveïdors d'educació i formació i ocupadors a escala nacional, regional i local. I, alhora, també es destaca la importància, a efectes de la millora de l'aptitud per a l'ocupació, de garantir la transició cap a sistemes de qualificació basats en els resultats de l'aprenentatge i cap a una major validació de les destreses i competències adquirides en contextos formals, no-formals i informals.

L'orientació es defineix com un **conjunt d'activitats que permeten a les persones de qualsevol edat, en qualsevol moment de la seva vida, identificar les seves competències, capacitats i interessos, per tal de prendre decisions relatives a la seva educació, formació i ocupació, i així gestionar activament el seu projecte de vida personal i professional** (Consell de la Unió Europea, 2004).

L'orientació (Consell de la Unió Europea, 2008) inclou activitats individuals o col·lectives d'informació, de consultes, d'avaluació de competències, d'acompanyament i aprenentatge de les competències necessàries per a la presa de decisions i la gestió de la carrera.[5]

Per fer seguiment dels objectius recollits a les resolucions europees (2004 i 2008) institucions com l'European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) han proposat un model de treball i seguiment basat en grans prioritats (figura 1): la cooperació i la coordinació, l'accés als programes i serveis, la qualitat del sistema, l'adquisició de competències per a la gestió de la carrera i l'obtenció d'evidències sobre l'impacte.

Figura 1.
Relació de paquets de treball de l'ELGPN



Font: European Lifelong Guidance Policies: Summative Report 2007-2015.

5. Es pot consultar en línia el glossari de temes associats a aquesta definició i a la pràctica orientadora proposat per la Xarxa europea pel desenvolupament de les polítiques d'orientació (ELGPN, 2014a): http://www.elgpn.eu/glossary

Des d'aquesta òptica, la capacitació de la ciutadania a través de l'adquisició de les competències necessàries per a la gestió del seu projecte de vida personal i professional és una tasca primordial per a la qual és necessari disposar d'uns sistemes d'orientació ben coordinats entre les diverses institucions que hi treballen, amb una oferta de fàcil accés i de bona qualitat. En els apartats següents aportem algunes reflexions i aportacions respecte d'aquests àmbits.

La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació

A partir dels primers documents i recomanacions de la Unió Europea, i després de diferents anàlisis, es van detectar una sèrie de problemàtiques comunes al voltant dels sistemes d'orientació. Una de les més evidents era el repte de coordinar i donar coherència a aquest bé públic que és l'orientació.

Per afrontar aquest repte, la CEDEFOP va redactar un document l'any 2008 on recomanava la creació de fòrums d'orientació en els diferents estats i regions/països d'Europa, amb l'objectiu de reunir tots els actors i agents implicats en matèria d'orientació, no només acadèmica sinó també laboral i professional. Els objectius d'aquests fòrums són principalment quatre:

a) Fomentar el diàleg: el fòrum com una plataforma on els agents i els actors es reuneixen per intercanviar informació i punts de vista; el resultat esperat és la creació d'un coneixement compartit i la voluntat de coordinar les activitats.
b) Ser consultius: actuant com a òrgan assessor de les diverses administracions a l'hora de dissenyar iniciatives i polítiques.
c) Promoure iniciatives i polítiques: el fòrum actua de manera propositiva, fomentant l'orientació al llarg de la vida com a bé comú i universal, i planteja propostes i polítiques per desenvolupar-la.

d) Desenvolupar sistemes: un espai on dissenyar accions concretes i específiques a fi de garantir un servei d'orientació d'abast universal com, per exemple, eines d'informació i d'orientació adreçades als diferents col·lectius, sistemes de control de qualitat, descripció del perfil competencial dels professionals de l'orientació, definició de programes de formació específics per a les diverses tipologies d'orientadors, etc.

A Europa les iniciatives per promoure la cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació han estat ben diverses; l'ELGPN presenta en les seves publicacions (http://www.elgpn.eu/)[6] un ventall ampli de recomanacions i pràctiques de referència entorn d'aquesta prioritat.

En aquest sentit, com a pràctica de referència en aquest àmbit, no volem deixar de destacar, per rellevant i propera, la feina feta en el marc del projecte Guiding Cities (http://www.guidingcities.eu/ca/). Una iniciativa cofinançada pel programa Erasmus, liderada per DEP Institut, amb l'Àrea de Cultura, Educació i Esports de la Diputació de Barcelona com a *partenaire* estratègic, i que ha col·laborat amb vuit organitzacions, tant de l'àmbit públic com privat, de quatre països europeus: Espanya, Itàlia, Romania i Grècia.

El projecte ha tingut com a objectiu principal promoure la col·laboració entre els diferents agents implicats en l'àmbit de l'educació i l'orientació per tal de millorar la planificació estratègica dels recursos i serveis, i incorpora:

- L'anàlisi de les accions orientadores dutes a terme en aquests quatre països.
- El recull de pràctiques de referència en els terrenys nacional i internacional (figura 2).

6. El 2018 CEDEFOP ha proposat incorporar el projecte Guiding Cities com a pràctica de referència per a la prevenció de l'abandonament escolar. Vegeu: http://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/resources

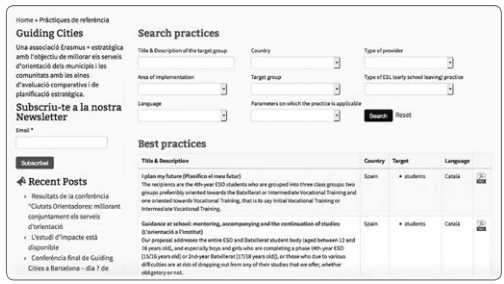
- El desenvolupament d'un model de Ciutat Orientadora (figura 2) i una llista de control que estableix les possibles accions, agents i necessitats d'una comunitat en relació amb l'orientació i l'aprenentatge al llarg de la vida.
- El pilotatge del model a través dels diferents *partenaires*.

Figura 2.
Projecte Guiding cities

Guiding Cities

El projecte té com a finalitat **compartir coneixement i facilitar eines** als múltiples agents implicats per tal de contribuir a millorar els diferents nivells d'**intervenció en matèria d'orientació i maximitzar-ne l'impacte**.

Cercador de bones pràctiques
http://www.guidingcities.eu/ca/



Paràmetres del model guiding cities
http://www.guidingcities.eu/best-practices-cat

Governança i coordinació	Accessibilitat i coneixement dels serveis	Metodologies de prestació	Mesures per a la promoció de l'orientació i l'aprenentatge al llarg de la vida
Apoderament en els processos de decisió i desenvolupament personal	Competències i habilitats dels professionals	Marc comú i normes de qualitat	Avaluació de l'acompliment i eficàcia

A Catalunya també són diverses les iniciatives impulsades en favor de la cooperació i la coordinació dels diferents agents orientadors, gairebé sempre promogudes en el terreny municipal i/o supramunicipal: orientació des del territori, pel territori.

Només per mencionar-ne alguns exemples:[7] Badia del Vallès (Programa TET – Transició Escola-Treball i Dispositiu d'orientació l'Eina), Barcelona (Projecte de Vida Professional), Cornellà de Llobregat (Jornada APROPA, Reconnecta't), La Garriga (PROJECTE ACADA), Granollers (Sistema d'Orientació de Granollers), Premià de Dalt (Joves.TET), Sabadell (Coneixement d'Oficis, Posa-t'hi), Sant Quirze del Vallès (Full de Ruta), Sant Vicenç dels Horts (Projecte Aprenents – Dispositiu TET), i també el Consell Comarcal del Vallès Oriental (Fira Guia't), la Diputació de Barcelona (La Maleta de les Famílies) i el Consorci d'Educació de Barcelona (Servei d'Orientació Pla Jove).

Val a dir que arran d'aquest projecte europeu, des del 2016, els Premis d'Orientació Acadèmica i Professional d'Educaweb (www.educaweb.cat/premis/) han incorporat la Menció Ciutat Orientadora, un guardó que premia ciutats amb projectes d'orientació acadèmica i professional que aposten per adoptar una perspectiva integral en l'abordatge de l'orientació i que té el suport de l'Àrea de Cultura, Educació i Esports de la Diputació de Barcelona.

El 2016 es va premiar el Dispositiu d'orientació l'Eina, de l'Ajuntament de Badia del Vallès (taula 1). El projecte engloba un pla d'acció d'orientació acadèmica i professional, que pretén reduir l'abandonament escolar prematur d'aquells joves que cursen l'educació secundària obligatòria.

7. Al web del projecte Guiding Cities (http://www.guidingcities.eu/ca/) es pot consultar el detall dels projectes promoguts per aquestes institucions.

Taula 1.
L'Eina (Badia del Vallès)

Ciutat	Badia del Vallès
País	Catalunya
Pràctica de referència	L'Eina, dispositiu d'orientació

Context
La UE ha marcat com a objectiu reduir l'abandonament escolar primerenc fins al 10% l'any 2020. En el cas de Badia, al voltant del 45% de l'alumnat de secundària repeteix, almenys en una ocasió durant la seva escolarització, secundària; i el nombre d'alumnat no acreditat voreja el 40%. Aquesta dada no millora en analitzar els resultats obtinguts en l'etapa postobligatòria: hi ha un nombre elevat de joves que l'abandonen de forma prematura. Com a estratègia d'actuació cal promoure els itineraris formatius a curt, mitjà i llarg termini per afavorir l'augment del nombre de joves amb una formació postobligatòria, i un treball sobre les competències que porten a desenvolupar trajectòries formatives d'èxit (heus aquí la importància dels processos d'orientació i acompanyament). La prioritat de l'Ajuntament ha de ser garantir no tan sols el dret a l'escolarització sinó també el dret a l'educació i a l'èxit educatiu. Al nostre municipi s'està treballant en aquesta línia des de l'any 2006.
Objectius
– Afavorir la creació de projectes de vida. – Promoure itineraris formatius a curt, mitjà i llarg termini. – Afavorir l'augment del nombre de joves amb formació postobligatòria. – Treballar sobre les competències que duen a trajectòries d'èxit.
Col·lectius implicats
– Estudiants: a partir dels 12 anys. – ESL: el jovent que ha deixat la seva formació. – Famílies. – Docents: tutors/es dels centres educatius com a agents orientadors. – Entitats del municipi que acullen joves en pràctiques i altres.

Activitats

- Suport educatiu: els joves com a eix principal de totes les activitats, amb el suport, en tot moment, de professionals que canalitzaran els seus interessos i motivacions.
- Activitats individuals i grupals en funció de l'àrea i l'objectiu.
- Treball coordinat entre els diferents agents educatius del municipi.

Activitats específiques:

- Observatori de seguiment dels resultats educatius del municipi: anàlisi longitudinal dels resultats de la població escolaritzada a Badia.
- Servei Eina: suport individual per crear un projecte de vida. També per als joves inscrits en el programa Garantia Juvenil.
- Tallers d'orientació adreçats a tots els estudiants en el seu tercer i quart curs d'educació secundària obligatòria (ESO), dirigits per tècnics municipals i professors.
- Activitats d'orientació i seguiment en els programes d'entrenament i d'inserció (PFI) i centres de formació d'adults (CFA).
- Projectes complementaris específics (per a la creació de projectes de vida):
  - FYEVB: un projecte que té com a objectiu donar suport i millorar les habilitats socials, personals i emocionals dels estudiants en el segon curs d'ESO.
  - Atenció, servei d'aprenentatge (APS) i emprenedoria, orientació i suport a les famílies.
  - @ppor; projecte de millora de les habilitats socioocupacionals dels estudiants en el seu tercer i quart curs d'ESO.
  - Altres activitats: visites a empreses, tallers d'habilitats professionals, experiència laboral a l'empresa, tallers d'orientació.

Enllaços de referència

https://es-la.facebook.com/pages/category/Education/EINA-orientació-formativa-a-Badia-506023666154665/

http://educabadia.cat

https://peebadia.wordpress.com

El 2017 el reconeixement va ser per a l'Ajuntament de Sabadell (taula 2) per l'esforç, la persistència i la xarxa de col·laboració establerta per construir una estructura coherent; la diversitat d'accions i fórmules d'orientació dirigides al conjunt de la ciutadania de forma participativa, i el foment de la col·laboració i el treball conjunt entre els diferents serveis municipals.

Taula 2.
Sabadell Ciutat Orientadora

Ciutat	Sabadell
País	Catalunya
Pràctica de referència	Sabadell Ciutat Orientadora

Context
Els nous factors latents que es troben a la ciutat de Sabadell, com el fracàs escolar, la baixa escolar o l'arribada dels nouvinguts, revelen noves necessitats. En aquest sentit, l'Ajuntament de Sabadell sota el primer eix del seu Pla estratègic (Pla de Mandat 2016-2020) promou l'educació per a tots i per a l'aprenentatge permanent. I en el Pla d'acció del 2017 s'inclou la definició del model de ciutat orientadora (Pla d'acció municipal 2017). A més, la ciutat va elaborar una estratègia per a l'equitat i l'èxit educatiu (Pla per a l'equitat i l'èxit educatiu 2017-2027). D'acord amb aquests plans estratègics, la ciutat promou l'enfortiment d'una estratègia integrada per a una ciutat orientadora amb la marca Sabadell Orienta (Sabadell Guides), que assegura la coordinació entre tots els serveis municipals que proporcionen serveis i recursos d'orientació (com educació, joventut, desenvolupament econòmic i serveis socials) i integra tots els altres actors de la ciutat. En particular, es ressalta la cooperació amb la Universitat Autònoma de Barcelona —amb el Grup EMIGRA— en l'elaboració d'un estudi sobre l'abandonament escolar prematur (ESL) a Sabadell, que va tenir la participació de tots els centres de secundària de la ciutat (públics i privats) i té com a objectiu definir un pla d'acció de la ciutat per donar suport als serveis d'orientació i reduir l'ESL. A més, la ciutat està actualment en un procés avançat en l'elaboració d'un mapa d'actors, serveis i recursos d'orientació. Aquest procés ha generat un espai de coordinació entre els diferents agents orientadors, ha ajudat a identificar i posar en valor els serveis d'orientació i ha contribuït a identificar les necessitats de la ciutadania.

Des de l'Ajuntament de Sabadell s'ha promogut la creació del Consell de la Formació Professional del Vallès Sud, que té un grup de treball d'orientació. Els membres són 14 ajuntaments de la zona del Vallès Sud i altres 8 grups d'interès, com la cambra de comerç, les associacions empresarials i els sindicats.

Objectius

Els eixos estratègics de l'Ajuntament de Sabadell, tal com esmenten en els seus plans estratègics, persegueixen els objectius següents:

– Assegurar l'educació per a tothom i promoure l'aprenentatge permanent.
– Assegurar un treball de qualitat.
– Promoure l'equitat educativa i l'èxit.

En aquest marc, hi ha l'objectiu estratègic de definir un model de ciutat orientadora, tal com s'especifica en el pla d'acció de la ciutat per al 2017.

Col·lectius implicats

Tota la ciutadania i agents orientadors.

Activitats

Les accions desenvolupades es basen en una diversitat de mètodes, des de les sessions individuals fins a grupals, per tal de cobrir l'àmplia gamma de perfils i necessitats de la ciutadania.

Les accions/activitats d'orientació més rellevants són les següents (entre parèntesis els actors que proporcionen l'acció):

1. Posa-t'hi (Ajuntament-Servei d'educació).
2. Fira Apropa't a l'FP. Fira d'orientació sobre la formació professional (Ajuntament, escoles, centres d'ensenyament professional, empreses).
3. Campus Ítaca (Ajuntament-Servei d'educació i Universitat de la UAB).
4. Maleta de les famílies (Ajuntament-Serveis d'educació, instituts de secundària i Diputació de Barcelona).
5. Accions orientatives promogudes pel Servei de promoció econòmica de l'Ajuntament (en col·laboració amb la Generalitat de Catalunya, empreses, centres educatius...):
   – Garantia Juvenil (iniciatives de Garantia Juvenil dirigides als joves de 29 anys que han abandonat els estudis i no estan treballant).
   – Coneixement d'oficis (també enllaç a la base de dades de bones pràctiques de Guiding Cities) - Coneixement de les professions: dona suport

a joves sense motivació (en l'últim curs de secundària) que corren el risc de deixar-los i els ofereix la possibilitat d'obtenir experiència pràctica de diferents professions, per guiar els seus camins personals.

– Altres: Casa d'oficis / Coneguem el mercat laboral / programes de formació i inserció, PFI (Formació i Integració) / sensibilització empresarial / Fem ocupació per a joves (treball per a joves).
– Orientació laboral / Orienta + 30 / Coaching a + 45 / Feinateca.
– Projectes d'integració laboral i recursos formatius i laborals.

6. Accions orientatives desenvolupades des del Centre Juvenil-Espai per a Joves de l'Ajuntament (Sabadell Atenció Jove, SAJ).
7. Projecte sobre l'abandonament de les primeres escoles a Sabadell: identificació de les necessitats d'estudiants de secundària i pla d'acció d'actuacions orientatives. Participació de l'Ajuntament-Servei d'educació, grup EMIGRA de la UAB (a través d'un projecte europeu RESL) i la Diputació de Barcelona.
8. Programa Ciutat i Escola, que inclou tots els serveis educatius que la ciutat ofereix als col·legis per garantir una educació de qualitat. Inclou una secció d'orientació.

Enllaços de referència

– http://www.sabadell.cat/ca/lajuntament
– Pla de Mandat 2017: http://web.sabadell.cat/plademandat
– Pla per l'Equitat i l'èxit educatiu 2017-2027: http://www.sabadell.cat/images/salapremsa/documents/Pla.pdf
– Sabadell Orienta (http://sabadell.cat/ca/noticies-educaci)
  - Fira Apropa't a la FP: http://www.sabadell.cat/es/533-educacio/orientacio-formativa-i-laboral/64105-apropa-t-a-l-fp-sabadell-orienta
  - Posa-t'hi: http://www.sabadell.cat/ca/noticies-educaci/posa-t-hi
  - Campus Ítaca: https://www.uab.cat/web/campus-itaca-1345719639530.html
– Serveis d'Orientació laboral: per a joves, per a totes les persones i per a persones amb diversitat funcional: http://www.sabadelltreball.cat/serveis-a-les-persones
– Coneixement d'oficis: http://www.sabadelltreball.cat/coneixement-d-oficis
– Sabadell Atenció Jove (SAJ): http://web.sabadell.cat/joves
– Programa ciutat i escola: http://www.sabadell.cat/ca/ciutat-i-escola
– RESL. EU project (https://www.uantwerpen.be/en/projects/resl-eu/about-resl-eu/) i EMIGRA UAB (http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/)

El 2018, la ciutat premiada ha estat Göteborg (Suècia) (taula 3) pel seu projecte Syvonline, per l'esforç, la persistència i la xarxa de col·laboració establerta per construir una finestreta única municipal d'accés a serveis d'orientació per al conjunt de la ciutadania.

Taula 3.
Centre d'Orientació Acadèmica i Professional (Göteborg)

Ciutat	Göteborg
País	Suècia
Pràctica de referència	Centre d'Orientació Acadèmica i Professional (finestra única d'accés universal als serveis d'orientació)

Context
La ciutat de Göteborg té diversos serveis d'orientació adreçats a la ciutadania i dona suport i promou clarament els serveis d'orientació i l'accés a aquests serveis. Tenen el Centre d'Orientació Professional més gran de Suècia amb una metodologia de finestreta única amb serveis específics per a joves. La ciutat també col·labora amb empreses i organitzacions locals per involucrar i reingressar els joves de les perifèries, amb l'objectiu de garantir l'ocupació o altres estudis i formació professional. La varietat de programes, iniciatives i serveis té un àmbit comú de cooperació: entre departaments, professionals o institucions del sector públic i privat. L'organització i les xarxes que hi ha darrere d'aquestes activitats específiques d'orientació acadèmica i professional exemplifiquen els serveis diversos i col·laboratius necessaris per respondre a les necessitats canviants dels ciutadans i ser una ciutat orientadora. El Centre d'Orientació Acadèmica i Professional de la ciutat de Göteborg, fundat el 2003, és un centre d'atenció única per a l'orientació educativa i professional i actualment té uns 100 treballadors.
Objectius
– Crear una finestra única de serveis d'orientació acadèmica i professional. – Donar serveis d'orientació acadèmica i professional a joves, famílies i recursos per als professionals de l'educació. – Fomentar un accés universal als serveis d'orientació amb un Centre d'Orientació de finestra única i també un portal en línia amb informació tant nacional com local.

Col·lectius implicats
El Centre d'Orientació Professional se centra en joves i adults joves. Els usuaris són estudiants que assisteixen a escoles de secundària, principalment del grup d'edat entre 12 i 20 anys.
Activitats
De les activitats específiques d'orientació acadèmica i professional, en destaquem: – Servei d'orientació professional per a joves de 13 a 20 anys. Hi ha un ampli treball en equip per part dels professionals del servei d'orientació per atendre millor les necessitats dels usuaris. Tots els professionals d'orientació tenen un grau rellevant/específic en orientació professional. Tots els estudiants tenen dret a rebre assessorament i orientació i aquest servei específicament els permet iniciar-los, quan sigui necessari. – «Angeredsgymnasiet»: un programa de l'Ajuntament de Göteborg que ofereix programes i cursos destinats a preparar estudiants per al món laboral o per accedir a un programa nacional d'educació i formació professional. A més de l'escola física, té una escola en línia que permet als estudiants amb problemes de salut i psicosocials trobar un camí de tornada als entorns d'aprenentatge. Hi ha criteris de selecció estrictes. Els professors ofereixen conferències en línia a través de Skype / plataformes d'aprenentatge / etc. i el programa té una taxa d'èxit alta. – El programa «Angeredsgymnasiet» també té accions específiques dirigides als immigrants i als que tenen necessitats de suport lingüístic. Els professors treballen en equips amb un suec com a segon professor d'idiomes per donar suport a cada equip. S'ofereix orientació a tots els estudiants amb molt suport i atenció. L'escola també té un programa específic per a estudiants amb discapacitat. – Projecte Plug-in + Vision Zero: aquest programa implica una cooperació estreta entre el municipi, directors, professors i estudiants amb risc d'abandonament prematur.
Enllaços de referència
– Syvonline: https://www.syvonline.se/ – Syvonline Case-Study Description from CEDEFOP: http://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/resources-guidance/handbook-transferability/case-studies/syvonline-education-centre – Summary of CEDEFOP visit related to Retaining young people in education and training: http://www.cedefop.europa.eu/studyvisits/assets/upload/documentation/SV_Group_reports/233_SE_GroupReport_April13.pdf – Website of Angeredsgymnasiet: https://goteborg.se/wps/portal/enhetssida/angeredsgymnasiet/!ut/p/z1/04_Sj9CPykssyoxPLMnMzovMAfIjo8ziTYzcDQy9TAy9_U2dzQwcQ_28THx8AgwtDMz1C7IdFQG7qfPg/

Sens dubte, basant-se en les experiències, les ciutats tenen el potencial per esdevenir motor, en els camps polític i social, perquè en els estats europeus l'orientació sigui un eix estratègic de país. Parlem de ciutats que aconsegueixin:

- Consolidar un model d'orientació acadèmica i professional, entès com a sistema integrat d'informació i orientació que enxarxi els serveis públics i privats, identificant i posant en valor les pràctiques de referència existents en el territori.
- Apoderar la ciutadania en un major grau d'autonomia per a la construcció del seu projecte de vida i professional, per orientar els seus aprenentatges i maximitzar-ne les oportunitats.
- I fer realitat l'orientació al llarg de la vida, tenint en compte les edats, les transicions i els canvis formatius i laborals, les barreres estructurals, les etapes i seqüències de la trajectòria vital de cada persona.

L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat

L'accés als programes i serveis d'orientació és un aspecte clau per garantir l'equitat del sistema. Per això, entre altres, l'informe de l'ELGPN (2015) segueix insistint en la necessitat d'incidir en la complementarietat de l'oferta de serveis i programes (diversitat d'agents, de canals...); en el desenvolupament de serveis integrats adreçats a tota la ciutadania; i en la personalització del servei en funció de les necessitats.

Segons dades de l'Eurobaròmetre de la Comissió Europea (*Special Eurobarometer 417*, 2014) en el conjunt de països de la UE-28 el 24% de la població de 15 o més anys ha utilitzat un servei d'orientació en algun moment (per sobre del 30% en el cas de la població més jove), mentre que el 45% assenyala no haver-ho fet per manca d'accés als serveis, xifra que augmenta a un 52% en el cas d'Espanya (taula 4 i gràfic 1).

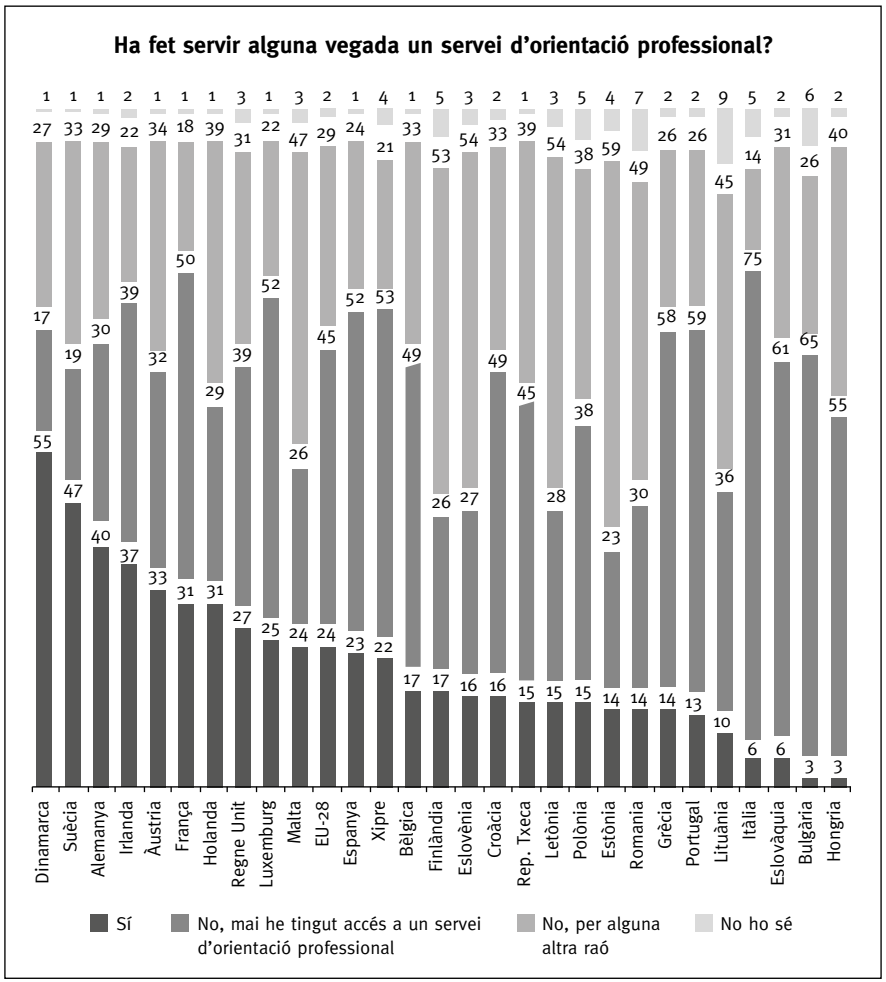
Taula 4.
Ús dels serveis d'orientació EU-28 segons edat, situació laboral i nivell d'estudis (en percentatge)

	Sí	No, mai he tingut accés a un servei	No, per alguna altra raó	No ho sé	Total «No»
EU-28	24	45	29	2	74
Edat					
15-24	36	35	26	3	61
25-39	31	38	30	1	68
40-54	27	44	27	2	71
55+	12	55	30	3	85
Categoria socioprofessional					
Autoempleats	19	47	32	2	79
Directius	34	33	32	1	65
Altres feines d'oficina	29	43	26	2	69
Treballadors manuals	27	44	27	2	71
Feines domèstiques	16	54	26	4	80
Aturats	33	41	24	2	65
Jubilats	11	56	30	3	86
Estudiants	37	34	27	2	61
Nivell d'educació					
Secundària, primer cicle	19	53	25	3	78
Secundària superior, educació general	17	54	26	3	80
Secundària superior, formació professional	26	42	29	3	71
Estudis superiors, no universitaris	30	36	32	2	68
Estudis universitaris	33	33	33	1	66
Cap dels anteriors	9	64	23	4	87

Font: *Special Eurobarometer 417* de la Comissió Europea, 2014

A Catalunya, les dades d'accés pel que fa al grup de joves són similars a les del conjunt de la UE-28: segons dades de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya (2017), el 37% dels joves ha utilitzat algun servei d'orientació acadèmica (el que equival a 198.800 joves) i el 23,2% ha rebut orientació laboral municipal (186.700 participants) (taula 5 i taula 6).

Gràfic 1.
Ús dels serveis d'orientació EU-28 segons el país



Font: *Special Eurobarometer 417* de la Comissió Europea, 2014.

Taula 5.
Ús dels serveis d'orientació acadèmica públics segons sexe, grup d'edat i àmbit territorial

Ha rebut o ha fet servir algun servei o ajut públic en l'àmbit dels estudis entre la població de 15 a 34 anys. Per sexe, grup d'edat i àmbit territorial. Catalunya, 2017. Multiresposta. Percentatge

	Servei o ajut			
	Orientació acadèmica	**Beca estudis no universitaris**	**Beca estudis universitaris**	**Erasmus**
Sexe				
Home	42,0	38,7	29,2	12,6
Dona	32,5	39,6	43,5	15,7
Grup d'edat				
De 15 a 19 anys	61,8	44,7	9,3	1,5
De 20 a 24 anys	30,1	42,2	42,6	14,7
De 25 a 29 anys	29,1	36,4	51,5	17,7
De 30 a 34 anys	26,7	30,0	42,9	25,8
Àmbit territorial				
Metropolità	38,7	37,5	36,0	14,8
Comarques gironines	42,3	33,1	36,9	14,7
Camp de Tarragona	30,1	46,0	40,0	12,1
Terres de l'Ebre	22,6	67,2	32,9	5,4
Ponent i Alt Pirineu i Aran	21,1	44,7	45,4	17,5
Comarques centrals	28,0	44,1	38,7	11,2
Penedès	47,6	38,7	33,1	13,2
Total	**37,0**	**9,2**	**36,8**	**14,2**

Nota: Tots els percentatges estan calculats sobre la base de població que ha rebut o ha fet servir algun servei o ajut públic en l'àmbit dels estudis.

Font: *Enquesta a la joventut de Catalunya* 2017. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.

Taula 6.
Ús dels serveis d'orientació laboral municipal segons sexe, grup d'edat i àmbit territorial

Ha rebut o ha fet servir algun servei o ajut públic en l'àmbit del treball entre la població de 15 a 34 anys. Per sexe, grup d'edat i àmbit territorial. Catalunya, 2017. Percentatge

	Servei o ajut					
	Prestació d'atur	Oficina Jove de Treball	INEM	Orientació laboral municipal	Cursos de formació ocupacional	Tallers ocupacionals
Sexe						
Home	53,3	29,7	68,2	21,0	28,7	21,4
Dona	58,4	27,7	71,1	25,5	33,3	12,1
Grup d'edat						
De 15 a 19 anys	7,7	38,7	32,1	30,4	24,2	35,4
De 20 a 24 anys	23,8	40,0	64,4	25,9	34,1	16,4
De 25 a 29 anys	65,5	28,7	76,8	22,8	30,2	17,1
De 30 a 34 anys	73,1	21,6	74,6	20,8	31,6	12,9
Àmbit territorial						
Metropolità	53,8	27,4	70,2	24,3	28,4	16,2
Comarques gironines	63,4	29,0	68,4	17,3	29,6	16,1
Camp de Tarragona	60,1	28,2	74,7	21,6	40,8	17,3
Terres de l'Ebre	57,0	34,9	73,1	22,2	42,1	22,1
Ponent i Alt Pirineu i Aran	58,6	35,1	68,8	20,6	36,2	15,7
Comarques centrals	57,3	30,0	65,1	23,8	36,6	14,9
Penedès	53,4	33,3	63,1	25,6	33,5	24,1
Total	**55,8**	**28,7**	**69,6**	**23,2**	**31,0**	**16,8**

Nota: Tots els percentatges estan calculats sobre la base de població que ha rebut o ha fet servir algun servei o ajut públic en l'àmbit del treball.

Font: *Enquesta a la joventut de Catalunya* 2017. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.

Paral·lelament, en el terreny europeu, per tal de garantir l'efectivitat dels serveis i programes, es posa èmfasi en la necessitat de desenvolupar indicadors que operativitzin la qualitat de l'orientació. Sultana (2008) aporta al debat reflexions sobre la qualitat en la provisió dels serveis, ja sigui des de l'òptica de l'administració, del professional o de l'usuari, i l'ELGPN mateix (2011), incorpora en el seu document de treball una proposta de paràmetres de qualitat amb un conjunt d'indicadors qualitatius i quantitatius que pretenen ser útils tant des de la perspectiva dels professionals de l'orientació com dels responsables polítics en el que anomenen marc de Garantia de Qualitat (taula 7).

Taula 7.
Matriu de punts de referència i indicadors del marc de Garantia de Qualitat (GQ)

Punts de referència	Indicadors seleccionats
Participació/ implicació de persones usuàries i ciutadania	– Disponibilitat d'informació sobre els serveis i sobre els drets de la ciutadania. – Existeixen i s'utilitzen sistemes per obtenir retroacció de les persones usuàries. – S'utilitzen i publiquen estudis regulars de satisfacció de les persones usuàries.
Competències dels i les professionals de l'orientació	– Existència d'estàndards professionals definits i acceptats nacionalment/regionalment. – Sistemes de certificació/acreditació professional. – Requisits de formació i disponibilitat. – Necessitat de supervisió. – Avaluació externa de la conducta professional i utilització de mètodes adequats.
Millora del servei	– Existència i obligatorietat dels sistemes de garantia de qualitat. – Existència d'estàndards definits per a la prestació dels serveis d'orientació (codi ètic, metodologia, ràtio orientador-usuaris, recursos econòmics, procediments administratius, equipament informàtic, informació actualitzada, informació sobre el mercat laboral, oferta per a clients amb necessitats especials, etc.) – Desenvolupament d'un pla d'acció amb els usuaris. – Registre sobre el procés d'orientació i resultats. – Seguiment per avaluar la millora del servei i els seus resultats.

Coherència	– Existència d'un servei integral dirigit a persones usuàries de qualsevol edat i/o cooperació i coordinació entre els diferents organismes que ofereixen orientació. – Acord sobre uns principis comuns.
Resultats/impacte: Resultats d'aprenentatge Resultats econòmics/ mercat laboral Resultats d'inclusió social	– Millora significativa dels coneixements i competències dels usuaris: habilitats per a la gestió de la carrera (CMS), nivell de confiança, competències per a la presa de decisions, disponibilitat per al treball, etc. – Índexs de transició a nivells superiors d'estudis, formació o ocupació. – Reducció dels índexs d'abandonament escolar prematur. – Millora del nivell de satisfacció en els processos de col·locació de clients en els llocs de treball adequats. – Reducció de la durada de la desocupació. – Millora de l'oferta d'ocupació en relació amb la demanda. – Rendibilitat dels serveis (anàlisi de cost-benefici).

Font: *Políticas de orientación a lo largo de la vida: «Una tarea en marcha». Informe sobre el trabajo de la Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida (ELGPN), 2009–2010.*

En aquest sentit, és cabdal garantir la qualitat dels programes i serveis d'orientació, amb la creació i l'ús de protocols, amb una formació i acreditació del personal orientador, així com l'existència de sistemes de coordinació i derivació eficients que acompanyin els joves a l'hora de treballar tots els elements que intervenen en el procés de presa de decisions acadèmiques i professionals.[8]

En l'apartat sobre *els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació* d'aquest capítol s'aprofundeix en la proposta de paràmetres i indicadors d'avaluació.

8. Al nostre context tenim, per exemple, la *Guía de Orientación Professional Coordinada. Manual práctico para una orientación profesional de calidad en el ámbito educativo. 2a edición revisada y ampliada*. (2018). Barcelona: Fundación Bertelsmann, adreçada a centres educatius i orientada a sistematitzar la gestió de la qualitat de l'orientació en l'àmbit escolar.

Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania

Capacitar les persones per gestionar i planificar els seus itineraris d'aprenentatge i laborals, d'acord amb els seus objectius vitals, relacionant les seves capacitats i els seus interessos amb l'educació, la formació, les oportunitats d'ocupació i l'autoocupació és, sens dubte, un dels objectius principals de l'orientació (OCDE, 2004).

Per això, cal parar atenció en el concepte de *Career Management Skills* (CMS), desenvolupat inicialment en el món anglosaxó, per intentar abordar l'orientació des de l'òptica de la prevenció i l'apoderament de la ciutadania en la construcció del seu propi projecte de vida i professional.

Val a dir que, malgrat les discrepàncies entre les diferents aproximacions o recomanacions, marcs de referència, documents de consens o guies de bona pràctica sobre competències per al desenvolupament del projecte de vida i professional, totes posen l'accent a fomentar l'adquisició d'habilitats i/o competències que ajuden a buscar, seleccionar i utilitzar la informació sobre un mateix, sobre el món de la formació i del treball, així com aquelles habilitats necessàries per adoptar i dur a terme les decisions i transicions pròpies (Manzanares i Sanz [dirs.] 2016).

Les CMS incorporen tres elements clau:

a) Àrees d'aprenentatge relacionades amb la construcció de la carrera (anomenats objectius o competències en els diferents documents) que descriuen les competències, els atributs, les actituds i els coneixements que hauria de desenvolupar la ciutadania per gestionar amb èxit el seu projecte de vida.
b) Models d'aprenentatge, que descriuen el procés i les estratègies per tal que l'alumnat adquireixi i millori aquestes competències.

c) Nivells d'assoliment de les competències on es descriuen els assoliments esperats en les diverses competències fins a esdevenir gestors competents de la carrera professional.

Els resultats de les diverses polítiques aplicades en el marc de les CMS han estat subjecte de diversos estudis i publicacions per part de la Comissió Europea. I precisament una de les eines desenvolupades a Europa per fer el seguiment del perfil competencial de la ciutadania ha estat la creació de l'*European Index Skill*, un indicador compost que mesura els resultats en el sistema europeu de competències (en una escala de l'1 al 100 d'assoliment competencial) tenint en compte tres subescales:

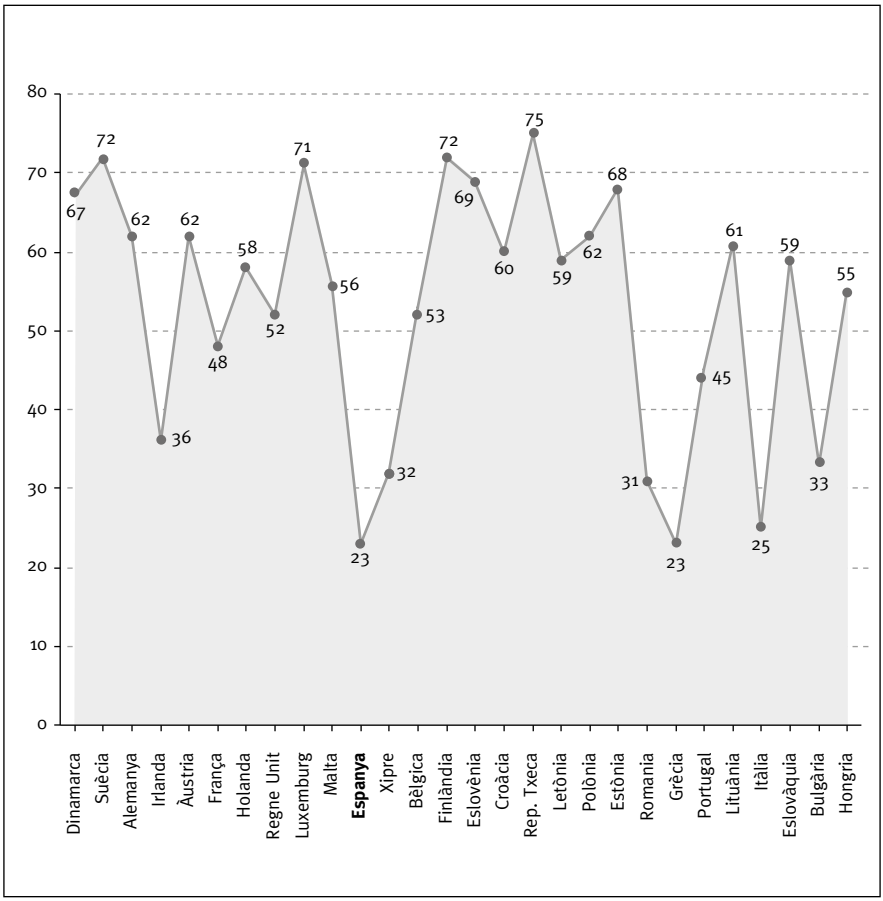
- Índex de desenvolupament de competències (*Skills development*). Aquest eix fa referència a les competències assolides per l'alumnat d'un país a partir de les tasques educatives i de formació realitzades.
- Índex d'activació de les competències (*Skills activation*). Aquest eix incorpora indicadors de transició entre la formació i el treball, així com ràtios d'activitat en el mercat laboral per diferents grups de població per identificar quins grups estan més o menys representats.
- Índex de l'encaix de competències (*Skills matching*). Aquest eix mesura el grau d'utilització de les competències assolides i fins a quin punt hi ha encaix entre les competències assolides i les demandes del mercat de treball.

Tot i que aquest índex no està específicament desenvolupat per mesurar el resultat dels sistemes d'orientació, incorpora molts dels elements necessaris per a la seva avaluació.[9]

Els resultats mostren que l'Estat espanyol es troba a la cua d'Europa tant en l'índex general (gràfic 2) com en els 3 subíndexs (gràfic 3).

9. El detall del càlcul d'aquest índex el trobem a l'*European Skills Index across*: *https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/*

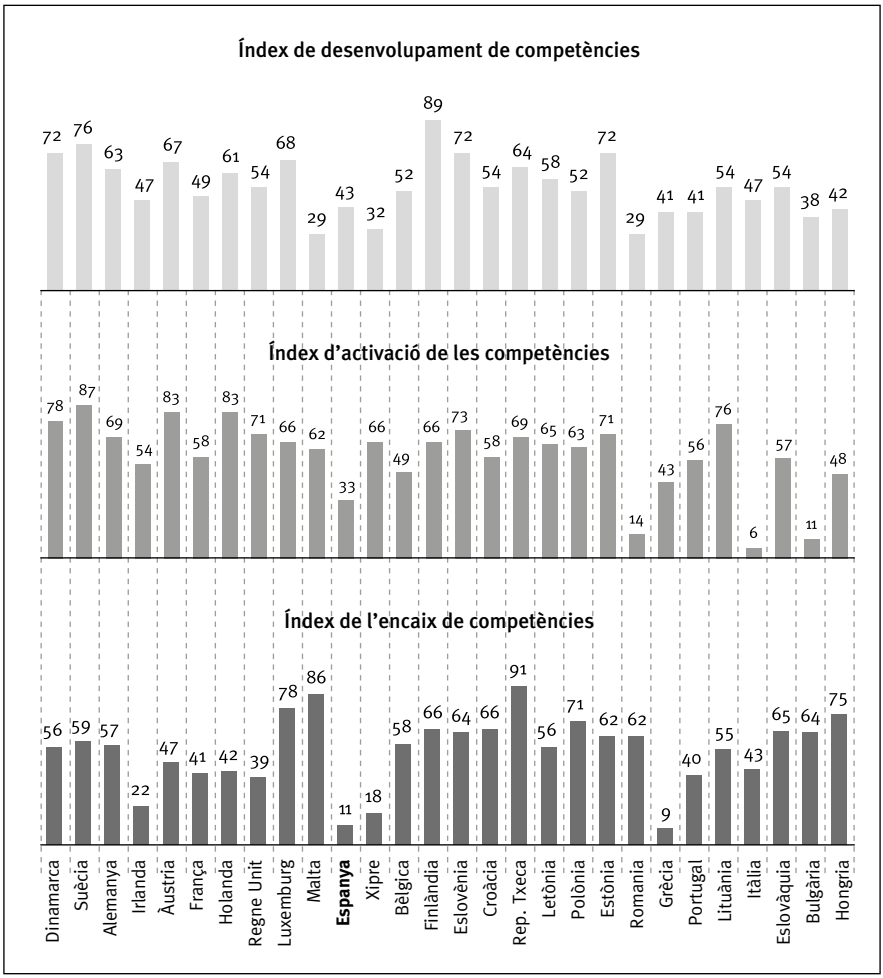
Gràfic 2.
***Índex European Skills* segons els Estats membres el 2016**



Font: *European Skills Index. CEDEFOP (2016).*

A partir d'aquesta anàlisi, que reflecteix tota la feina de reflexió realitzada, sobretot per a la Comunitat Europea i el món anglosaxó, és quan podem constatar que l'Estat espanyol (hem de pensar que els indicadors referits a Catalunya no són gaire diferents) es troba en una situació de desavantatge clar respecte, no només dels països del nord d'Europa, sinó dels Estats membres en general, tant en la definició de polítiques, com en l'assoliment de resultats.

Gràfic 3.
Índex European Skills **segons el país**



Font: *European Skills Index. CEDEFOP (2016).*

Per tal d'incidir en la millora de les CMS, entre altres iniciatives, volem mencionar el projecte LE.A.DE.R (www.leaderproject.eu), cofinançat, també en aquest cas, pel programa Erasmus+ de la Unió Europea. El seu objectiu principal ha estat identificar i desenvolupar recursos i metodologies per als professionals de l'orientació per tal de promoure

l'adquisició i l'avaluació de les habilitats de gestió de la carrera professional (CMS) entre la ciutadania.[10]

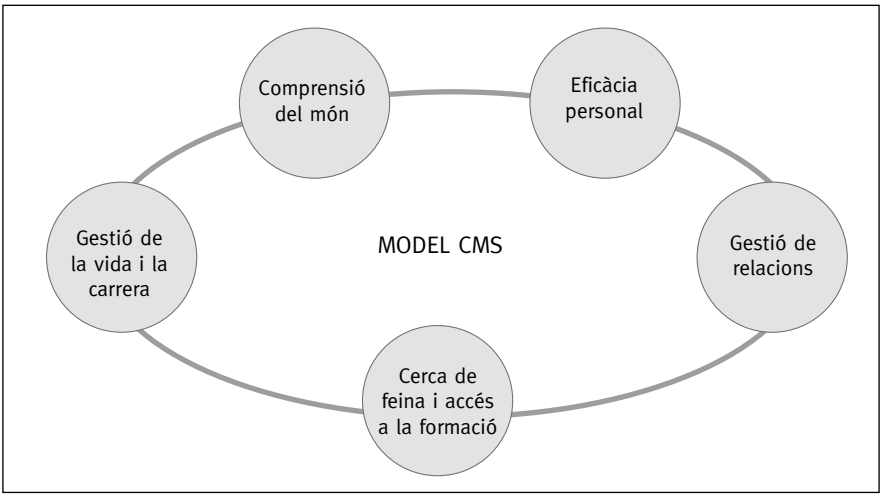
El projecte fa una proposta de model de CMS, en defineix les dimensions i competències, i les relaciona amb recursos i aplicacions (vegeu les figures 3 i 4, a la pàgina següent).

Les cinc dimensions del model són:

- Eficàcia personal: posa el focus en les competències i actituds personals que faciliten assolir metes i progressar en la carrera professional (em conec i sé què se'm dona bé; soc capaç de reflexionar sobre els meus punts forts i tenir en compte els febles; tinc una actitud positiva davant dels contratemps...).
- Gestió de relacions: posa en evidència que les nostres relacions amb els altres són un factor clau en la gestió de la carrera, especialment el fet de tenir consciència que el tipus de relació varia segons el context (interactuo amb confiança; estableixo i mantinc les meves relacions i xarxes professionals...).
- Cerca de feina i accés a la formació: posa el focus en la necessitat d'aprendre i desenvolupar les competències que permeten a l'individu obtenir oportunitats en l'àmbit de la formació i el treball (aprenc al llarg de la vida, creo oportunitats i alternatives, sé com negociar una feina o col·laboració...).
- Gestió de la vida i la carrera: se centra en les relacions entre el treball i la vida, i inclou competències que faciliten progressar de manera eficaç en la carrera professional mentre es manté un equilibri amb els objectius o compromisos personals (puc decidir i fixar els meus objectius professionals, mantinc un equilibri entre vida personal, laboral i formació...).

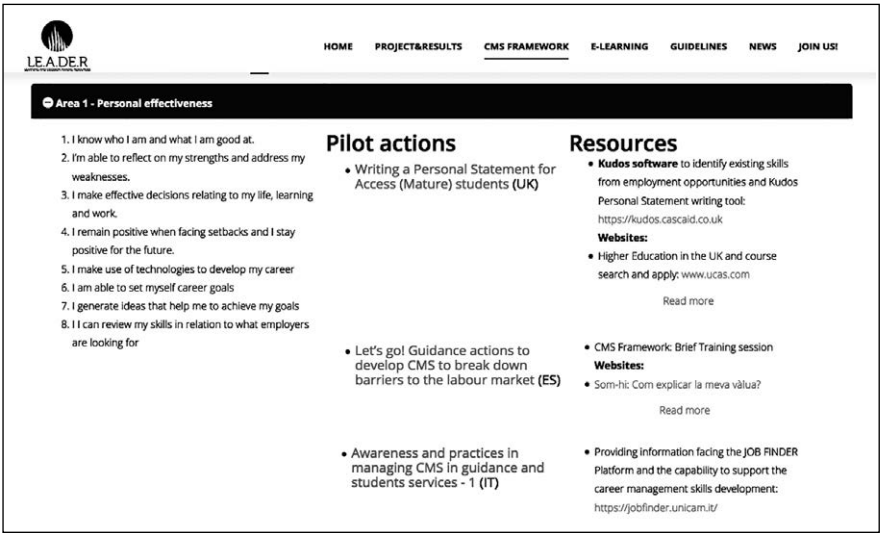
10. El projecte LE.A.DE.R ha estat escollit com una pràctica de referència per la xarxa europea Euroguidance (https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/good-practices).

Figura 3.
Dimensions del model CMS



Font: Projecte LE.A.DE.R.

Figura 4.
Relació de recursos



Font: http://www.leaderproject.eu/cms-framework.html#k-area-1-personal-effectiveness

- Comprensió del món: posa en relleu que el treball i la formació estan influenciats i afectats per la situació general de la societat (conec les professions i els sectors principals; entenc com la vida, la formació i els rols a la feina canvien amb el temps...).

LE.A.DE.R també té un espai d'aprenentatge en línia per als professionals de l'orientació i un manual com a guia per a la seva aplicació.

Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació

Una de les dificultats que afronta l'orientació per tenir un paper rellevant en l'agenda política del país és la insuficient evidència generada fins al moment sobre l'impacte de les diverses estratègies, serveis i programes d'orientació (ELGPN, 2014b).

Tanmateix, cada vegada són més els esforços per conèixer l'efecte transformador de l'orientació. Iniciatives com el projecte Keyway (www.keywayproject.eu), continuïtat del projecte GuidingCities mencionat anteriorment, advoquen per aportar evidències sobre els resultats i impactes de l'acció orientadora.

Els objectius principals del projecte Keyway han estat:

- Identificar i analitzar les diverses àrees d'impacte que tenen les accions d'orientació en la vida dels ciutadans (mapa conceptual d'impacte, vegeu la figura 5, a la pàgina següent).
- Definir indicadors clau de rendiment i d'impacte basats en metodologies de consens perquè els serveis d'orientació disposin de les mesures necessàries per avaluar i valorar els serveis que presten.
- Donar suport a la valoració i optimització dels serveis d'orientació mitjançant el desenvolupament d'una guia metodològica d'indicadors clau de rendiment i impacte.

Figura 5.
Àrees d'impacte dels serveis d'orientació

INDIVIDUAL

Personal

- Autoestima
- Autoeficàcia
- Confiança en un mateix
- Habilitats per afrontar situacions/fer front a les transicions
- Proactivitat
- Adaptabilitat
- Control emocional
- Satisfacció personal i professional
- Motivació/expectatives en les professions

Habilitats per gestionar la carrera professional

- Autoconeixement/ autoconsciència
- Gestió de les relacions (interactuar amb seguretat)
- Habilitats per crear una xarxa de contactes
- Accés a la informació
- Consciència de noves opcions
- Capacitat per afrontar canvis
- Habilitats per marcar-se objectius professionals i planificar una carrera professional
- Gestió del temps / autoorganització
- Consciència dels canvis socials

Itinerari de l'educació i la carrera professional

- Adequació a la presa de decisions quant a l'elecció de nous estudis o formacions
- Millor transició de l'escola a la universitat i formació
- Compromís permanent amb l'aprenentatge/ formació/estudis
- Nivell de formació complet
- Reincorporació al sistema educatiu
- Menys temps requerit per trobar feina / períodes d'atur més curts
- Millora de les opcions professionals (emprenedoria, mobilitat...)
- Millor transició de l'etapa educativa al món laboral

SOCIAL

Educació

- Més accés a formació o estudis
- Nivells de capacitació més alts
- Accés a informació sobre formació/educació
- Millor transició de l'escola a la universitat i formació
- Reduir índex d'abandonaments / inferior retenció en l'àmbit educatiu

Ocupació

- Accés a la informació relativa al món laboral
- Benestar organitzatiu i laboral
- Relacions millorades en l'organització (estrès laboral, compromís, satisfacció laboral...)
- Ajust entre l'oferta i la demanda laboral
- Ajust entre la capacitació i les necessitats del mercat
- Millor ús dels recursos humans

Economia

- Estalvi per assignació efectiva de llocs de treball
- Reducció de la despesa pública per abandonament escolar

Comunitat

- Inclusió social
- Millors condicions de vida i benestar social
- Menor risc de pobresa/ justícia social

Font: Projecte Keyway.

També des de l'àmbit de la recerca s'estan aportant dades per enriquir el debat i oferir aprenentatges a la comunitat orientadora. Recentment la Fundació Jaume Bofill i Ivàlua han presentat l'informe *Quin impacte tenen els programes d'orientació i assessorament en els alumnes?* basat en vuit metanàlisis publicades sobre l'impacte dels programes i serveis d'orientació i assessorament a l'alumnat (Escapa i Julià, 2018).

De forma molt resumida, l'estudi destaca que els aspectes principals on s'ha identificat un impacte positiu elevat de l'acció orientadora són:

- En les actituds cap a l'aprenentatge i compromís escolar (assistència, comportament a l'aula, disciplina).
- Les habilitats educatives (escriptura, resolució de problemes...).
- L'apoderament (coneixement dels diferents itineraris, satisfacció/seguretat amb la decisió presa).
- L'autoestima i seguretat en un mateix.

El mateix informe aporta algunes conclusions molt útils per a professionals, gestors i decisors polítics:

- Les sessions individuals d'orientació tenen un efecte més elevat que les intervencions grupals però els programes que combinen les dues estratègies obtenen resultats més efectius.
- Els programes d'orientació amb un referent o coordinador amb un perfil específic d'orientador tenen més freqüentment efectes substancials.
- Els programes amb orientadors/es amb formació sobre la matèria i les tasques a desenvolupar tenen major efecte.

En aquest sentit, a casa nostra, encara tenim un llarg recorregut per endavant. Segons les conclusions de l'estudi *Impacte de l'orientació professional de joves en el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral* (Martínez [dir.], 2015), aproximadament el 35% dels centres educatius fan majoritàriament orientació

grupal, el 25% majoritàriament orientació individual i el 40% reparteixen 40%-60% entre els dos formats.

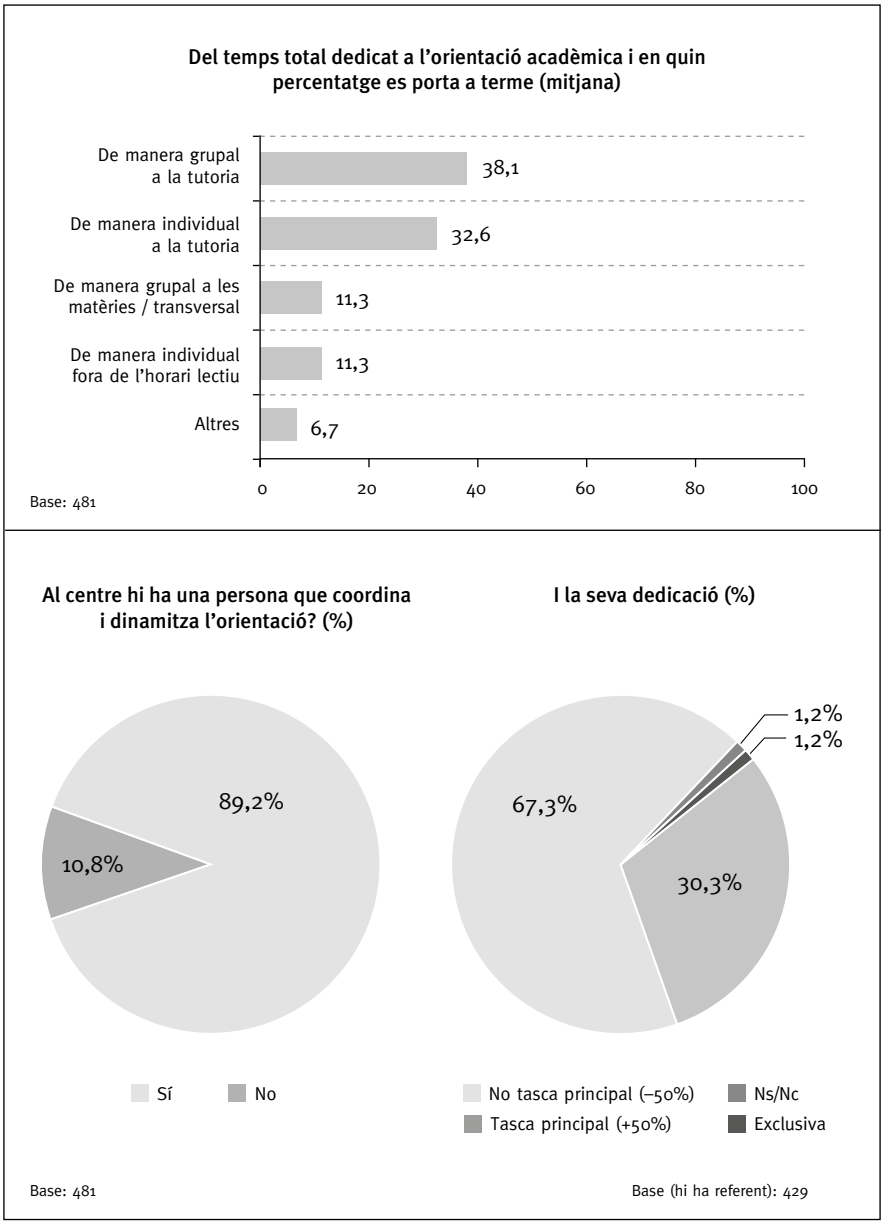
En tot allò que fa referència al perfil dels professionals de l'orientació, a la majoria de centres hi ha una persona que coordina i dinamitza l'orientació acadèmica i professional al centre (89,2%). Tanmateix, el més habitual és que aquesta no sigui la seva tasca principal (67,3%). Només a l'1,2% dels centres la persona que coordina i dinamitza l'orientació ho fa amb dedicació exclusiva (vegeu el gràfic 4, a la pàgina següent).

Si bé en el 48,1% dels centres qui coordina i dinamitza l'orientació al centre té un únic perfil (el més habitual el d'orientador/a o coordinador/a), en el 51,9% dels centres s'assenyala més d'un perfil (el més freqüent orientador/a, coordinador/a, i/o tutor/a). Almenys un de cada cinc referents en matèria d'orientació acadèmica i professional no tenen formació en psicologia, pedagogia i/o psicopedagogia (20%), com es pot comprovar al gràfic 5, a la pàgina 219.

El 29,7% dels centres té un únic perfil professional que desenvolupi les tasques d'orientació (el més habitual, tutor/a o orientador/a). Per contra, el 70,3% afirma tenir més d'un perfil (el més freqüent, tutor/a, orientador/a i/o professor/a).

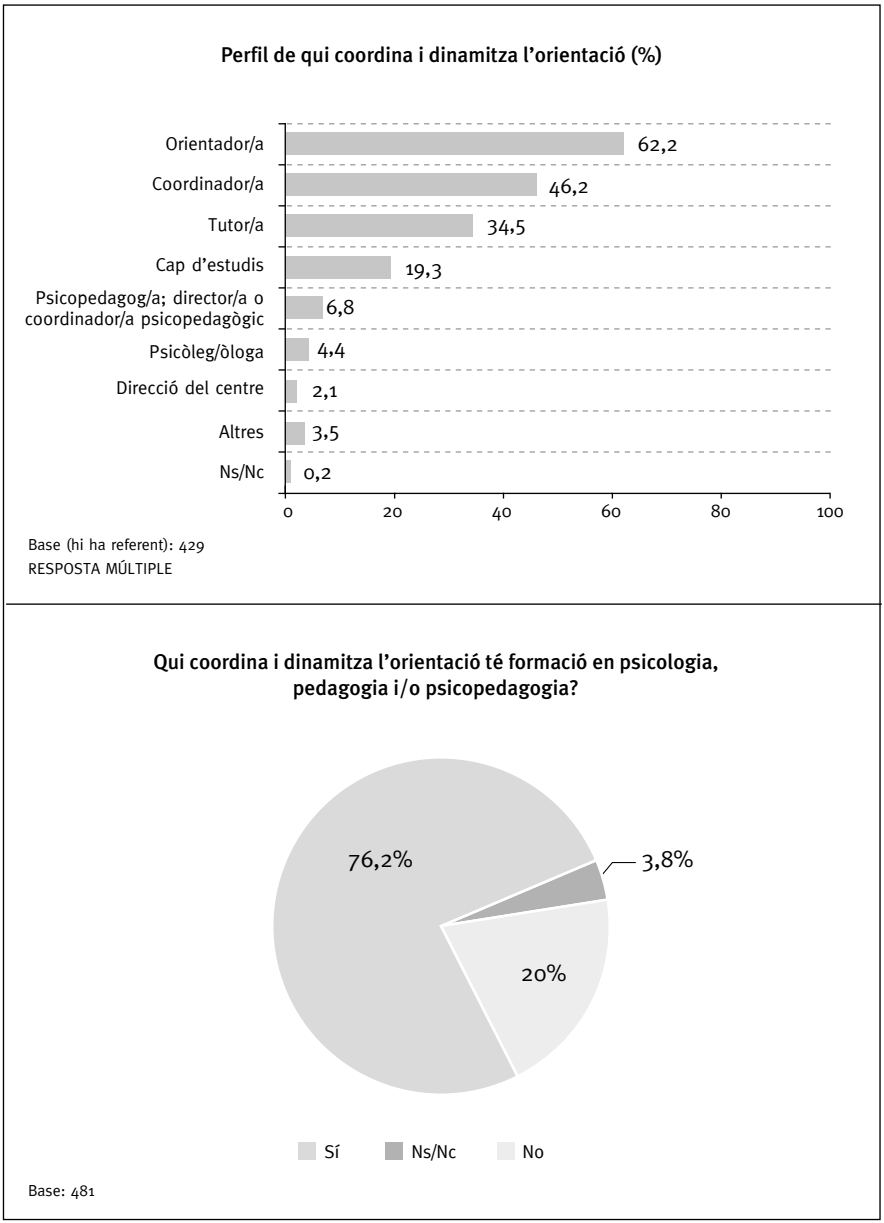
Només el 24,1% dels centres assenyala que totes les persones que desenvolupen la major part de l'orientació al centre tenen formació específica (vegeu el gràfic 6, a la pàgina 220). El més habitual és que la formació específica es rebi a través del Departament d'Ensenyament (73,9%).

Gràfic 4.
Recursos dedicats a l'orientació acadèmica



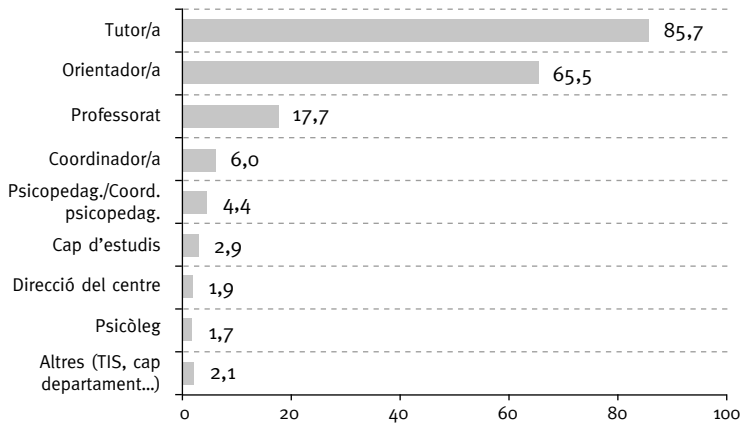
Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 5.
Perfil de qui coordina i dinamitza l'orientació al centre

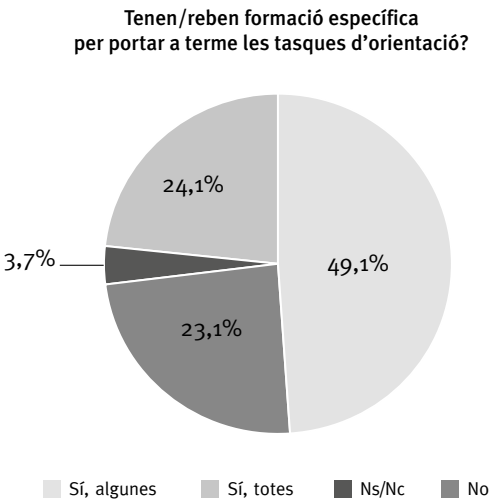


Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 6.
Perfil dels professionals que desenvolupen les tasques d'orientació



Base: 481
RESPOSTA MÚLTIPLE



Base: 481

Font: Elaboració pròpia.

Per què no avancem en orientació en el context escolar?

Amb tot, Catalunya, respecte de molts altres països de l'entorn, té molta feina per fer. Porta un llarg recorregut, dedicació i esforços de molts professionals i institucions però està avançant lentament i la reflexió que cal fer és si, avui, una societat com la nostra es pot permetre no estar actuant de forma integral per tal de garantir que l'orientació sigui un bé públic d'accés universal.

Però, per què no s'avança?

1. La manca de model i de desplegament. Tot i que al llarg dels anys diverses aproximacions normatives han fet referència específica al paper de l'orientació[11] i s'han endegat algunes iniciatives com el Programa d'innovació pedagògica Orientació educativa per a l'aprenentatge competencial orientador impulsat el 2018 pel Departament d'Ensenyament (RESOLUCIÓ ENS/2038/2018, de 30 d'agost) per incidir en la millora contínua de l'orientació educativa i l'acció tutorial, el cert és que la manca d'un model, definit i consensuat en l'àmbit de país, que connecti, coordini i derivi entre els diferents àmbits (educació, ocupació, joventut...), és un llast a l'hora d'aconseguir progressos significatius en matèria d'orientació.

2. L'orientació no és d'accés universal. En el context escolar, l'orientació acadèmica i professional té una presència pràcticament nul·la en l'educació primària; desigual, i sovint residual en l'educació secundària obligatòria dels joves catalans, i moltes vegades

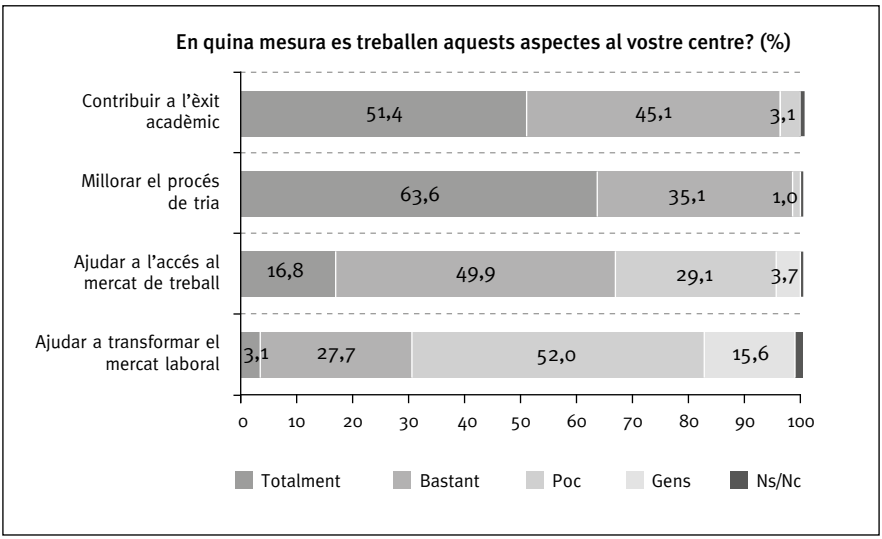
11. Per exemple la Llei d'educació de Catalunya (article 59.6, article 79.6, article 104.2c); el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius que concreta que la tutoria i l'orientació és part de la funció docent per ser, a la vegada, l'element essencial en la tasca educativa dels centres (article 38); el III Pla general de Formació Professional a Catalunya 2013-2016 on es posa de manifest, novament, la necessitat de desenvolupar un sistema integrat d'informació i orientació professional.

esbiaixada en l'educació secundària postobligatòria (batxillerats i formació professional).

L'orientació no és prioritària i durant molt de temps s'ha adreçat a l'alumnat amb risc d'abandonament o exclusió així com a l'alumnat amb necessitats educatives especials donat que aquest alumnat no segueix els itineraris convencionals i obliga a buscar alternatives a mida o amb una oferta habitualment insuficient. Generalment, l'alumnat que progressa adequadament, rep una atenció basada en la informació acadèmica, únicament (Martínez [dir.], 2015).

3. La visió reduccionista de l'orientació que prima la informació descriptiva i estàtica dels itineraris acadèmics és la que predomina en les activitats o programes erròniament qualificats d'orientació, en el marc del centre educatiu. L'exploració del mercat de

Gràfic 7.
Aspectes de l'orientació acadèmica que es treballen als centres



Font: Elaboració pròpia.

treball és pràcticament inexistent, així com el procés d'autoconeixement que, massa sovint, es redueix a l'administració de qüestionaris sense un acompanyament pautat per a la seva interpretació i transferència per madurar les tries, atenent a la diversitat de l'alumnat (gràfic 7).

4. L'acció orientadora se centra majoritàriament en els cursos de transició d'etapes i la pràctica més generalitzada rau en la descripció dels itineraris més immediats, amb un biaix cap a l'oferta formativa del propi centre o de l'entorn més proper.

   Manca l'enfocament d'una orientació amb vocació preventiva, de procés de maduració progressiu i comprensiu, que inclogui l'exploració rigorosa de les opcions, l'eixamplament de les mires a horitzons més amplis, l'estímul de la curiositat en el descobriment d'itineraris alternatius, etc. Sol ser, en canvi, una intervenció tardana, just al punt de la transició, quan l'alumne ja està decantat i condicionat, així com pressionat pel calendari.[12]

5. La figura de l'orientador/a i les seves funcions són molt heterogènies i responen a una gran diversitat de perfils professionals (no hi ha una institucionalització de l'activitat d'orientació). El tutor/a, de forma especial, i el professorat en general assumeixen aquesta tasca però no reben una formació sistemàtica, periòdica i d'actualització per dur-la a terme.

   Avui, la figura de l'orientador i les seves funcions queden diluïdes en el conjunt de l'activitat educativa. Si els equips directius no prioritzen i defineixen el seu pla d'acció en l'orientació acadèmica i professional, i l'integren de manera longitudinal en el currículum

12. Sobre aquesta qüestió vegeu el capítol de l'Anuari dedicat a les «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya: reptes, tensions i contradiccions» d'Aina Tarabini i Judith Jacovkis.

escolar, i per a cada curs, la tasca de l'orientador queda desdibuixada i la seva efectivitat, molt limitada.

6. Les administracions responsables i vinculades a l'orientació no estan coordinades entre elles i actuen per separat, marcant els seus àmbits específics d'actuació: treball i ocupació, educació, joventut, benestar i família, etc. D'aquesta manera, l'orientació al llarg de la vida esdevé una utopia, cap agent acompanya de forma integral la persona sinó que queda supeditada a cada Administració segons l'edat, el context, etc. I amb una manca generalitzada de coordinació entre aquestes que permeti una progressió en la gestió de la carrera pròpia, unes transicions i canvis satisfactoris i no traumàtics.

Propostes per a una orientació transformadora. Les polítiques, palanques de canvi del sistema

Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?

Amb tot, l'orientació al nostre país ha d'adoptar, sense més dilació, una aproximació universalista, que transcendeixi el centre educatiu i involucri tant les famílies com la comunitat i, de forma més sistèmica, sigui la pedra de toc d'un sistema que desplegui mesures integrals per prevenir l'abandonament escolar prematur i faciliti, en tot cas, l'accés a segones oportunitats efectives.

En definitiva, l'orientació ha de servir per garantir que tot l'alumnat de forma equitativa accedeixi, participi, continuï, progressi, i faci les transicions de manera satisfactòria durant tota la vida (Martínez i Arnau, 2015).

La coordinació i cooperació entre administracions i agents ha de permetre que la ciutadania tingui facilitat d'accés i se li garanteixi continuïtat entre els diferents serveis i programes, segons les seves condicions econòmiques, socials i educatives i les necessitats específiques que puguin tenir en cada moment i de forma granular en tot el territori.

Així doncs, l'impuls i el marc per definir una visió i un desplegament ambiciós de l'orientació com a eix vertebral del sistema educatiu ha de ser clarament una aposta de país. Tanmateix, l'articulació de les polítiques d'orientació, l'experiència internacional i també del nostre context ho avala, ha de ser pel territori i des del territori.

Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?

1. Definir clarament necessitats i continguts

Proposta 1. Consensuar un acord polític, estratègic de país, que incorpori, a més de l'àmbit educatiu, el de la formació i el món del treball: Acord per l'Orientació Acadèmica i Professional a Catalunya. Aquest document ha de definir l'orientació com a bé comú i com a font d'equitat entre la ciutadania.

Proposta 2. Realitzar una diagnosi sobre les necessitats de la ciutadania que permeti desenvolupar una relació de continguts i de canals, així com determinar-ne els agents implicats. Seria adient complementar aquesta diagnosi amb un procés participatiu on agents i ciutadania poguessin aportar reflexions sobre el model, els serveis i els programes d'orientació.

Proposta 3. Impulsar les xarxes per a l'orientació en els àmbits municipal i supramunicipal (amb formats diversos com ara les taules per a l'orientació, les ciutats orientadores...) amb l'objectiu d'implicar agents

i entitats i facilitar la coordinació i cooperació dels diferents col·lectius d'interès (Administració, escola, famílies, associacions, sindicats, patronals...).

Proposta 4. Definir i desplegar un sistema de qualitat dels serveis d'orientació que permeti avaluar i generar evidències sobre l'eficàcia dels diferents serveis i programes d'orientació.

2. Desenvolupar el perfil professional de l'orientador/a

Proposta 5. Definir la carrera professional dels orientadors i orientadores en el sector educatiu explicitant els coneixements, les competències, les habilitats i les xarxes professionals que han de dominar i adquirir en la fase de formació inicial i continuar i desenvolupar al llarg de la seva carrera professional.

En aquest sentit, les organitzacions professionals d'orientadors poden tenir un paper rellevant a l'hora de construir consensos, desenvolupar marcs comuns i identificar i garantir l'aplicació de pràctiques de referència.

Proposta 6. Capacitar els agents orientadors a partir d'un marc de competències pel desenvolupament professional (codi ètic,[13] eines de l'orientador...).

En aquesta línia, en el context escolar, s'ha de garantir la formació, tant dels referents com dels que porten a terme el gruix de tasques d'orientació: tot el professorat però els tutors/es en especial, tenen un paper clau (generalista de l'orientació) a l'hora d'identificar necessitats orientadores especials i derivar a l'orientador (orientador especialista).

13. L'AIOSP ha desenvolupat tot un contingut referent a aquesta qüestió: http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nave1ba.html

Proposta 7. Crear un mòdul de formació específic d'orientació adreçat als equips directius dels centres d'educació obligatòria i postobligatòria (models, recursos i eines, pràctiques de referència i perfils...).

Val a dir que incorporar la persona referent en matèria d'orientació a l'equip directiu és una pràctica que sens dubte afavoreix a visibilitzar la rellevància que aquesta té per al centre i contribueix, de manera fefaent, a introduir l'orientació al sistema per impregnar-lo.[14]

3. Incidir en l'accés, promovent la finestra única

Proposta 8. Cal reforçar els punts d'informació sobre orientació acadèmica i professional amb el format de finestra única i distribuïts per tot el territori per donar capil·laritat a l'orientació.

Proposta 9. Desenvolupar una eina d'orientació en línia d'accés universal i gratuït que faciliti l'adquisició de les competències per a la gestió de la carrera professional (CMS) per part de l'alumnat. Garantir l'equitat en l'accés i la qualitat de les eines tecnològiques i donar suport a les persones per utilitzar-les d'una manera crítica.

Proposta 10. En el context escolar és primordial la detecció precoç i el diagnòstic de l'alumnat amb patologies associades als processos d'aprenentatge així com dels escolars en risc d'abandonament. Cal definir i compartir protocols que disposin dels recursos necessaris (professionals de suport, espais de coordinació...) per desplegar les mesures oportunes amb la implicació del centre, les famílies i altres agents de l'entorn (tècnics municipals, educació no-formal i informal...).

14. En alguns centres ja s'aplica aquest tipus d'iniciativa, com a l'institut Torre Roja https://agora.xtec.cat/iestorreroja/.

4. *Desenvolupar un currículum d'orientació*

Proposta 11. Crear un currículum d'orientació que influeixi profundament en els continguts de totes les etapes i cursos, des de la primària a la secundària obligatòria, fins a la secundària postobligatòria. Així, de forma gradual, i amb un ventall d'activitats i accions tant individuals com grupals, cal incloure el desenvolupament de les competències per a la gestió de la carrera professional (CMS):

- Primària: presa de consciència d'un mateix. Inici del procés de l'autoconeixement i primera exploració de les professions i les ocupacions. Trencar els estereotips associats a les professions i als itineraris formatius, així com la perspectiva de gènere. Preparar la transició cap a la secundària amb totes les opcions i sense autoexclusions.
- Secundària: desenvolupament de la consciència pròpia. L'autoconeixement i la construcció de la identitat pròpia. Exploració de les oportunitats i primeres eleccions. Planificar i gestionar les transicions i els canvis. La transició cap a la formació postobligatòria implica una voluntat de continuar cap a la formació superior i, per tant, a iniciar la formació professionalitzadora.

Cal oferir opcions a l'alumnat amb risc d'abandonament o de no graduació. Començar a treballar les transicions amb experiències significatives d'orientació i ajudant l'alumnat a identificar les diferents fonts d'informació sobre els estudis i les professions i els itineraris formatius i laborals.

En aquesta etapa és bàsica la formació competencial sobre el procés de presa de decisions, estimulant l'esperit crític (aquesta competència es pot englobar en l'aprendre a aprendre).

- Secundària postobligatòria: garantir que l'alumnat rep prou experiències significatives respecte a diferents estudis i professions que li permetin identificar i avaluar les oportunitats d'aprenentatge i laborals.

En aquesta etapa, cal posar especial èmfasi en l'acompanyament en el procés de tria i en la presa de decisions sobre les transicions.

5. Implicar els diferents agents

Proposta 12. Promoure un grup de treball conjunt entre el sector de l'ocupació i el sector educatiu amb l'objectiu de disminuir l'abandonament escolar prematur promovent iniciatives orientadores estimulants i eficaces que facilitin als no graduats mantenir-se i/o retornar al sistema educatiu i de la formació.

El món del treball està mutant a una velocitat asincrònica amb els tempos del món educatiu i cal un termòmetre que permeti acoblar, en la mesura del possible, els dos àmbits. Impulsar, juntament amb el sector empresarial, un observatori del desenvolupament professional i les competències que permeti tenir informació actualitzada sobre els diferents perfils i la seva demanda per així definir currículums i planificar l'oferta formativa en coherència.

Proposta 13. La família és un actor clau en el procés d'orientació, l'acompanyant privilegiat que disposa d'una perspectiva pròpia i complementària a la de l'entorn educatiu. La seva és una col·laboració que no ha d'esdevenir mai un condicionant de les decisions del fill o la filla. Les habilitats educatives de la família es poden reforçar amb programes d'atenció o de formació específica.

Proposta 14. L'orientació no es desenvolupa aïlladament, el context té un pes rellevant. I més enllà de l'entorn escolar en què es dona l'educació formal, l'infant i el jove participen d'un entorn educatiu no-formal i informal que els proposa contínuament reptes i que els interpel·la a transferir-ne les experiències. L'activitat extraescolar de música, de plàstica o esportiva, juntament amb les sortides de l'esplai o l'agrupament, són un extraordinari banc de proves per descobrir i fonamentar decisions i transicions.

6. Garantir el finançament i la voluntat política

Proposta 15. Evidentment, totes aquestes propostes necessiten un nivell adequat de finançament per garantir-ne el desplegament. Aquest pot ser de diferent índole, segons la mesura a desenvolupar: algunes requereixen noves línies de finançament, d'altres impliquen promoure l'eix de l'orientació en línies amb un pressupost ja existent, en altres casos les propostes es poden arribar a impulsar mitjançant la col·laboració pública-privada i algunes accions no requereixen pressupost addicional.

Això sí, totes, totes les propostes, requereixen un element essencial que sovint ha mancat: voluntat i priorització de l'orientació com a repte de país per part dels responsables polítics, més enllà de colors i estructures administratives.

Bibliografia

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres: SAGE Publications.

CEDEFOP (2016). European Skills Index. Recuperat de: https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/indicators/european-skills-index

Comissió Europea (2014). *Special Eurobarometer 417*. Recuperat de: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf

Consell de la Unió Europea (18 de maig de 2004). *Resolució de la Comissió Europea sobre l'enfortiment de les polítiques, sistemes i pràctiques en matèria d'orientació permanent a Europa*. Recuperat de: http://www.todofp.es/en/dam/jcr:8adb7539-7692-4f26-b667-1d297dead07f/council-resolution2004es-pdf.pdf

Consell de la Unió Europea (2008). Resolució del Consell de Ministres sobre l'orientació al llarg de la vida (2008). Recuperat de: http://www.todofp.es/en/dam/jcr:2444de6d-e80e-4353-930c-a28f003a7124/resolution-on-llguidance---lll21-nov-08-pdf.pdf

Consell de la Unió Europea (2011). *Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the Europe 2020 strategy*. Council of the European Union (2011/C 70/01). Recuperat de: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EN:PDF

ELGPN (2011). Políticas de orientación a lo largo de la vida: «Una tarea en marcha». Informe sobre el trabajo de la «Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida», 2009–2010. Recuperat de: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/spanish/es_elgpn-short-report-2009-2010/view

ELGPN (2014a). *Glossary*. Recuperat de: http://www.elgpn.eu/glossary

ELGPN (2014b). *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A guide to key findings for effective policy and practice*. Recuperat de: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3.-the-evidence-base-on-lifelong-guidance/

ELGPN (2015). *A report on the work of the European lifelong guidance policy network 2007–15*. Recuperat de: http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-summative-report-2007-2015

Escapa, S. i Julià, A. (2018). *Quin impacte tenen els programes d'orientació i assessorament en els alumnes?* Col·lecció «Què funciona en eduació», núm. 12. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de: https://www.fbofill.cat/publicacions/quin-impacte-tenen-els-programes-dorientacio-i-assessorament-en-els-alumnes

Fundación Bertelsmann (2018). *Guía de Orientación Profesional Coordinada. Manual práctico para una orientación professional de calidad en el* ámbito *educativo. 2a edición revisada y ampliada.* Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Generalitat de Catalunya (2009). Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació. Recuperat de: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf

Generalitat de Catalunya (2010). Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. Recuperat de: https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=545262&action=fitxa

Generalitat de Catalunya (2018). Programa d'innovació pedagògica Orientació educativa per a l'aprenentatge competencial orientador (Resolució ENS/2038/2018, de 30 d'agost). Recuperat de: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7700/1693187.pdf

Generalitat de Catalunya. Consell Català de Formació Professional (2013). III Pla general de Formació Professional a Catalunya 2013-2016. Recuperat de: http://consellfp.gencat.cat/web/.content/home/consellcataladfp/arees-actuacio/iii-pla-general-FP-2013-2016/iii_pla_general_fp_cat.pdf

Generalitat de Catalunya. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies (2017). *Enquesta a la joventut de Catalunya* 2017. Recuperat de: http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/joventut/observatori_catala_de_la_joventut/enquesta_joventut_Catalunya/publicacions/

Manzanares Moya, A. i Sanz López, C. (dirs). (2016). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias.* (2016). Ciudad Real: Universitat de Castella-La Manxa.

Martínez, M. i Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys.* Col·lecció «Informes Breus». Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Martínez, M. (dir.) i IFIHP, EDUCAWEB i DEP Institut (2015). *Impacte de l'orientació professional de joves en el desenvolupament de competències per a l'accés i la transformació del mercat laboral (projecte Recercaixa).*

McCarthy, J. (2018). *Some Reflections on Policies and Systems for Lifelong Guidance 2018.* Conferència, Premis Educaweb 2018.

Observatori Dona, Empresa i Economia de la Cambra de Comerç de Barcelona (2017). Indicador d'igualtat de gènere 2017. Recuperat de: http://www.donaempresaeconomia.org/indicador-digualtat-de-genere-informe-de-resultats-2017/

OCDE, Direcció General d'Educació i Cultura (2004). *Orientación profesional: Guía para responsables políticos*. Recuperat de: http://www.oecd.org/education/innovation-education/34529291.pdf

Puig, M. (autor) i Vilalta, J. M. (dir.) (2015). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015. Abandonament escolar prematur: més* pull *que* push. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/ReptesseducacioCatalunya.Anuari2015_041016.pdf

Sigelman, M. (2017). *Skills, not jobs. Skills, not jobs cracking the genome of the JOB MARKET*. Recuperat de: https://slideplayer.com/slide/12264830/

Sultana, R. G. (2008). *From policy to practice. A systemic change to lifelong guidance in Europe*. CEDEFOP Panorama Series, núm. 149.

Webs de referència

- Aiosp: http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nave1ba.html
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP): http://www.cedefop.europa.eu/es
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN): http://www.elgpn.eu/
- European Training Foundation (ETF): https://www.etf.europa.eu/en
- Guiding Cities: http://www.guidingcities.eu/ca/
- Institut Torre Roja: https://agora.xtec.cat/iestorreroja/
- International Centre for Career Development and Public Policy (ICCDPP): https://www.iccdpp.org/
- Keyway project: www.keywayproject.eu
- LE.A.DE.R project: www.leaderproject.eu
- Premis Educaweb: www.educaweb.cat/premis/

Relació de participants al seminari

Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Laia Gall.

- Ana Alós, Diputació de Barcelona
- Juanjo Juárez, Fundación Bertelsmann
- Màrius Martínez, Universitat Autònoma de Barcelona

4 Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya

Aina Tarabini i Judith Jacovkis

Introducció: transicions a l'educació postobligatòria i desigualtats

Les transicions a l'educació postobligatòria són un moment cabdal per entendre les desigualtats educatives contemporànies (Tarabini i Ingram, 2018). És en aquest moment en què la majoria de països europeus (amb l'excepció d'aquells més selectius, com ara Alemanya o Bèlgica) separen els seus estudiants en diferents itineraris, l'acadèmic i el professional i, per tant, és el primer moment en què el jovent s'enfronta amb una «tria real» envers la seva trajectòria educativa.

La recerca internacional en aquest camp assenyala els punts de transició dins el sistema educatiu com a espais clau de selectivitat social en termes de classe, gènere i etnicitat (Blossfeld i Shavit, 2011). És més, les desigualtats tradicionals vinculades a l'accés a diferents itineraris (qui accedeix a què) s'associen de manera creixent amb noves formes d'estratificació i fragmentació relacionades tant amb el prestigi social associat a diferents institucions i branques de coneixement com amb les experiències dels estudiants en funció dels diferents itineraris educatius (Furlong i Cartmel, 2009).

En aquest context, l'objectiu d'aquest capítol és entendre la manera en què es configura la transició a l'educació secundària postobligatòria

a Catalunya, tot emmarcant el fenomen des d'una perspectiva d'equitat educativa.[1]

En concret, explorem les tensions, contradiccions i omissions que caracteritzen aquest punt de transició educativa, focalitzant-nos en tres grans àmbits: l'estructura del sistema, la planificació de l'oferta educativa i els models d'orientació. Per fer-ho ens basem en el treball de camp dut a terme en el marc del projecte Edupost16[2] i, en concret, en l'anàlisi de 27 entrevistes en profunditat realitzades a personal tècnic i polític de diverses administracions educatives (Departament d'Ensenyament, Consorci d'Educació de Barcelona, Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, etc.), així com a representants de sindicats, fundacions i/o diverses entitats especialitzades en el tema d'anàlisi. Així mateix, els resultats es basen en l'anàlisi de fonts estadístiques secundàries i informes sobre transicions educatives en l'àmbit nacional i internacional.

El capítol s'estructura en 5 apartats que segueixen aquesta introducció. En el primer, es contextualitza l'estat de les transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya i es presenten dades clau sobre abandonament escolar, nivells de formació de la població, i oferta i demanda de les diferents branques formatives. El segon desenvolupa una anàlisi en profunditat de les tensions identificades en els tres àmbits: l'estructura del sistema, l'oferta i l'orientació. El tercer presenta diferents models de referència nacionals i internacionals que, agrupats en diversos temes centrals de discussió, permeten reflexionar sobre escenaris possibles de transformació i millora de l'educació postobligatòria.

1. És important remarcar que l'anàlisi se centra específicament en el batxillerat i en els cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i, per tant, no s'inclouen els programes de formació i inserció (PFI) ni els cicles formatius de grau superior (CFGS). En tot cas, a l'apartat d'anàlisi sí que s'inclouen algunes reflexions específiques sobre els CFGS, sobretot pel que fa a les seves vies d'accés.

2. El projecte «EDUPOST16. La construcció de les oportunitats educatives post16. Una anàlisi de les transicions a l'educació secundària postobligatòria en contextos urbans» és un R+D+I finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat per al període 2016-2019 (Ref CSO2016-80004. IP Aina Tarabini). Més informació a http://edupost16.es/

El quart desplega una bateria de propostes per orientar la intervenció de diferents actors en el camp de les transicions a l'educació secundària postobligatòria en clau d'equitat educativa i garantir l'èxit de tots els joves. El cinquè presenta, a tall de conclusions, les reflexions finals de l'anàlisi.

Contextualització: transicions educatives i desigualtats a Catalunya

Tal com hem assenyalat a la introducció, les transicions a l'educació postobligatòria tenen una importància clau per entendre la producció, reproducció i/o disminució de les desigualtats educatives. És més, aquestes transicions tenen un paper cabdal dins el Marc Estratègic Europeu d'Educació i Formació 2020, ja que la consecució d'un títol d'educació secundària postobligatòria es considera avui un requisit imprescindible per a qualsevol procés d'inclusió social i laboral. En aquest sentit, l'objectiu de la Unió Europea (UE) és arribar a menys d'un 10% d'abandonament escolar prematur (AEP) per a l'any 2020 (15% per al cas de l'Estat espanyol).

El cas de Catalunya, tal com mostra la taula 1, és un dels més preocupants del conjunt de la UE. Segons les dades més recents, l'AEP encara afecta un 17% dels nostres joves (Ministeri d'Educació i Formació Professional, 2018), la qual cosa ens situa lluny de l'objectiu europeu, de la mitjana de països de la UE (que per al mateix any se situava en el 10,6%) i només al costat de països com Malta o Romania, amb un 18,6% i un 18,1% d'AEP el mateix any. En aquest sentit, el paper que fan les transicions a l'educació secundària postobligatòria en la configuració i l'explicació de les desigualtats socials i educatives és especialment rellevant en el cas de Catalunya. Aquest percentatge d'AEP significa que gairebé 2 de cada 10 joves (1,7 si volem ser exactes) no continuen estudiant un cop acabada l'educació secundària obligatòria (ESO), o continuen però ho deixen en algun punt de la trajectòria i sense graduar.

Taula 1.
Abandonament escolar prematur. Selecció de països i comunitats autònomes. Any 2017

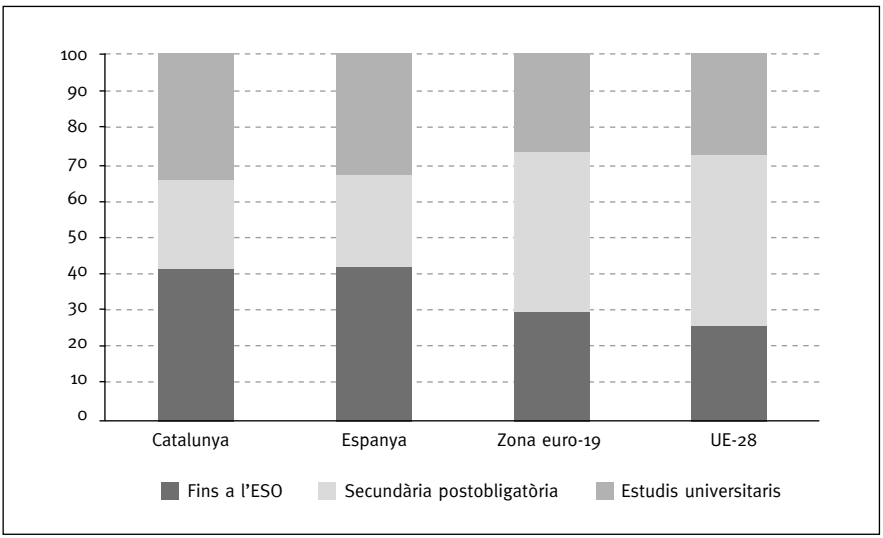
Països i comunitats autònomes	Abandonament escolar prematur (%)
Malta	18,6
Espanya	18,3
Romania	18,1
Catalunya	17
Itàlia	14
Portugal	12,6
Regne Unit	10,6
País Basc	7
Mitjana UE	**10,6**

Font: Elaboració pròpia segons el Ministeri d'Educació i Formació Professional. Datos y Cifras de la Educación. Curso Escolar 2017-2018.

Una segona dada fonamental per entendre la rellevància absoluta que adquireix la transició a l'educació secundària postobligatòria en el context català és l'elevada polarització de la nostra estructura formativa, que en dibuixa una forma particular de rellotge d'arena. És a dir, Catalunya disposa de molta població amb nivells d'estudis baixos, poca població en els nivells d'estudis intermedis i un nombre important de població amb estudis superiors. Tal com va posar de manifest l'Anuari d'Educació de Catalunya de 2013, i com tornen a assenyalar les dades actuals (Sistema d'Indicadors d'Ensenyament del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu), el percentatge de població catalana entre els 15 i 64 anys amb un nivell d'estudis assolit equivalent a l'educació secundària postobligatòria se situa només al 23,9%, mentre que la mitjana de la UE-28 és del 46,3% i la dels països de la zona euro-19 és del 43,8% (vegeu gràfic 1). Alhora, però, els percentatges de

població que han assolit com a màxim l'ESO estan molt per sobre de les mitjanes europees, representant un 41,2%, vers un 26,2% en el cas de la UE-28 i un 29,9% a la zona euro-19. I el mateix succeeix amb aquells que han assolit estudis universitaris (34,9% en el cas de Catalunya; 27,1% a la UE-28 i 26,3% a la zona euro-19).

Gràfic 1.
Població de 15 a 64 anys segons nivell d'estudis assolit. Espanya, Catalunya, zona euro i UE. Any 2016



Font: Elaboració pròpia segons el Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu. Sistema d'indicadors. Segon trimestre 2017.

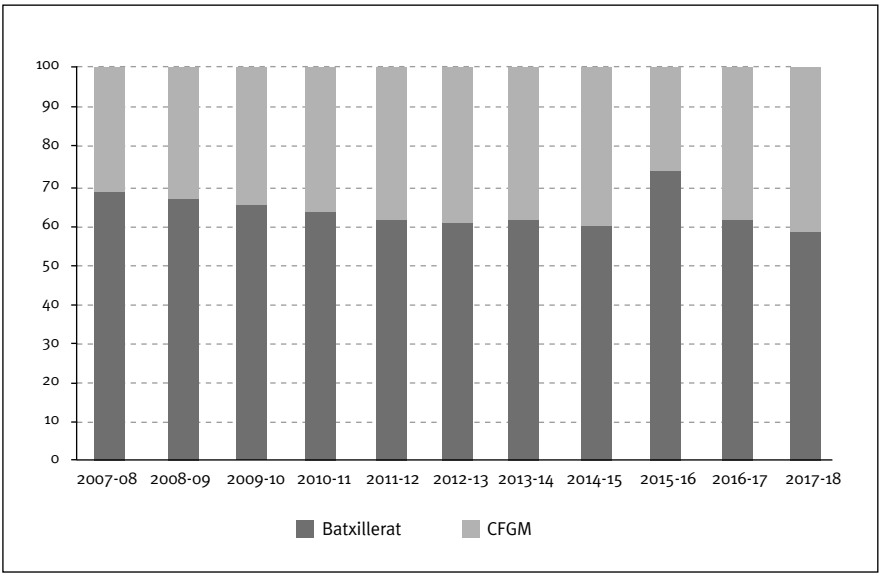
Què és el que explica, doncs, el baix nivell d'adquisició d'estudis secundaris postobligatoris de la població catalana? Un dels elements clau per respondre aquesta pregunta és el dèficit històric en el desplegament de la formació professional al nostre país. En tot cas, i al nostre entendre, aquest desplegament s'ha d'analitzar conjuntament amb el de la resta del sistema educatiu (especialment en l'etapa postobligatòria, però no només en aquesta etapa) i sense obviar-hi el seu encaix. De fet, l'educació és eminentment un bé de natura relacional. Això vol dir

que l'acció en una part sempre implica, per acció o per omissió, les altres. Així doncs, la situació de la formació professional no es pot entendre al marge de la situació del batxillerat, tant en la seva lògica i organització institucional com en l'estructura de prestigi segons la qual s'ha desplegat al llarg dels anys. Sobre aquesta qüestió hi tornarem amb detall als apartats següents.

En tot cas, la polarització de l'estructura formativa respon a qüestions històriques, però també a l'oferta actual d'educació postobligatòria, i especialment de formació professional al territori català que, en conjunt, continua sent altament deficitària. Si bé és cert que els darrers anys han augmentat de forma significativa l'oferta d'FP i la proporció d'alumnat escolaritzat en aquesta via formativa (gràfic 2), es tracta encara d'una oferta insuficient i que escolaritza una part de l'alumnat molt inferior que el batxillerat. Així, per al curs 2017-18, el total d'alumnes matriculats a batxillerat per al conjunt del territori català representa el 58,4% del total, mentre que per al cas dels CFGM es redueix al 41,6% (Departament d'Ensenyament, 2018). Aquest desequilibri, a més, és especialment greu en alguns àmbits territorials. A Barcelona, per exemple, el percentatge d'alumnat cursant batxillerat supera el 60% del total el mateix any.

Tal com dèiem, els darrers anys la provisió de formació professional a Catalunya s'ha incrementat de forma progressiva i ha augmentat el seu pes sobre el total de la matrícula d'educació postobligatòria. Aquest augment, de fet, s'ha fet palès especialment durant l'època de crisi econòmica, ja que ha estat precisament la formació professional la que ha permès el retorn d'alumnes que en algun moment de la seva trajectòria educativa havien abandonat prematurament els estudis. Alhora, això explica, d'una banda, que l'edat mitjana dels estudiants de CFGM sigui significativament superior a la d'estudiants de batxillerat (Salvà *et al.*, 2011). De l'altra, que l'augment de la matrícula als CFGM no hagi suposat una disminució significativa de l'alumnat que cursa batxillerat al conjunt del territori català.

Gràfic 2.
Evolució de la matrícula de batxillerat i CFGM (%).
Cursos 2007-08 a 2017-19



Font: Elaboració pròpia segons les dades del Departament d'Ensenyament, curs 2017-18.

Un altre element cabdal per entendre les diferències entre el batxillerat i la formació professional a Catalunya es vincula a la provisió pública i privada d'ambdues modalitats formatives. Aquest factor és un condicionant clar de les tries postobligatòries dels joves i explica alguns dels desequilibris actuals —no tots— en la matrícula de batxillerat i CFGM. Així, si en el conjunt de Catalunya aproximadament el 60% dels centres que ofereixen educació postobligatòria són de titularitat pública (66,7% per al cas del batxillerat i 65,1% per als CFGM al curs 2017-18), en alguns municipis la manca d'oferta pública en l'educació postobligatòria, sobretot als CFGM, dibuixa un panorama clarament desigual per a l'accés a ambdues vies formatives. La ciutat de Barcelona és una de les que presenta més desequilibris en aquest sentit, ja que per al curs 2017-18 només hi havia un 39,5% de centres amb oferta pública de batxillerat i un 31,5% per al cas dels CFGM. Aquest dèficit estructural

de places públiques a la formació professional explica que en l'actualitat, a la ciutat de Barcelona, hi hagi un total de 3.551 sol·licituds de plaça per al primer curs d'FP[3] al sector públic que no estiguin cobertes (d'una demanda total d'11.237 places només hi ha una oferta pública de 7.686 places), mentre que, per contra, hi ha un excedent d'oferta no coberta al sector concertat (4.788 places demandades, enfront 6.005 places oferides). Aquest fet explica, tal com recull l'Anuari de la formació professional a Barcelona i l'AMB 2017, que l'increment de la demanda de formació professional dels darrers anys s'hagi cobert especialment pel sector privat.

Taula 2.
Percentatge de matrícula segons família professional. CFGM. Selecció de famílies amb més i menys percentatge de matrícula en relació amb el total. Catalunya, 2017-18

Família professional	Percentatge de matrícula
Sanitat	20,98
Informàtica i Comunicacions	12,85
Administració i Gestió	12,30
Edificació i Obra Civil	0,20
Indústries Extractives	0,15
Energia i Aigua	12,6
Seguretat i Medi Ambient	0,06

Font: Elaboració pròpia segons les Estadístiques del Departament d'Ensenyament.

No només això, sinó que alguns municipis de Catalunya no disposen de cap tipus d'oferta de CFGM ni pública ni privada. Si bé la resposta a aquest dèficit pot adoptar diferents formes que, tal com aprofundim

3. És important destacar que aquesta dada inclou tant els CFGM com els CFGS.

més endavant, no passen necessàriament perquè cada municipi tingui una oferta postobligatòria sencera; el que posen de manifest les dades és que el trinomi oferta-titularitat-territori no es pot deixar de banda per entendre les transicions educatives dels joves.

La distribució desigual de l'oferta, tant en termes totals com en funció de la titularitat, a més, és àmpliament dispar en funció de les famílies professionals de CFGM, fet que genera desequilibris importants entre l'oferta i la demanda arreu del territori català. Tal com es pot observar a la taula 2, de les 25 famílies professionals que s'ofereixen en l'actualitat, les tres més demandades són Sanitat, Informàtica i Comunicacions, i Administració i Gestió. Per contra, Edificació i Obra Civil, Indústries Extractives, Energia i Aigua o Seguretat i Medi Ambient són, amb menys d'un 0,5% del total d'alumnat matriculat, les famílies professionals menys demandades al conjunt del territori català.

Aquestes disparitats s'expliquen per múltiples factors, un dels quals és sens dubte el prestigi associat a les diferents branques de coneixement. En tot cas, la disponibilitat d'oferta, i en particular d'oferta pública, de les diferents famílies professionals en el conjunt del territori català és també un factor central per explicar aquests desequilibris. Com que no disposem de dades de preinscripció, és a dir, d'oferta i demanda de famílies professionals per al conjunt de territori català, a continuació presentem les dades per a la ciutat de Barcelona, recollides a l'Anuari de l'FP 2017. En el conjunt de la ciutat, els CFGM que presenten més excedent d'oferta (de major a menor excedent) són: Instal·lacions de Comunicacions, Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques, Instal·lacions Frigorífiques i Climatització, Farmàcia i Parafarmàcia, Gestió Administrativa i Planta Química. Per contra, els CFGM que presenten un dèficit d'oferta i, per tant, de demanda no coberta (de nou de major a menor dèficit) són: Vídeo Discjòquei i So, Emergències Sanitàries, Cures Auxiliars d'Infermeria, Cuina i Gastronomia, Conducció d'Activitats Fisicoesportives en Medi Natural, i Forneria, Pastisseria i Confiteria. Aquests desequilibris, a més, no s'expliquen pels nivells d'ocupabilitat que tenen els diversos cicles

formatius. En els apartats següents abordarem algunes de les hipòtesis explicatives d'aquesta descompensació.

L'últim element cabdal per entendre la relació entre educació postobligatòria i desigualtats educatives a Catalunya és aquella que ens mostra la participació de diferents grups socials al batxillerat i als CFGM, i especialment a les diferents famílies professionals dins els CFGM. De fet, d'aquesta distribució global a la qual ens referíem anteriorment (un 58,4% d'alumnat cursant batxillerat en relació amb un 41,6% cursant CFGM, segons dades del Departament d'Ensenyament, curs 2017-18) se'n desprenen patrons altament desiguals en clau d'origen social, gènere o etnicitat, en què els alumnes de major estatus socioeconòmic i cultural, els autòctons i les noies són les més representades a la branca acadèmica, enfront d'una sobrerepresentació d'alumnat de baix estatus econòmic, d'origen migrat i, especialment, nois a la branca professional.

Així, en termes de gènere, i per al curs 2017-18, un 63,8% del total de noies que cursa estudis postobligatoris a Catalunya ho fa a la branca acadèmica, mentre que només un 36,2% ho fa en CFGM. En el cas dels nois, en canvi, la distribució entre ambdues vies formatives és molt més equilibrada, amb un 52,3% que cursen la via acadèmica enfront d'un 47,7% que estan escolaritzats a la via professional (Departament d'Ensenyament, 2018). No obstant això, les famílies professionals d'Imatge Personal, Serveis Socioculturals i a la Comunitat i Sanitat estan altament feminitzades. D'altra banda, la presència femenina a famílies professionals com Electricitat i Electrònica, Emergències i Protecció Civil, Energia i Aigua, Indústries Extractives, Fabricació Mecànica, Informàtica i Comunicacions, Instal·lació i Manteniment, Maritimopesquera, i Transport i Manteniment de Vehicles és residual (Departament d'Ensenyament, 2018).

En clau de nacionalitat, i tenint en compte que en termes globals l'alumnat estranger està molt menys representat que l'alumnat autòcton en el conjunt de l'educació postobligatòria (segons les dades del

Departament d'Ensenyament només un 10,5% del total d'alumnes estrangers de Catalunya cursen educació postobligatòria el curs 2017-18), la distribució d'aquells que hi arriben mostra desequilibris importants tant pel que fa a la seva presència a l'itinerari acadèmic i al professional, com dins les diferents famílies dels CFGM. De fet, del total d'alumnat matriculat a batxillerat a Catalunya el curs 2017-18 només un 8,4 és estranger; pel que fa als CFGM, aquest percentatge augmenta fins al 15,2% del total (Departament d'Ensenyament, 2018). A banda, es detecten desequilibris importants segons famílies formatives: famílies com Emergències i Protecció Civil, Indústries Extractives, Seguretat i Medi Ambient, Energia i Aigua, i Agrària disposen d'un nombre molt reduït d'alumnat no autòcton. En canvi, les que disposen d'un percentatge més elevat d'alumnes de nacionalitat estrangera són Transport i Manteniment de Vehicles, Informàtica i Comunicacions, i Hoteleria i Turisme.

Aquest breu panorama de dades, doncs, ens permet afirmar que encara tenim ampli marge de millora en l'àmbit de l'educació postobligatòria a Catalunya, no només per equilibrar la presència i el prestigi del batxillerat i la formació professional en el conjunt del territori, sinó també per garantir-ne l'equitat per al conjunt de grups socials.

El model d'educació secundària postobligatòria: sistema, oferta i orientació

L'objectiu d'aquest apartat és dur a terme una anàlisi en profunditat de la forma com es configura el camp de la transició a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya, identificant les principals tensions que es dibuixen en l'estructura del sistema, la planificació de l'oferta i els models d'orientació. Per fer-ho ens basem, tal com hem indicat en la introducció, en l'anàlisi de les entrevistes en profunditat realitzades a actors clau en el camp del disseny, la planificació i l'execució d'aquesta etapa educativa.

L'estructura de l'educació secundària postobligatòria: dos itineraris de valor diferent i desigual

En aquest apartat analitzarem les contradiccions que es deriven de la pròpia organització del sistema d'educació secundària postobligatòria al nostre país. Contradiccions que, tot sovint passen desapercebudes perquè s'han naturalitzat com si no poguessin ser d'una altra manera. L'objectiu de fer emergir aquestes contradiccions és el de posar de manifest que l'estructura del sistema no és natural per si mateixa, sinó que respon a diferents lògiques polítiques i institucionals —enteses en sentit ampli— i, evidentment, a diferents contextos històrics, econòmics, socials i culturals. Qüestionar-nos sobre l'organització d'aquesta estructura és, doncs, cabdal per identificar aquells patrons institucionals que contribueixen a reproduir les desigualtats socials en les transicions a l'educació secundària postobligatòria.

La pregunta marc que guia l'anàlisi d'aquesta tensió és la següent: *és possible transformar la lògica, les inèrcies, el valor material i simbòlic que té la formació professional sense actuar paral·lelament en el batxillerat?* Des del nostre punt de vista, repensar l'arquitectura del sistema educatiu és una condició necessària —per bé que no suficient— per garantir que els diferents itineraris postobligatoris tinguin el mateix valor i generin les mateixes oportunitats per a tots els joves. De fet, les tensions que analitzem a continuació es deriven precisament d'un sistema profundament desigual pel que fa a les opcions acadèmiques o professionals.

> Ara mateix es difícil tocar el batxillerat perquè és un lloc còmode per als *profes*, però quan això ho canviem deixarà de ser el refugi del guerrer (POLITEC11).[4]

4. Els fragments de les entrevistes que s'inclouen a l'anàlisi segueixen un esquema de codis per garantir l'anonimat de les persones entrevistades.

> El nostre batxillerat actual és bàsicament un entrenament militar per passar la prova de la selectivitat. S'organitza sobre la base d'una forma errònia d'accedir al coneixement (POLITEC9).

Els dilemes i/o les tensions que analitzarem des d'aquest àmbit són els següents:

Transicions fàcils versus *transicions difícils*

La primera tensió que emergeix en analitzar l'estructura del sistema és aquella que es refereix a la forma a través de la qual els joves accedeixen als dos tipus d'educació secundària postobligatòria. En aquest sentit, hi ha diferents elements que ens permeten descriure la transició cap al batxillerat, com una *transició fàcil* i la transició cap a la formació professional com una *transició difícil*. I si bé aquesta afirmació pot semblar contradictòria a primera vista pel fet que és la via acadèmica la que segueix gaudint de més prestigi tant social, com institucional i individual, és de vital importància per entendre per què avui en dia continua sent superior el percentatge de joves que trien batxillerat en relació amb aquells que trien un CFGM. En primer lloc, cal tenir en compte que la majoria de centres de Catalunya que ofereixen ESO són alhora proveïdors de batxillerat, cosa que no es dona en el cas de la formació professional. En aquest sentit, és «més fàcil» que els estudiants seleccionin una opció que es presenta com a més còmoda tant pel que fa al coneixement de l'espai com a la majoria de docents i companys. Per contra, en la majoria d'ocasions, les transicions als CFGM, especialment en algunes modalitats, impliquen un canvi de centre (i sovint de territori) i, per tant, també de companys, veïns i entorns d'aprenentatge. En aquest context, si bé la majoria de persones entrevistades consideren que en l'etapa d'educació postobligatòria la mobilitat dels estudiants no ha de ser un problema, el que no es pot negar és que les condicions de partida, les exigències de mobilitat que implica la tria d'un o un altre itinerari no són les mateixes.

En segon lloc, l'elecció de la formació professional implica un grau de coneixement molt més elevat no només de les particularitats de l'oferta formativa, sinó també de les pròpies capacitats, habilitats i aspiracions de futur dels joves. Com és sabut, en el camp de la formació professional hi ha més de 20 famílies i gairebé 70 cursos professionals diferents entre els quals es pot triar, mentre que a l'opció acadèmica només hi ha tres alternatives diferents. A més, la burocràcia per inscriure's a l'FP és molt més complexa que en el cas del batxillerat, fet que fa que nombrosos alumnes i famílies, sobretot els que es troben en una situació de major desavantatge social, se sentin perduts en el procés de tria, admissions, llistes d'espera, etc. Això explica que, a la pràctica, la tria de batxillerat sigui en moltes ocasions una «no tria» i que tal com afirmen un gran nombre de les persones entrevistades, «qui realment està triant és el que tria formació professional» (ORI4) o «fer batxillerat és l'opció fàcil per a molts» (POLITEC4).

> El sistema no dona facilitats per seguir cap a la via professional. Per fer batxillerat no et cal gairebé ni sol·licitud d'admissió, mentre que per accedir a un CFGM a vegades és un calvari de tràmits. A més, la majoria de centres d'ESO tenen batxillerat, però evidentment no passa el mateix amb la formació professional. Així que són els estudiants de cicle, no els altres, els que han d'anar a un altre centre, sol·licitar l'admissió, etc. Això genera que als 16 anys, en plena adolescència, el sistema acabi desincentivant els joves a fer formació professional, perquè han de deixar el seu centre, els seus amics, tot (POLITEC3).

Si bé la solució a aquesta tensió no és fàcil, ja que tot canvi en l'estructura del sistema s'ha de fer de forma consensuada, gradual i mirant al llarg termini, no es pot obviar que el punt de partida en què es troben els estudiants per triar una o altra opció és eminentment diferent i desigual. Tornarem sobre aquesta qüestió a l'apartat de propostes, però el que posa de manifest aquesta tensió és que ESO i batxillerat s'ofereixen, en la majoria de casos, en els mateixos centres, mentre

que la formació professional s'ofereix en centres diferents. Això transmet una imatge institucionalitzada que «el que és normal, natural, lineal» és seguir amb el batxillerat un cop acabada l'ESO. Aquest fet, unit a les traves burocràtiques vinculades a un o un altre itinerari, fa que els capitals familiars (econòmic, social, cultural) acabin tenint un pes central a l'hora d'explicar el procés de tria dels itineraris postobligatoris i, en particular, el tipus de tria (tipus de centre, modalitat formativa, etc.) que es fa dins la formació professional. Tornarem sobre aquesta qüestió posteriorment.

Accés per a tothom versus *accés per als «bons»*

La segona tensió en aquest àmbit es concreta en els criteris d'accés a ambdues vies formatives. D'una banda, cal tenir en compte que accedir al batxillerat implica «només» tenir el graduat de l'ESO, mentre que l'accés als CFGM, especialment en aquelles opcions més demandades, està condicionat a la disponibilitat de places. Així, quan hi ha més demanda que oferta, són les notes durant l'ESO les que ordenen les sollicituds i marquen les prioritats d'accés. En aquest context, l'accés al batxillerat està garantit per a tothom qui el vulgui cursar, mentre que, tant per oferta com per preus i requisits de nota, això no succeeix a la formació professional. Això explica, entre altres coses, que es produeixin fortes jerarquies dins l'educació secundària postobligatòria, no només entre batxillerat i formació professional sinó també entre les diferents modalitats de CFGM. Mentre uns cicles són barats, públics i s'ofereixen de forma generalitzada pel territori, d'altres tenen una oferta molt reduïda, majoritàriament privada, estan altament concentrats en alguns espais territorials i, a més, requereixen notes d'accés altes. La reproducció de desigualtats verticals i horitzontals, doncs, té un pes central a l'hora d'abordar aquesta qüestió. Així, es tracta d'observar qui accedeix a batxillerat i a formació professional, però també quines són les diferències que es donen dins de cadascuna d'aquestes opcions formatives. És més, segons els arguments i les dades que hem recollit fins ara, plantegem la hipòtesi que és precisament dins la formació professional on hi

ha més estratificació horitzontal; és a dir més desigualtats en el perfil social, cultural, econòmic i de gènere de l'alumnat que accedeix a una o altra modalitat formativa. Aquesta és una de les qüestions que haurem d'abordar amb més detall en recerques posteriors.

> Podríem dir que alguns cicles són gairebé d'elit. Unes instal·lacions espectaculars, unes notes d'accés altíssimes, un alumnat amb expedients brillants durant l'ESO i unes famílies que ho poden pagar (POLITEC1).

> Dins la formació professional també hi ha estigmes interns. Així, per exemple, tot el que fa referència a la informàtica, a l'audiovisual, a la cuina té prestigi social, perquè està de moda, però encara hi ha moltes branques de la formació professional totalment desprestigiades (POLITEC7).

Evidentment, la gestió d'aquesta tensió està vinculada als criteris de planificació de l'oferta (aspecte que abordarem en detall a l'apartat següent), però de nou implica algunes reflexions sobre l'arquitectura del sistema. Si imaginéssim un sistema en què la planificació de l'educació postobligatòria es pensés com un conjunt, com un tot, es reduirien —potencialment— les desigualtats que actualment es deriven de la pròpia lògica i organització institucional d'ambdues vies formatives. Aquest «imaginar la planificació com un tot» implica, entre d'altres, abordar aspectes com ara la seva ubicació física en els centres i la distribució espacial dels cicles educatius, els criteris i mecanismes d'accés, etc. (vegeu els detalls d'aquesta qüestió a l'apartat de propostes).

Condicions d'entrada i sortida. Accessibilitat versus *qualitat*

La tercera tensió en aquest àmbit es refereix a les condicions d'entrada i sortida d'ambdues vies formatives i, en particular, al dilema d'accessibilitat *versus* qualitat. D'una banda, cal posar sobre la taula en quines condicions formatives arriba l'alumnat als CFGM, és a dir, amb quins

nivells de coneixements, d'autoestima, d'hàbits d'estudi i d'aprenentatge. Cal no oblidar que és precisament l'alumnat repetidor, amb baix nivell d'adquisició de competències durant l'ESO o que ha estat escolaritzat en grups d'adaptació curricular el que sistemàticament és derivat cap a la formació professional. Tornarem sobre aquesta qüestió a l'apartat d'orientació, però des del punt de vista de l'estructura del sistema cal interrogar-se sobre les lògiques acadèmiques que travessen tota l'organització de l'educació obligatòria i postobligatòria. De fet, una reforma de l'educació postobligatòria passa inevitablement per un replantejament profund dels enfocaments acadèmics i metodològics sobre la base dels quals s'organitza l'ESO; per una transformació dels principis escolars a partir dels quals es genera el fracàs escolar, incloent-hi les formes d'agrupament de l'alumnat, els criteris de promoció, els nivells d'exigència acadèmica o les formes d'avaluació (Tarabini, 2017). I és que la continuïtat material i simbòlica entre l'ESO i el batxillerat no només s'explica pels elements que hem assenyalat en els punts anteriors, sinó també per una mateixa lògica d'accés, expressió i certificació dels coneixements que, en termes globals, encara es basa en una concepció altament academicista del procés d'ensenyament i aprenentatge.

> El batxillerat es basa en una forma d'accés al coneixement que majoritàriament és la que ha dominat l'estructura de l'ESO. Una forma teòrica d'accés al coneixement que és l'única a la qual es dona validesa. La formació professional, en canvi, té una forma d'accés al coneixement molt més inductiva, s'aprèn amb el moviment, amb l'execució, amb la pràctica... però aquesta forma d'accés al coneixement encara està poc present i poc reconeguda durant l'ESO (POLITEC3).

No només això, sinó que l'accés al batxillerat no és possible sense el graduat de l'ESO, mentre que l'accés a CFGM es pot fer per altres vies que no l'impliquen necessàriament, com ara els cursos i les proves específiques d'accés. En aquest sentit, ampliar les possibilitats d'accés a l'educació secundària postobligatòria més enllà del graduat de l'ESO

és, des del nostre punt de vista, un element cabdal per possibilitar trajectòries educatives flexibles, d'entrada i sortida, i per a tots els joves. No obstant això, les diferències en l'accés al batxillerat i als CFGM són una forma clau per reproduir la jerarquia existent entre ambdues vies formatives. És més, tal com es desprèn de les tribunes de reflexió de la Fundació BCN formació professional, hi ha un perfil d'alumnat que accedeix a la formació professional perquè és l'única alternativa que ofereix el sistema després de fracassar a l'ensenyament obligatori.

> El grau mitjà s'ha anat convertint en un espai quasi social, que no vol dir que després els alumnes no tinguin èxit, però el primer accés, sobretot en algunes modalitats, és des d'un nivell de fracàs acadèmic [a l'ESO] molt alt. [...] Molts alumnes accedeixen als CFGM des d'una experiència crònica de fracàs, gairebé com si fos un espai de reforç de tot allò que no han adquirit durant l'ESO (PEDA3).

D'altra banda, i pel que fa a les condicions de sortida un cop acabada l'educació secundària postobligatòria, cal tenir en compte que l'accés als cicles formatius de grau superior (CFGS) requereix el títol de batxillerat o la superació d'una prova d'accés específica.[5] En aquest sentit, el batxillerat és l'única via formativa que dona accés directe,

5. Un dels canvis que va introduir la LOMCE va ser, precisament, l'eliminació de les proves per l'accés als CFGS, per la qual cosa es permetia l'accés directe des dels CFGM. Aquest canvi, no obstant això, es va fer sense modificar les condicions formatives a partir de les quals els estudiants passaven d'un nivell educatiu a l'altre. Tenint en compte, a més, que la LOMCE ha estat una llei que ha aplicat nombrosos mecanismes per separar els estudiants de forma primerenca dins el sistema (avanç de l'edat per iniciar els programes de diversificació curricular, creació d'itineraris diversificats a 4t d'ESO, introducció de revàlides per passar a la postobligatòria, etc.) podem pressuposar que l'eliminació de les proves d'accés s'ha fet servir bàsicament com una estratègia tècnica-estadística per disminuir els percentatges d'alumnat en situació d'abandonament escolar, sense modificar, en canvi, les seves oportunitats reals d'aprenentatge. Sobre aquesta qüestió vegeu Tarabini i Montes (2015).

no només a la universitat (un cop superades les Proves d'Accés a la Universitat), sinó també als CFGS. Aquest fet suposa, de nou, una diferència cabdal entre ambdues vies formatives, tant pel nombre d'anys que implica la seva realització com pels entrebancs formals vinculats a cada una. És més, la correspondència entre el grau mitjà i el grau superior no és equivalent entre totes les famílies professionals, fet que genera fortes desigualtats en els itineraris formatius potencials dels joves dins l'àmbit de la formació professional. Així, i a tall d'exemple, mentre que dins el sector sanitari són relativament fàcils les correspondències entre grau mitjà i superior, en sectors com l'industrial o l'audiovisual aquestes equivalències són molt més complexes. De la mateixa manera, l'oferta de grau mitjà i superior de la qual disposen molts centres educatius sovint no té cap mena de continuïtat i, per tant, els estudiants estan obligats novament a canviar de centre si volen seguir la seva trajectòria formativa dins el mateix àmbit professional. Finalment, cal tenir en compte que, si bé els darrers anys s'han generat millores substancials en aquest àmbit, les dificultats per realitzar convalidacions entre la formació professional i el sistema universitari encara són elevades. Això provoca que la formació professional estigui molt menys integrada que el batxillerat en el conjunt del sistema educatiu. Tots aquests factors fan que, en conjunt, sigui la via acadèmica la que permet generar itineraris formatius més amplis i extensos entre els joves.

> Dins la formació professional, el grau superior està molt més prestigiat que el mitjà, per això el requisit inicial d'accés ha estat tenir el batxillerat, això ha forçat que durant molt temps les vies professionalitzadores fossin vies mortes, sense continuïtats naturals (CRIT3).

> En els cicles [els joves] estan constantment confrontant-se amb noves decisions. Quan acabis els dos anys de grau mitjà t'hauràs de tornar a enfrontar amb una altra decisió, anar al mercat laboral o seguir estudiant, i si ho vols fer hauràs de tornar a

> iniciar tot el procés, gairebé. Al batxillerat, en canvi, el camí és recte. [...] És molt major la complexitat del que necessites saber per escollir amb èxit la formació professional. [...] Confrontem els joves a l'abisme, un abisme d'opcions, de centres, de procediments, però no els donem res per navegar en aquest oceà (POLITEC3).

La planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria

En aquest apartat recollim algunes tensions que es troben en l'àmbit de la planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria. Tot i que farem esment també als estudis de batxillerat, és rellevant assenyalar que, en plantejar qüestions àmplies sobre l'estat de l'educació secundària postobligatòria, les persones entrevistades per a la realització d'aquesta anàlisi s'han referit majoritàriament a la formació professional. En aquest sentit, el text procura reflectir les tensions que han emergit del treball de camp i de la reflexió posterior, i per això se centra en aspectes que tenen molt més a veure amb la planificació de la formació professional que amb la del batxillerat. Tanmateix, tal com ja s'ha comentat amb anterioritat, des del nostre punt de vista, la transformació de l'educació secundària postobligatòria ha d'emmarcar-se en una estratègia conjunta que s'adreci tant a l'itinerari acadèmic com al professionalitzador.

D'alguna manera, els debats al voltant de la planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria estan emmarcats per la tensió entre les funcions professionalitzadora i educadora de la formació professional. Per motius que es refereixen a l'estructuració de l'educació secundària postobligatòria en els itineraris acadèmic i professional, aquesta tensió és clarament present en la planificació de l'oferta dels CFGM. Mentre que al batxillerat se li atribueix una funció exclusivament educadora es considera que, fins a cert punt, els CFGM han de complir

una doble funció. D'una banda, formar tècnics de grau mitjà que, un cop titulats, es puguin incorporar al mercat de treball amb unes competències professionals sòlides o bé continuar estudiant alguna formació de la seva branca professional. De l'altra, no obstant això, als CFGM se'ls suposa també una funció escolaritzadora, especialment adreçada a aquells joves que han mostrat dificultats a l'ESO. Aquesta funció, doncs, tensiona els CFGM en la mesura que els conceptualitza com a etapa educativa que adquireix valor en funció de la seva capacitat d'oferir alguna sortida als alumnes que han tingut problemes per graduar-se a l'ESO. L'espai de tensió es configura, doncs, entre un vessant que aposta per dotar aquestes formacions de prestigi i qualitat des del punt de vista professional, i un altre que les subordina a un objectiu d'integració i continuïtat educativa, encara que sigui a expenses de l'excel·lència i el reconeixement.

Aquesta tensió global es concreta en tres tensions específiques de l'àmbit de planificació de l'oferta, que abordarem amb detall a continuació.

Criteris de planificació de l'oferta: el mercat de treball o els interessos dels joves?

Les necessitats del mercat de treball i els interessos dels joves i les seves famílies són els dos pols que tensionen la definició dels criteris que han de guiar la planificació de l'oferta d'educació secundària postobligatòria. Quines d'aquestes necessitats ha de satisfer la planificació en aquesta etapa educativa? La tensió que es planteja en aquest nivell de discussió remet a les dificultats per articular i compaginar la satisfacció de dos grups d'interessos que poden ser molt divergents. Podem planificar només i/o prioritàriament prenent com a base les necessitats de l'empresa? Podem, però, donar-li l'esquena? Podem seguir únicament les orientacions de la demanda dels joves per planificar l'oferta educativa? És la satisfacció dels seus interessos el criteri prioritari que ha de guiar la planificació? És possible integrar en aquesta planificació els interessos i les necessitats de famílies, estudiants i empreses?

Aquestes preguntes i les tensions que se'n deriven apareixen de forma recurrent en els discursos del personal tècnic i polític entrevistat en diferents administracions educatives de l'àmbit català ja que, si bé en el terreny discursiu la seva resposta sembla fàcil, en el de concreció de política pública l'equilibri entre les demandes i els interessos dels joves i les del mercat laboral no és senzill. Des del punt de vista de la planificació pública, es busca fer front a situacions pràctiques com ara la necessitat d'augmentar l'interès per les professions industrials en un context en el qual programes com *Masterchef* contribueixen a fer dels estudis professionals de cuina uns dels més demanats pels joves, tot i les seves dificultats d'inserció laboral. Aquestes dificultats, en canvi, no existeixen per a professions industrials i, no obstant això, els estudis professionals que s'hi vinculen estan escassament demanats per part dels alumnes. Tal com plantejava una de les persones entrevistades, fent palesa aquesta tensió entre el que demana el mercat de treball i el que demanen els joves: «Quants professors de Zumba necessita el país?» (POLITEC 3).

Aquesta tensió, doncs, connecta clarament amb la tensió entre les funcions escolaritzadora i professionalitzadora que plantejàvem a l'inici de l'apartat, i ens obliga a fer una reflexió sobre l'oferta de formació professional que sigui capaç d'articular els interessos i les necessitats dels diferents agents implicats. D'una banda, la planificació ha de tenir en compte el valor professionalitzador de la formació professional i, sobretot en el cas dels CFGM, ha de ser capaç també de posar en valor la seva rellevància educadora. Tal com hem vist a l'apartat anterior, per això és necessari reforçar el lligam entre CFGM i CFGS dins les diferents famílies professionals de manera que s'afavoreixin els itineraris formatius llargs.

> Cal oferir un itinerari que lligui amb els interessos dels joves, que els motivi a continuar formant-se al màxim [...] cal donar respostes al mercat laboral de la ciutat, evidentment, però alhora cal que aquest mercat laboral i sobretot l'oferta formativa connecti

> amb els joves [...] no podem oblidar que l'FP de grau mitjà té un component, ha de tenir un component fonamentalment escolaritzador, no estem només creant professionals (POLITEC11).

> Quan tu li preguntes a un jove els perquès de les seves tries sovint el mercat de treball és en el darrer que pensa o quan hi pensa sovint té visions equivocades de com funciona aquest mercat de treball [...] quan tu orientes un jove l'has d'ajudar a pensar en el seu futur laboral però també en el seu present, en el que li agrada, en el que se li dona bé, perquè el mercat laboral en última instància és volàtil (POLITEC3).

La diversificació territorial de l'oferta versus *els* hubs *especialitzats*

La segona tensió cabdal des de l'àmbit de la planificació de l'oferta d'educació postobligatòria, especialment en el cas de la formació professional, és aquella que es debat entre un model diversificat de l'oferta, amb centres relativament petits i distribuïts pel territori, i un model de ciutats educadores especialitzades, grans, prestigiades, a l'estil dels campus universitaris. D'una banda, són diverses les persones entrevistades que manifesten la necessitat de diversificar l'oferta al territori. Aquesta diversificació procura que la distància i els costos directes, indirectes i d'oportunitat associats a les tries no limitin les oportunitats de continuïtat formativa dels estudiants més desavantatjats socialment. D'altra banda, però, són nombroses les veus que aposten per un model que impulsi grans centres especialitzats que puguin concentrar, per exemple, tota o gran part de l'oferta d'algunes famílies professionals i, per tant, atraure talent, iniciatives empresarials, i abaratir costos.

La primera de les alternatives és més propera al model actual, i podria satisfer tant els interessos de les escoles i la seva resistència potencial a transferir recursos a altres centres educatius (tractem aquesta qüestió més endavant), com els dels estudiants que veuen en la distància un

impediment per a la seva continuïtat formativa. La segona pot contribuir a prestigiar la formació professional, a reforçar branques professionals específiques i a multiplicar els recursos i les sinergies que es desprenen de la pròpia especialització.

Ara bé, a l'hora de plantejar la discussió sobre la conveniència d'un o altre model, no es poden perdre de vista un seguit de qüestions que poden afectar tant l'articulació del territori i la planificació global de l'educació secundària postobligatòria com els escenaris d'oportunitat i equitat que es defineixen per a tots i cadascun dels joves del país: És viable pensar en un únic model per a tot el país? Quines dificultats particulars tenen els joves que viuen fora de Barcelona i rodalia? És viable pensar en una lògica de ciutats educadores que no integri també el batxillerat? Què perdem i què guanyem amb el model de *macrocentres*? S'hauria d'aplicar només en algunes famílies professionals o en totes? I en tot cas, a quines?

> Quan mirem altres models internacionals, la situació és molt diferent. La concentració és una forma de multiplicar els recursos a través de l'especialització, a l'estil del que genera un campus universitari més gran. Aquí tenim una oferta molt petita, molt dispersa, que sovint s'explica perquè és la més viable, la més barata per als centres, però no necessàriament la que més necessita la societat. [...] Aquests centres macro, amb una bona xarxa de connexions i transport, són excel·lents perquè generen un ambient de campus, deixen de projectar la formació professional com una opció de segon nivell (CRIT4).

> A Barcelona jo penso que falta una altra escola d'hoteleria i aquesta hauria d'anar a algun lloc on hi hagi turistes per dir-ho d'alguna manera. [...] no podem treure la formació professional del lloc on es desenvolupa professionalment cada sector [...]. On haig de fer sanitària? En un institut que estigui al costat d'un hospital. Per què? Per crear sinergies entre l'hospital i el centre

educatiu, perquè els alumnes puguin anar a fer pràctiques a l'hospital, perquè l'hospital sàpiga que quan necessita gent per treballar ha de demanar referències a l'institut. O crees sinergies entre el món educatiu i el món laboral o a mi que m'expliquin per a què serveix la formació professional (POLTEC7).

Els interessos, les pressions i les resistències dels centres educatius i del professorat

Qualsevol debat sobre reformes potencials en la planificació (i estructuració) de l'oferta d'educació secundària postobligatòria ha de tenir en compte els possibles entrebancs i resistències que podria trobar-se, en cas de tirar endavant. Així doncs, cloem aquest apartat ressaltant la tensió que apunta als interessos dels mateixos centres educatius i del professorat en la definició dels criteris de provisió de l'oferta.

Tal com ja hem assenyalat, la distribució territorial de l'oferta presenta forts contrastos en funció de les modalitats de formació professional i del territori particular en què ens centrem. Aquests contrastos, a més, no s'expliquen directament ni exclusivament per les particularitats del teixit laboral del territori. Al contrari, aspectes com les instal·lacions dels centres educatius, la capacitat de determinades direccions de pressionar més o menys, o els preus associats al desplegament dels diferents cicles expliquen, en bona mesura, el desenvolupament d'un tipus d'oferta o una altra. Els centres, naturalment, busquen com a mínim mantenir, si no ampliar, l'oferta de què disposen, perquè això garanteix la seva continuïtat i la de les seves plantilles. No obstant això, de vegades manca una mirada més àmplia sobre les necessitats i oportunitats del territori, tant des del punt de vista de la planificació territorial com des del punt de vista dels centres.

D'una banda, s'estableixen canals poc estructurats per tal que els centres demanin al Departament l'obertura de nous estudis. És a dir, no hi ha un període determinat en el qual els centres puguin formular

les seves sol·licituds d'ampliació, ni una definició dels criteris que aquestes han de complir. Tampoc no hi ha, per part de Departament i els seus Serveis Territorials, una definició de les línies generals de la planificació, o com a mínim així ho manifesten algunes de les persones entrevistades. Així, les demandes dels centres no tenen per què reflectir una prospecció de necessitats més àmplia, o una valoració sobre l'oferta ja existent al territori —tot i que sovint sí que responen a bones anàlisis de les necessitats i oportunitats— sinó que, eventualment, poden respondre a orientacions, percepcions o interessos relativament aïllats. A banda, això pot generar dinàmiques d'enfortiment de direccions que ja són potents en detriment d'altres que tenen menys capacitat propositiva (perquè pertanyen a centres més petits, perquè tenen poca experiència, etc.).

D'altra banda, les iniciatives de reestructuració de l'oferta que formula el Departament no sempre són ben rebudes pels centres i el professorat, no necessàriament perquè considerin que poden perjudicar els alumnes sinó més aviat perquè poden oposar-se als seus propis interessos (col·lectius o individuals). De nou, la tensió que es defineix en relació amb interessos contraposats planeja un repte per a la política pública que passa irremeiablement per l'establiment d'unes prioritats clares i conegudes per tots els actors implicats.

Les resistències de les institucions als canvis no són exclusives dels actors que pertanyen a la comunitat educativa. Les inèrcies, els temors, la protecció lògica i lícita d'interessos corporatius, no poden, però, anar en detriment de les oportunitats i l'equitat educativa dels joves del país. Tal com ens deia un dels nostres entrevistats, «necessitem crear una narrativa del canvi, de la seva necessitat i de la seva urgència» (POLTEC3). I aquesta narrativa ha de ser capaç de fer-se ressò i oferir alternatives a centres i professorat, i també de reconèixer el paper que han tingut i han de seguir tenint en la primera línia de detecció d'oportunitats d'articulació local i d'orientació i acompanyament de l'alumnat en la seva transició cap a l'educació secundària postobligatòria.

> A nosaltres l'altre dia ens van dir [el Departament]: «si voleu alguna cosa demaneu-la ara, que aquest any sí que s'obriran coses noves». I nosaltres, per la DAFO que hem fet, hem demanat un d'Anàlisi Clínica, un de Química, n'hem demanat 4 o 5. [...] ho hem fet parlant directament amb la persona que porta cicles del Vallès Occidental, que no hi ha una convocatòria que et digui «els centres feu petició, o el departament us proposa», no (PEDA5).

> Bé, una cosa que tenia tot el sentit del món que era portar Automoció a un centre que té espai, i en canvi reforçàvem temes de Fabricació Mecànica a l'altre centre... doncs els d'aquest segon centre van acabar, segons la seva percepció, desterrats, i van planejar una resistència numantina, [...] i en això no tenen cap raó, és un tema de racionalitat de l'oferta d'FP d'un centre que, a més, és històric, gran (POLTEC9).

L'orientació de les trajectòries formatives dels joves

El darrer conjunt de tensions que analitzarem se situa a l'àmbit de l'orientació. De fet, la millora de l'orientació acadèmica i professional ha estat assenyalada per unanimitat com un repte cabdal per millorar les transicions educatives dels joves entre el conjunt d'actors entrevistats. Sens dubte, millorar l'orientació és una tasca pendent del nostre sistema educatiu, entre altres coses perquè durant molt anys Catalunya s'ha caracteritzat precisament per no disposar de cap model integrat d'orientació (sobre aquesta qüestió vegeu el capítol de l'anuari dedicat específicament a l'orientació). Ara bé, l'orientació no està exempta de tensions. Ans al contrari. Si volem que els models d'orientació acadèmica i professional fomentin trajectòries educatives llargues i exitoses per a tothom, cal una reflexió en profunditat sobre el conjunt de tensions que plantegem a continuació.

Els condicionants de l'orientació. Recursos, inèrcies i creences

El primer conjunt de tensions sobre l'orientació té a veure amb els condicionants dels agents encarregats de l'orientació, i particularment dels docents. Què condiciona les recomanacions que el professorat fa als seus alumnes quan han de fer el pas a l'educació postobligatòria? Sobre la base de quins criteris fan les seves propostes de transició educativa? Quins recursos, materials, humans, temporals tenen a l'abast els centres per desplegar les seves pràctiques d'orientació? Com influeix l'oferta formativa dels centres en les seves recomanacions? O com intervenen les creences docents en l'orientació que es fa a diferents perfils de joves? L'orientació no és només una tècnica específica que s'aplica en un moment puntual en el temps, sinó una acció educativa continuada que pretén promoure, potenciar i acompanyar el desenvolupament global de la persona en vista de la seva realització acadèmica i professional futura (Martínez, 2010). Per la seva pròpia naturalesa, doncs, té una sèrie de condicionants materials, institucionals, culturals que cal tenir en compte.

En primer lloc, i pel que fa als condicionants materials, és fonamental reflexionar sobre quins són els recursos econòmics, materials i humans que tenen a l'abast els centres per portar a terme les seves pràctiques d'orientació. Si l'orientació ha de ser un fet consubstancial a la pràctica docent, basada en l'acompanyament i l'escolta permanent dels joves, és fonamental que no recaigui només en la voluntat del professorat. La primera tensió que es deriva d'aquest àmbit, doncs, rau en la necessitat d'articular el debat sobre l'orientació amb la reflexió sobre quina ha de ser la funció docent en les societats contemporànies i quines són les condicions per al seu exercici. En aquest capítol no tenim espai per aprofundir en els detalls d'aquesta qüestió, però si no volem que l'orientació es converteixi en una qüestió residual (només per a alguns alumnes, només en alguns centres, només en alguns moments), si no volem que sigui una pura tècnica, és fonamental articular-la en un marc més ampli de debat sobre models docents,

curriculars, pedagògics i d'avaluació; en un marc global de debat sobre el model d'educació secundària que volem per al nostre país.

> Ara mateix els docents no tenim hores per a res. Hi ha orientadors que estan fent 15 hores de docència i així és impossible. Si no reduïm la càrrega lectiva difícilment podrem fer una tasca orientadora de veritat. I l'altra qüestió clau és l'estabilitat. En alguns centres, els orientadors canvien cada any i així és impossible fer la tasca de continuïtat i d'acompanyament constant que implica una bona orientació (POLITEC8).

En segon lloc, i pel que fa als condicionants institucionals, són diversos els actors entrevistats que apunten a l'oferta educativa dels centres com a principal condicionant de l'orientació que es fa als joves. I aquest fet lliga precisament amb les tensions derivades de l'estructura del sistema i de la provisió de l'oferta que s'han abordat en els apartats anteriors. És a dir, les enormes diferències que hi ha entre l'oferta educativa d'uns i altres centres arreu del territori català, no només pel que fa a l'oferta de batxillerat o CFGM sinó també a les modalitats que s'ofereixen de cada via formativa, actuen, inevitablement, com a mediadors de l'orientació. Aquest fet, òbviament, pot tenir diferents explicacions, moltes de les quals hem tractat anteriorment —les pressions per garantir la matrícula en l'oferta de cada centre, les inèrcies institucionals i professionals entre l'etapa obligatòria i la postobligatòria, la voluntat «d'ajudar» els joves a realitzar transicions «fàcils», etc. Però, de nou, posen de manifest els efectes no desitjats d'una arquitectura del sistema i una lògica de provisió de l'oferta que estableix fortes divisions entre i en les modalitats d'educació postobligatòria.

> L'orientació proporcionada per les escoles no sempre és justa ni objectiva i sovint no es fa en benefici dels estudiants. [...] Tenim un sistema en què les escoles competeixen entre si per garantir la matrícula i cal dir que alguns centres pateixen molt en aquest sentit i això, naturalment, condiciona les seves pràctiques

> d'orientació. Tendeixen a guiar els seus estudiants d'acord amb la seva pròpia oferta educativa, d'aquesta manera garanteixen el manteniment de la seva oferta específica (CRIT6).

> Molts centres el que volen és mantenir el seu batxillerat, no em mal interpretis, no els estic culpant, el propi sistema porta aquestes inèrcies, però això té efectes clau en les possibilitats que acabem oferint als joves... volem que els nostres alumnes es quedin, els volem mantenir com sigui (POLITEC8).

En tercer lloc, i pel que fa als condicionants culturals, volem abordar específicament les creences docents no només sobre quines són les capacitats i habilitats dels joves, sinó també i sobretot sobre les característiques i particularitats de les dues vies d'educació secundària postobligatòria: els CFGM i el batxillerat. Així, si bé avui en dia en termes globals, cap docent diu explícitament que el batxillerat té més prestigi o és millor que la formació professional, en els seus discursos i pràctiques quotidianes sí que es transmet aquesta estructura desigual de prestigi de la qual gaudeixen les dues vies formatives. Si no, com s'explica que, de forma sistemàtica, siguin els alumnes repetidors, amb baixos resultats d'aprenentatge o escolaritzats amb grups d'adaptació o diversificació curricular els que són orientats cap a la formació professional? En aquest sentit, superar aquesta tensió implica articular una reflexió sobre les creences docents que permeti posar les dues vies formatives, així com les diferents capacitats i formes d'aprenentatge dels estudiants, en la mateixa escala de valors. Només una orientació que connecti amb una pràctica docent reflexiva i socialment i culturalment responsable en termes de Geneva Gay (2010) permetrà disminuir els condicionants institucionals i culturals que afecten inevitablement les pràctiques, els discursos i les lògiques d'orientació contemporànies.

> Encara hi ha una idea bastant esbiaixada del que és la formació professional inclús entre els docents. [...] Per exemple, posem per cas un alumne que sigui bo en idiomes, no hi ha cap tutor

de 4t d'ESO a qui se li passi pel cap que aquell alumne podria ser un excel·lent treballador de transport internacional, o de logística internacional i que, per tant, hauria de fer una formació professional. En canvi, se'l veu adequat per a una carrera d'interpretació o per una filologia anglesa. M'explico? Encara hem de canviar bastant el xip en aquest àmbit, en considerar que l'alumne que és «bon estudiant» ha de fer sí o sí batxillerat i anar a la universitat (POLITEC7).

Encara està molt arrelada entre els docents aquesta idea que l'alumne que va molt bé a l'ESO ha de fer batxillerat i aquell que va justet ha de fer un cicle formatiu i això en bona mesura és perquè encara hi ha molt desconeixement sobre què són i com funcionen els cicles formatius. Derivem els alumnes fluixos acadèmicament a la formació professional i després fracassen perquè, ostres, no poden sostenir les matèries que s'ofereixen. Els orientadors hem de conèixer molt millor què són els cicles formatius, no els coneixem prou, no els coneixem prou (POLITEC 8).

La desigualtat en l'orientació. Tensions entre capacitats, gustos i possibilitats

El segon punt de tensió en l'orientació acadèmica i professional dels joves es vincula als criteris a partir dels quals s'orienta i amb els efectes desiguals d'aquests criteris en funció del perfil social i de gènere dels joves. Entre el conjunt de persones entrevistades hi ha acord en considerar que les pràctiques d'orientació han de ser capaces d'articular les capacitats i habilitats dels joves amb els seus interessos i gustos. Però com es combinen ambdós criteris? Què succeeix si no coincideixen? Què es prioritza, les capacitats o els gustos? En aquest sentit, és imprescindible tenir en compte que no hi ha una relació mecànica entre interessos i capacitats; o dit d'una altra manera entre «allò que t'agrada» i «allò que se't dona bé acadèmicament». No només això, sinó que, a més, cal preguntar-se què passa en el cas d'aquells

joves que suspenen sistemàticament 5 o 6 assignatures durant l'ESO i que, per tant, estan considerats com a «dolents acadèmicament en tots els àmbits». Què passa amb aquells que no saben expressar què els agrada o en què «són bons» perquè mai han experimentat el fet de «sentir-se bons» dins l'àmbit escolar?

Aquest tipus de qüestions condicionen, encara que sigui inconscientment i subtil, el rol que ocupen els criteris de capacitat i gust en les pràctiques d'orientació i generen, a més, impactes diferents i desiguals en funció del perfil social dels joves. És sabut que els resultats acadèmics no es distribueixen aleatòriament entre l'alumnat i que són precisament els joves de menor estatus socioeconòmic i cultural i d'origen migrat els que estan més sobrerepresentants a les estadístiques de baixes competències (o «capacitats»). Així mateix, els gustos i els interessos estan mediats per les identitats múltiples (de gènere, de classe, ètniques) dels joves i, per tant, col·lectius específics de joves difícilment expressaran el seu interès en determinades àrees de coneixement, precisament perquè no encaixen amb la seva identitat social. Aquest fet, per exemple, explica per què les noies trien menys carreres cientificotecnològiques, fins i tot amb els mateixos resultats que els nois en aquesta àrea.

Els dilemes entre capacitats i gustos són, doncs, més complexos del que sembla a primera vista i és, per tant, cabdal fer-ne una reflexió global per tal que no sigui la «capacitat» com a element més «tangible», «visible» i «objectivable» el que acabi guiant de forma prioritària les lògiques d'orientació.

> A la pràctica el que fem és intentar convèncer de les tries per la capacitat, és el que acabem fent. Jo crec que és la realitat. Jo crec que honestament acabem prioritzant les capacitats, potser ho fem per protegir els nanos, perquè no fracassin, per prevenir la frustració, ho fem per ells, però sí que donem més pes a les capacitats que als interessos reals dels joves (POLITEC8).

> És fonamental treballar a partir de l'interès dels joves, d'allò que els agrada. No sempre és fàcil, però això ha de marcar la nostra acció. Si no els agrada, no se'n sortiran (POLITEC11).

La segona part del dilema que tanca aquesta equació és el paper que juguen les possibilitats materials dels joves i les seves famílies, així com les que es deriven de la pròpia provisió de l'oferta educativa en les pràctiques d'orientació. Dit d'una altra manera, què passa si es recomana a un jove que, seguint els seus interessos, faci una tria educativa a la qual difícilment podrà accedir perquè es tracta d'una opció formativa amb demanda elevada i l'expedient acadèmic d'aquest jove durant l'ESO és especialment baix? O què succeeix si, amb la mateixa lògica, es proposa a un jove amb recursos econòmics baixos que cursi una opció formativa que no s'ofereix al seu municipi i que li implicarà desplaçar-se diàriament amb els costos directes i d'oportunitat que això comporta? Aquestes preguntes posen de manifest que el binomi orientació-transició està mediat pels condicionants del sistema i de l'oferta que hem desenvolupat en els apartats anteriors i que, per molt bona que sigui l'orientació, si no s'equiparen en termes de qualitat i equitat les vies postobligatòries, sempre serà la possibilitat el que acabarà dominant els criteris de gust i capacitat en l'orientació dels alumnes més desavantatjats, fet que suposa una reproducció clau de la desigualtat social.

> Sempre passa el mateix. Aquelles persones que tenen més possibilitats econòmiques, culturals, socials, sempre poden escollir primer. Jo crec que sí, aquelles persones que tenen més dificultat *a nivell* econòmic, social, sempre estan en desavantatge [...] i això ens afecta molt a l'orientació, també. És el que et deia abans, si tens un alumne amb molta capacitat, o amb molt interès per una àrea però veus que no podrà accedir en aquella modalitat, sigui perquè no hi ha places, perquè està molt lluny, perquè el preu és alt, l'acabaràs reorientant, li acabaràs proposant que faci una altra cosa i ho fas per prevenir la frustració, per garantir que se n'acabi sortint, però no apliquem el mateix criteri per a tots, no (POLITEC8).

El foment de les vocacions i l'exposició a experiències escolars diversificades

El tercer dilema que volem abordar en l'àmbit de l'orientació és aquell que es vincula al foment de les vocacions. Ja hem assenyalat que a Catalunya hi ha un desencaix entre les oportunitats laborals i les ofertes formatives existents en alguns sectors (especialment els industrials) i la demanda o interès que manifesten els joves envers aquestes opcions formatives. Davant d'aquest desencaix, s'han començat a desplegar diversos programes orientats precisament a fomentar i diversificar les vocacions entre els joves. Aquests programes, no obstant això, i les lògiques i pràctiques d'orientació que tenen associades, han de lluitar amb una pregunta central: fins a quin punt els joves han estat exposats, han experimentat diferents experiències formatives durant la seva trajectòria educativa? Quin rol, material i simbòlic, ocupen les diverses branques de coneixement en l'organització curricular i pedagògica de l'ESO? Fomentar les vocacions, de fet, implica necessàriament actuar sobre els contextos d'aprenentatge dels joves, diversificant les seves experiències formatives per tal que puguin mostrar la seva competència en diferents àrees. En aquest sentit, no podem passar per alt que el coneixement manual encara està massa poc present, legitimat i prestigiat dins l'àmbit escolar. Així doncs, fomentar les vocacions industrials —de la mateixa manera que qualsevol altre tipus de vocació— passa sobretot per recuperar el valor d'allò manual dins l'àmbit escolar, trencant les falses dicotomies entre diferents formes de coneixement, aprenentatge i treball que, sistemàticament, es consideren millors que altres, més «aptes» per a un tipus d'estudiants que per a altres. És més, si no volem que les tries educatives dels joves reprodueixin de forma mecànica els seus universos socials i familiars de referència cal que des de l'àmbit escolar s'habilitin formes d'ensenyament i aprenentatge que permetin l'experimentació de les competències, gustos i/o capacitats en diferents àmbits de coneixement (artístic, manual, social, intel·lectual). Només així, a partir de l'experimentació, es podran desenvolupar les vocacions dels joves, tot reduint alhora

algunes de les tensions prèvies que hem desenvolupat dins el món complex de l'orientació.

> L'orientació s'ha d'encaminar a ajudar els joves a navegar en aquest oceà d'eleccions. S'ha d'orientar perquè els joves es coneguin millor a si mateixos i al seu context i desenvolupar un concepte d'un mateix requereix temps i suports. Un no sap qui és, el que li agrada, el que se li dona bé, de la nit al dia, ho ha de provar, ho ha d'experimentar (POLITEC3).

> L'orientació s'ha de vincular a l'autoconeixement, a les experiències d'aprenentatges molt diverses. És a dir, si nosaltres en una escola som capaços de provocar experiències que van des del coneixement científic a la cuina, a l'art, passant per les més clàssiques, llavors aquest alumne serà més capaç, si està ben acompanyat, i el coneixem bé, de fer una bona tria (PEDA3).

Models de referència per a un model d'educació postobligatòria en clau d'equitat

A l'hora d'abordar reptes com el de millorar les transicions educatives a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya, és interessant fer una ullada a altres experiències que ens permetin reflexionar sobre escenaris possibles de transformació. No es tracta tant de buscar models que puguem replicar en el nostre sistema educatiu sinó més aviat d'afegir elements per al debat i la discussió que ens ajudin a plantejar alternatives plausibles, sense perdre mai de vista la importància del context en què es desenvolupen les pràctiques.

Amb aquest objectiu presentem a continuació un seguit d'exemples de mesures que afecten alguna de les dimensions explicatives a què hem fet referència a l'apartat anterior: l'estructura del sistema, la distribució i les característiques de l'oferta i les accions d'orientació i

acompanyament. A partir d'una reflexió sobre aquestes dimensions, a la proposta d'exemples hem establert un conjunt de categories que creiem que poden ser d'utilitat per estructurar la informació així com per plantejar determinats debats en el nostre propi sistema educatiu. Així doncs, no presentem exemples de països sinó que, més aviat, alguns països ens serveixen per il·lustrar pràctiques que creiem d'utilitat per aprofundir en la discussió del que són i del que creiem que haurien de ser les transicions a l'educació postobligatòria. És més, en els casos en què hem pogut identificar alguna experiència de Catalunya, independentment del seu abast, l'hem inclòs en el seu àmbit temàtic corresponent.

Connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional

La recerca sobre transicions a l'educació postobligatòria ens mostra que la formació professional ha estat habitualment la receptora de crítiques i propostes de reforma. El protagonisme de l'FP contrasta amb una absència quasi total de discursos sobre batxillerat, sobre les seves limitacions, els seus objectius, les seves potencialitats. En el recull d'exemples que presentem a continuació, aquesta absència també hi és força present, precisament perquè els problemes educatius acostumen a col·locar-se a la banda de l'FP, com si el batxillerat funcionés correctament de forma «natural». No obstant això, i tal com hem assenyalat en punts anteriors, és necessari precisar que sota el nostre punt de vista les reformes de l'FP que es puguin fer, i que en molts casos són necessàries i urgents, no poden ser independents d'una mirada més àmplia sobre el sistema educatiu en conjunt. És per aquest motiu que en la tria dels exemples hem volgut donar molta importància a les connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional.

Taula 3.
Connexions «per dalt» i «per baix»: Països Baixos, Estats Units i Catalunya

	Països Baixos
Connexions «per dalt»	Tot i que als Països Baixos els itineraris acadèmic i de formació professional se separen molt d'hora (als 13 anys) les diferents vies formatives d'educació postobligatòria no només permeten diferents combinacions entre la formació acadèmica i professional, sinó que sobretot tenen en compte moltes passarel·les entre els diferents itineraris que possibiliten el desenvolupament de trajectòries educatives diverses i molt llargues. De fet, el sistema preveu quatre nivells de formació professional, dos dins l'educació secundària i dos dins la postsecundària. El nivell més alt d'FP té consideració d'educació superior (de la branca professional) i permet accedir tant a màsters específics d'FP com a estudis superiors de la branca acadèmica. Aquest disseny, doncs, afavoreix trajectòries educatives llargues i no lineals tant dins l'FP com en combinació amb la via acadèmica.
Connexions «per baix»	**Estats Units d'Amèrica**
	Tant a les Middle Schools (dels 10 als 13 anys aproximadament, en aquells Estats on existeixen) i sobretot a les High Schools (14 a 18 anys a la majoria d'Estats) la confecció del currículum és flexible i es determina per cada estudiant amb el suport de personal d'orientació. Els alumnes trien 4-5 assignatures troncals i 4-5 assignatures optatives. Entre les optatives, es poden triar assignatures de formació professional que, en funció de l'àrea d'estudi i centre educatiu, poden ser reconegudes per les Institucions Tècniques (*Career/Technical Institutions*) que permeten continuar la formació professional a nivell superior.
	Catalunya
	A partir del Decret d'Autonomia de Centres i en funció del Projecte de Direcció de cada centre és possible desenvolupar estratègies de connexió entre les etapes obligatòria i postobligatòria. Així, tot i que a molt petita escala, és possible detectar centres que disposen d'ESO, batxillerat i CFGM i que ofereixen, a 4t d'ESO, optatives lligades a la formació professional de la qual tenen oferta. Malgrat trobar-se limitada a l'oferta postobligatòria de cada centre, i no al conjunt de l'oferta de CFGM, aquesta estratègia és interessant per posar en contacte l'alumnat amb experiències professionals abans que aquest transiti cap a la postobligatòria.

Font: Elaboració pròpia.

Cal tenir en compte: En el vincle entre els itineraris professional i acadèmic és important no perdre de vista la relació de la separació dels itineraris formatius acadèmic i professional amb les desigualtats de classe, ètnia o gènere. Fins i tot als Països Baixos, on la separació es fa molt d'hora però on existeixen múltiples vies de connexió entre les diferents branques, a la pràctica són pocs els alumnes que canvien d'itinerari. D'altra banda, que la selecció d'assignatures optatives es faci dins les mateixes escoles no necessàriament impedeix biaixos en la configuració de les trajectòries educatives. De fet, sense un control explícit i exhaustiu d'aquesta qüestió, aquesta integració pot facilitar l'ocultació de dinàmiques esbiaixades d'orientació i tria. A l'hora de pensar models de connexió entre els itineraris acadèmics i professionals és, en qualsevol cas, imprescindible tenir en compte que aquells sistemes educatius que generen més equitat educativa són aquells que combinen millor els criteris de continuïtat (és a dir, mantenint els estudiants junts durant el màxim de temps possible amb els mateixos programes i requisits pedagògics i curriculars) amb els de personalització de l'aprenentatge. En aquest sentit, qualsevol forma de connexió «per dalt» o «per baix», tal com aquí les hem definit, no pot perdre de vista la importància que aquestes connexions interpel·lin el conjunt de l'alumnat.

Model territorial de la formació professional

La forma com s'estructura l'oferta de formació professional en el territori pot afectar la seva demanda i la possibilitat de disposar d'instal·lacions d'acord amb les necessitats i la situació del sector productiu. Hem vist que una oferta disgregada i diversa podria ser més accessible en l'àmbit territorial i oferir alternatives properes a tots els joves. Una oferta concentrada, en canvi, podria disposar de millors equipaments (economia d'escala) i connexions amb el sector productiu. Tot i que existeixen punts intermedis i que totes les opcions tenen elements positius i negatius, la discussió sobre la relació de l'oferta amb el territori és rellevant tant en termes d'accessibilitat com en termes de qualitat i prestigi.

Taula 4.
Model territorial de la formació professional: Estats Units i Països Baixos

	Estats Units d'Amèrica
Ciutats educadores especialitzades	Alguns Estats han definit àrees de formació professional que donen servei als estudiants i a les *High Schools* d'una zona. Aquestes àrees s'acostumen a especialitzar en algun o alguns dels sectors econòmics rellevants de la zona. L'agrupació en aquestes àrees els permet arribar a economies d'escala que possibiliten una oferta àmplia de cursos així com infraestructures de qualitat. A més, l'orientació cap als sectors rellevants al territori amplia les possibilitats de connexió amb les empreses de l'àrea. Habitualment els estudiants d'aquestes àrees dediquen la meitat del seu temps a la seva formació professional i l'altra meitat a les assignatures troncals que els són necessàries per obtenir el graduat.
	Països Baixos
Campus	El model de provisió d'FP als Països Baixos segueix una estructura del tipus campus universitari. Els nivells de formació «pre-professional» (14-16 anys) i professional de grau mitjà (16-20 anys) s'ofereixen en 70 grans centres distribuïts pel país. Hi ha centres multidisciplinaris (ofereixen estudis professionals de tecnologia, economia, serveis socials i personals o salut), centres especialitzats en agricultura, i altres centres que només ofereixen estudis d'una branca industrial. Aquests centres agrupen milers d'estudiants.

Font: Elaboració pròpia.

Cal tenir en compte: L'estructura territorial de l'oferta educativa és el resultat de processos llargs i no necessàriament planificats. En aquest sentit és necessari destacar que, d'una banda, les modificacions d'aquesta estructura han de disposar d'un ampli consens per part dels actors implicats (professorat, empreses, estudiants). De l'altra, i concretament referint-nos a l'àmbit català, és imprescindible tenir en compte no només

la dimensió educativa sinó també la dimensió territorial de la qüestió: com s'estructura el transport en el territori? Quines desigualtats territorials existeixen en l'oferta formativa arreu de Catalunya i com condicionen els canvis potencials en els models de planificació de l'oferta? Podem pensar en un únic model per a tot el territori o més aviat en models en funció de les característiques de cadascun d'ells? Quin impacte tindrien els diferents models territorials sobre els estudiants amb una situació socioeconòmica més desafavorida? Etc. En tot cas, el canvi en el model territorial de la formació professional no és, des del nostre punt de vista, independent del canvi de model de provisió del batxillerat i, per tant, del debat al voltant de l'arquitectura del sistema educatiu, tema que requereix un acord de país i una acció estratègica a llarg termini.

Tipus de relació educació-empresa

Les relacions entre centres formatius i empreses són crucials tant per garantir una formació actualitzada en termes tecnològics com per proporcionar experiències professionals als estudiants que facilitin la seva inserció laboral. A més, el sistema educatiu ha d'aspirar també a ser protagonista en la introducció d'innovacions al sistema productiu. La cooperació i el treball col·lectiu amb les empreses de l'entorn no han de deixar els centres de formació en un segon pla sinó que, de la mateixa manera com s'acostuma a confiar que l'empresa pot millorar l'FP, també s'ha de creure que l'FP pot millorar l'empresa.

Taula 5.
Tipus de relació entre l'educació i l'empresa: Alemanya, Àustria, Suïssa, Catalunya i Noruega

	Alemanya, Àustria, Suïssa
FP DUAL	El model d'FP dual és un sistema altament formalitzat on els diferents actors implicats en el desenvolupament econòmic i productiu (empreses i sindicats) participen juntament amb l'Estat en la planificació i l'execució de l'FP. El model suposa l'assumpció de responsabilitats compartides entre els centres de formació i les empreses, tot i que amb un protagonisme major de l'empresa, que pauta el que els centres formatius han d'ensenyar en funció de les seves necessitats. Aquesta coordinació elevada entre els centres de formació i les empreses garanteix la rellevància del currículum i facilita la incorporació dels graduats en el mercat de treball. El model de pràctiques remunerades és especialment interessant per a aquells alumnes amb necessitat d'ingressos immediats.
L'FP que aporta innovació	**Catalunya**
	El programa Innova FP, impulsat per la Generalitat de Catalunya, fomenta els vincles entre centres de formació i empreses a través de l'aportació de solucions innovadores a problemàtiques concretes plantejades per les empreses o detectades pel professorat i alumnat mateix. La definició de fites col·lectives empresa-educació basades en la detecció de problemes concrets i reals facilita la vinculació entre els sectors educatiu i productiu, que veuen beneficis tangibles en la col·laboració: l'empresa rep mirades fresques i solucions potencials o propostes de solució a problemes concrets, alhora que pot començar a detectar talent que està en procés de formació; el professorat obté formació en el sector empresarial en què imparteix docència; i els estudiants obtenen formació pràctica i experiències reals en el món del treball.
Formació del professorat	**Noruega**
	L'adequació de la formació del professorat als canvis i contextos productius és un element clau per garantir la qualitat de l'FP. A Noruega existeixen diverses vies per accedir al cossos docents de l'FP: ocupació a temps parcial a l'empresa i als centres de formació; contractes de curta durada de professionals per cobrir vacants de docents; i cooperació entre centres formatius i empreses d'una àrea determinada per garantir una oferta adequada de docents d'FP.

	Alemanya
Formació dels tutors de pràctiques	Després de 5 anys de suspensió, l'obligatorietat de la formació per a tutors de pràctiques va ser reintroduïda a Alemanya per tal de dotar-los de les competències pedagògiques idònies per a la supervisió dels alumnes en formació a l'empresa. A banda de l'impacte positiu sobre el procés de formació, aquestes competències també poden tenir un impacte més ampli, ja que acostumen a ser compartides dins les empreses mateix.

Font: Elaboració pròpia.

Cal tenir en compte: la construcció de models exitosos d'FP dual s'assenta sobre la base d'una tradició de relació i cooperació entre Estat, sector productiu i sindicats, i sobre la confiança de joves i famílies en l'FP com a alternativa desitjable. En els models de tradició en FP dual les parts coneixen quins són els beneficis que cadascú obté de la cooperació i els esforços que ha de fer com a «contrapartida». No és fàcil exportar un model com aquest a altres contextos on l'entramat productiu és molt diferent (predomini de la petita empresa) i on les relacions entre els actors implicats no sempre es guien per la confiança. D'altra banda, les experiències de col·laboració educació-empresa, com la que representa el projecte Innova FP, han d'anar acompanyades de recursos de gestió que facilitin la feina dels equips directius i docents i així encoratgin la participació.

Estratègies d'orientació i acompanyament

La manca d'orientació i acompanyament adequats són elements rellevants a l'hora d'explicar l'abandonament educatiu en l'etapa postobligatòria així com el desencaix entre formació i mercat de treball, que es tradueix en un volum important de graduats en sectors amb inserció baixa, i en la falta de graduats en sectors amb demanda forta de treball. D'una banda, manca coneixement sobre els continguts i possibilitats de determinades eleccions educatives. De l'altra, falta informació sobre

Taula 6.
Orientació situada i ciutats orientadores: Dinamarca i Catalunya

	Dinamarca
Orientació situada	Les activitats de construcció de ponts (*bridge-building*) formen part de les activitats d'orientació de l'etapa d'educació secundària obligatòria a Dinamarca. Estan pensades per enfortir la capacitat de decisió dels alumnes respecte del seu futur a través de l'organització de visites a centres de secundària postobligatòria (acadèmics o d'FP). Les activitats de construcció de ponts es promouen en l'àmbit local per qualsevol dels actors interessats (docents de qualsevol de les dues etapes, estudiants, empreses, etc.).
	Catalunya i altres
Ciutats orientadores	Hi ha diverses ciutats a Europa, i també a Catalunya, que participen de la iniciativa de Guiding Cities. Aquest projecte europeu s'orienta al desenvolupament d'estratègies integrals d'orientació adreçades a garantir el dret a l'educació i a l'èxit educatiu. Amb aquest objectiu, es proposa el desplegament d'un conjunt ampli de mesures a través de l'acció coordinada de tots els agents educatius de la ciutat. Així, es compta amb la implicació de famílies, alumnes, professorat, responsables de lleure, etc., que treballen de forma conjunta tenint sempre el jove en el centre de l'acció i promovent que aquest pugui definir el seu propi itinerari educatiu i vital. Un dels pilars fonamentals d'aquest projecte és el de treballar per augmentar les expectatives que els professionals tenen sobre les opcions de futur dels joves de la ciutat com a instrument de lluita contra l'abandonament escolar prematur.

Font: Elaboració pròpia.

les condicions del mercat de treball i la seva relació amb les diferents opcions formatives. Finalment, manca autoconeixement i consciència sobre els motius que donen sentit a les tries.

Cal tenir en compte: existeixen moltes propostes de desenvolupament d'estratègies i eines d'orientació, moltes de les quals es plantegen en el capítol 3 d'aquest Anuari. El que volem destacar en aquest punt és la necessitat de reflexionar sobre els principis que guien l'orientació

que es fa en el nostre context educatiu. Així, plantegem aquí més preguntes que respostes: Què és una bona orientació i què es considera èxit de l'orientació? S'orienta sobre la base d'interessos, capacitats, possibilitats? De quina manera s'aborden les desigualtats socials en els processos d'orientació? S'acompanyen, els processos de tria? Es tenen en compte les dificultats individuals que poden derivar-se d'eleccions que contesten o contradiuen estereotips de gènere? Tal com hem argumentat en apartats anteriors, el debat sobre l'orientació no es pot fer al marge d'una reflexió sobre la funció docent i la lògica de l'educació secundària obligatòria al nostre país. Una reflexió que ha de tenir al seu centre d'acció la garantia de l'èxit educatiu per a tot l'alumnat.

Criteris de política pública per a un model d'educació secundària postobligatòria

En aquest apartat presentem un conjunt de propostes orientades a millorar la transició a l'etapa de secundària postobligatòria. De fet, en alguns casos, més que propostes, el que es planteja són línies de discussió o elements que considerem centrals per al desenvolupament d'unes trajectòries educatives satisfactòries i plenes per a tot l'alumnat jove. En qualsevol cas, les propostes s'estructuren al voltant dels eixos de la planificació, l'oferta i l'orientació, tot i que, sobretot en alguns dels casos, destaquen les connexions entre un i altre eix.

Planificació

La planificació de l'educació secundària postobligatòria ha de garantir la igualtat d'oportunitats de tots els joves pel que fa a l'accés i a la igualtat de condicions i per al seu desenvolupament. Els punts que es presenten a continuació conviden a la reflexió sobre un conjunt d'aspectes que considerem crucials a l'hora de millorar la planificació d'aquesta etapa educativa.

- **La planificació de l'educació postobligatòria ha d'incloure de forma conjunta la formació professional i el batxillerat.** Apostem per una nova arquitectura del sistema educatiu català que, en el llarg termini, permeti pensar l'etapa 16-18 com un tot, tant en l'àmbit físic, com organitzatiu i curricular. Aquesta forma de planificar l'educació secundària postobligatòria no només permetria eliminar moltes de les desigualtats que actualment expliquen la transició cap a batxillerat o CFGM, sinó que, alhora, permetrien generar sinergies entre branques de coneixement, entre centres i territori, centres i empresa i així successivament. Imaginem un model de centres de postobligatòria especialitzats per àmbits de coneixement (arts, tecnologia, ciències, etc.) que inclouen oferta de batxillerat i de cicles formatius i que garanteixen recursos de transport i manteniment dels estudiants.
- **S'ha d'aprofundir en el desplegament i la utilització de passarel·les entre diferents itineraris formatius** de forma que els estudis puguin adaptar-se millor a les etapes de maduració i es facilitin els itineraris educatius de llarga durada amb suport de mecanismes d'orientació al llarg de la vida. Complementàriament, es podria facilitar una via lenta a batxillerat per qui ha de treballar, així com reforçar el sistema de beques a l'etapa postobligatòria. La disponibilitat d'alternatives educatives de fàcil accés pot ser una via per a la reducció de l'abandonament escolar prematur.
- **L'administració pública té la responsabilitat de planificar i dotar de recursos una oferta formativa que doni resposta a les necessitats socials i econòmiques de cada entorn,** i d'orientar de forma satisfactòria els joves que transiten cap a l'educació postobligatòria. En aquest sentit, i amb una mirada centrada en l'equitat, és imprescindible ampliar l'oferta pública en CFGM, així com revisar el balanç d'oferta pública i privada, no només en termes quantitatius —nombre de cursos oferits i d'alumnes matriculats— sinó també en termes qualitatius —formació oferida pels centres en funció de la titularitat.

- **És necessari definir el model de distribució de l'oferta formativa al territori que volem**. Pensar en les diferents alternatives i definir cap a on volem anar els propers anys valorant les virtuts de cada model i minimitzant al màxim els seus inconvenients potencials. A banda de definir el model al qual la societat catalana aspira a llarg termini, és imprescindible establir punts intermedis que poden millorar la situació actual en el curt-mitjà termini. Per exemple, **mancomunar determinats serveis i determinada oferta formativa** pot ser una estratègia interessant per abaratir costos, ampliar l'oferta i adequar la seva rellevància per a cada territori. En aquest sentit, també és fonamental **racionalitzar l'oferta horitzontalment** —oferta variada del mateix nivell a distància relativament reduïda— **i verticalment** —opcions de continuïtat per famílies professionals als mateixos centres. A més, per tal de reduir l'impacte que el territori pot tenir en la definició de les trajectòries educatives no hem de perdre de vista la importància de l'**articulació de la política educativa amb la política territorial** i, en aquest cas, amb les barreres tant materials com simbòliques que poden alçar-se entre els joves i els centres educatius.
- **És indicat revisar els mecanismes pels quals es regula i es defineix l'oferta formativa** de manera que es puguin satisfer tant les necessitats del mercat de treball com els interessos dels estudiants. De forma complementària, cal explorar els mecanismes de què disposa l'administració per tal de fomentar vocacions en àrees econòmiques amb capacitat de generar llocs de treball i poc demandades pels joves; i les estratègies que podrien tenir les empreses amb dificultats per cobrir les seves demandes de treball per fer més atractives les seves ofertes.

Oferta

Més enllà dels canvis en els models de planificació, sembla necessari repensar el contingut i la metodologia dels ensenyaments secundaris postobligatoris.

- En el curt termini és imprescindible una reforma de l'educació secundària obligatòria (que ja s'està iniciant a diversos centres del nostre país) i del batxillerat basades en models actius d'ensenyament i aprenentatge. En el cas del batxillerat això inclou alhora un canvi de model en l'accés a la universitat o, si més no, un replantejament de les Proves d'Accés de la Universitat actuals. No podem pensar en una millora de la formació professional de forma aïllada i, per tant, cal **actuar sobre les lògiques acadèmiques, d'expressió, certificació i validació del coneixement, que travessen l'organització de l'ESO i del batxillerat.**
- **És necessari avançar cap a una hibridització de l'oferta formativa** a l'etapa secundària obligatòria i postobligatòria. La recerca mostra que molt sovint les eleccions educatives es duen a terme sense tenir gaires coneixements sobre el que s'està triant. Les eleccions poc fonamentades o poc conscients tenen més risc de ser insatisfactòries per als joves. La possibilitat d'experimentar amb aprenentatges que vagin més enllà del currículum actual de l'ESO —amb un biaix acadèmic fort— pot contribuir tant a millorar la imatge de l'FP per part d'alumnes i famílies com a fer que les transicions a la postobligatòria estiguin més fonamentades.
- **S'ha de potenciar la permeabilitat dels ensenyaments** ampliant el ventall d'optatives a batxillerat per incloure ensenyaments professionals. Aquesta mesura, en combinació amb la millora de les passarel·les, pot ampliar el coneixement mutu dels itineraris a l'hora que oferir als alumnes de batxillerat una formació que vagi més enllà de la preparació per a la selectivitat.

Orientació

L'acompanyament dels joves en les transicions a l'educació postobligatòria i l'orientació que reben a l'hora de dur a terme les seves tries han de ser instruments per millorar tant el seu autoconeixement com les alternatives formatives disponibles. De forma complementària a les mesures de planificació i oferta, considerem que l'orientació s'ha de repensar, com a mínim, en quatre línies: la sistematització, l'acompanyament, l'experimentació i les creences.

- Entenem que **les estratègies d'orientació han d'anar adreçades sistemàticament al conjunt de l'alumnat,** i no només a aquells que en algun moment són problemàtics o plantegen dubtes explícitament. Les persones que duen a terme les activitats d'orientació han de tenir accés a informació suficient sobre les alternatives formatives disponibles però, sobretot, han de conèixer els alumnes i, amb ells, explorar quin(s) itinerari(s) s'adeqüen millor a la seva situació.
- La formació no acaba amb la tria de l'itinerari. La transició als ensenyaments postobligatoris és un procés que comença un cop s'acaba l'ESO, però que no té un moment de finalització prefixat. **L'acompanyament és necessari per garantir que aquest procés és viscut de forma plena i satisfactòria, i que els joves disposen de la informació i el suport necessari per pensar i repensar les seves decisions i les alternatives al seu abast.**
- Els instruments d'orientació poden ampliar el seu impacte si recorren a l'experimentació com a mecanisme d'exploració i d'autoexploració. **Incorporar estratègies d'experimentació a l'ESO** pot ser una via interessant per millorar el coneixement dels joves sobre les alternatives educatives entre les quals hauran d'escollir en un futur immediat i també per millorar el seu coneixement sobre els propis interessos i habilitats.
- A banda dels professionals de l'orientació als centres, el professorat ordinari és un actor clau per guiar i acompanyar els alumnes

en la transició a l'etapa postobligatòria. En aquest sentit, **és imprescindible que aquest professorat rebi formació que el doti de recursos per fomentar la reflexió sobre la pròpia tasca docent,** els seus judicis i prejudicis sobre l'alumnat i sobre els criteris ocults que poden condicionar les seves recomanacions.

Conclusions

Les transicions a l'educació secundària postobligatòria, són, tal com hem argumentat al llarg del capítol, un element clau per explicar el grau d'equitat i excel·lència del nostre sistema educatiu. Els nivells elevats d'abandonament escolar que es donen en aquest moment de transició educativa; els baixos índexs de població amb nivells de qualificació intermedis, i les desigualtats socials que s'expressen en el tipus, la forma i l'execució de les transicions educatives posen de manifest que aquest és un dels reptes clau als quals s'enfrontarà la política educativa catalana en els propers anys.

El disseny de la política educativa no és, evidentment, una tasca fàcil. Implica tensions i contradiccions. Implica negociacions i cessions. Implica temps i recursos. Però sobretot implica un objectiu, un model de referència, que indiqui cap a on es vol caminar. I, sens dubte, un acord bàsic entre els actors socioeducatius per avançar col·lectivament cap a aquesta fita. Els darrers anys s'han fet avenços importants en aquest àmbit a Catalunya. L'oferta de formació professional s'ha estès de forma important, ha augmentat el nombre d'alumnes matriculats en aquesta via formativa i l'orientació s'ha introduït com a prioritat clau a les agendes d'acció de governs, entitats i centres educatius.

Tot i això, encara tenim reptes importants a afrontar si volem que tots els nostres joves puguin desenvolupar itineraris educatius llargs i exitosos en les mateixes condicions. D'una banda, els avenços en matèria d'orientació no poden defugir una reflexió en profunditat

sobre la funció docent i les condicions pel seu exercici en els sistemes educatius contemporanis. L'orientació, tal com hem argumentat, va molt més enllà d'una tècnica que s'aplica en un moment puntual per a un conjunt específic d'alumnes. Un model global d'orientació implica condicions materials, humanes i institucionals per garantir-ne l'exercici. No n'hi ha prou amb voluntat docent. Cal habilitar estructures, espais, persones, temps per poder acompanyar de forma permanent els joves en el seu procés de creixement personal, educatiu i laboral. Orientar implica, també, repensar les creences sobre les quals es desenvolupen les pràctiques, relacions i recomanacions del professorat. De nou, sense espais, recursos i temps per garantir la reflexió sobre la tasca docent, correm el perill que l'orientació estigui fortament marcada per judicis, pors i desconeixements. Cal, doncs, habilitar espais per desplegar pràctiques docents reflexives que, més enllà de la voluntat individual, permetin als equips docents pensar-se i repensar-se, reconèixer i valorar les diferents formes d'aprendre del seu alumnat, intercanviar experiències i coneixements amb altres docents, amb altres centres de diferents tipologies, perfils i ofertes educatives. Orientar implica també experimentar. És a dir, generar espais dins els centres educatius perquè els joves puguin experimentar les seves competències, capacitats, gustos i habilitats en diferents àrees de coneixement. Per poder saber què t'agrada primer cal haver-ho provat. En aquest sentit, el debat sobre l'orientació no pot anar al marge de la discussió sobre el model d'educació secundària obligatòria que volem per al nostre país. Un model que, des del nostre punt de vista, té un marge de maniobra ampli per diversificar els contextos d'aprenentatge als quals estan exposats els joves, més enllà dels estrictament acadèmics; per introduir i reconèixer diferents formes de coneixement en la seva organització pedagògica i curricular.

D'altra banda, hem assenyalat que l'increment de l'oferta de formació professional els darrers anys no està tampoc exempta de tensions. De fet, aquesta ampliació presenta desajustos a diferents àmbits: de titularitat, de territori, d'oferta i demanda, de necessitats i interessos de

diferents actors (joves, centres, empreses, Administració), i així successivament. Un dels reptes clau al qual ens enfrontem en aquest àmbit és, precisament, el desajust entre oferta i demanda a algunes famílies de formació professional. Els joves demanen massivament alguns estudis pels quals no hi ha oferta suficient, ni tampoc necessàriament bones projeccions professionals (com ara cuina o discjòquei); en canvi, altres famílies professionals amb bona oferta i bones projeccions d'inserció laboral no són volgudes pels joves (ens referim especialment a les branques industrials). Què podem fer davant aquest dilema? Què ha de prevaldre? Els interessos dels joves o els de l'empresa? Les necessitats presents o les del futur? Sens dubte, la resposta a aquestes preguntes no és fàcil ni tampoc dicotòmica. En tot cas, el que no podem és culpabilitzar els joves per les seves tries educatives, tot pressuposant que triar els estudis per influències dels mitjans de comunicació, les xarxes socials o els amics i amigues és una «mala tria». Les tries dels joves, de fet, no es poden entendre només instrumentalment o racionalment (segons el que aconseguiran en el futur, al càlcul de costos i beneficis de la seva decisió) sinó també, i sobretot, emocionalment i relacionalment (sobre la base de com se senten actualment, com les seves tries encaixen en els seus universos de referència). La pregunta que ens hem de fer, doncs, és com podem connectar les oportunitats i necessitats del mercat de treball i del sistema formatiu amb els mons de referència dels nostres joves. És més, la resposta a les tensions vinculades a la planificació de l'oferta no la trobarem sense una reflexió global sobre quin és el model de formació professional que volem per al nostre país. Més encara, el que cal des del nostre punt de vista, és una reflexió sobre quin és el model d'educació secundària postobligatòria que volem, en conjunt, incloent-hi la formació professional i el batxillerat. D'aquest punt ens n'ocuparem just a continuació.

Finalment, hem argumentat durant el capítol que una reforma en profunditat de l'educació secundària postobligatòria passa necessàriament per un replantejament global de l'estructura del sistema. Les desigualtats existents en la transició de l'ESO a la postobligatòria, en la tria de

batxillerat o CFGM, en la selecció d'una o altra branca de coneixement, no es reduiran de forma substancial si no replantegem, en conjunt, les característiques, passarel·les i connexions entre etapes educatives. Des del nostre punt de vista, de fet, és altament improbable transformar la lògica, les inèrcies, els prestigis i el valor material i simbòlic que té la formació professional al nostre país sense actuar paral·lelament en el batxillerat i sense replantejar, alhora, les vies i lògiques d'entrada i sortida d'ambdues vies formatives. No podem oblidar que els prestigis, els imaginaris, les representacions no es construeixen en mig del no-res sinó que s'estableixen sobre la base de contextos institucionals, materials i relacionals específics. En aquest sentit, és evident que avui en dia el batxillerat té una situació de prestigi global envers la formació professional de grau mitjà, en múltiples sentits: s'ofereix als mateixos centres que l'educació secundària obligatòria, manté la mateixa lògica acadèmica global que l'ESO, permet itineraris educatius lineals i relativament senzills i habilita diferents vies de sortida formativa i laboral. Per què ens estranyem, doncs, si davant aquesta situació continuen sent molts més els alumnes i les famílies que trien batxillerat després de l'ESO? Per què les culpabilitzem de les seves tries si des dels centres es continua demostrant aquesta desigualtat en els prestigis en derivar sistemàticament a la formació professional aquells que es consideren «mals estudiants»? Hem argumentat durant el capítol que, els darrers anys i en termes globals, la formació professional ha fet molts més avenços organitzatius, curriculars i pedagògics que el batxillerat. De fet, la innovació pedagògica a la postobligatòria té nom de formació professional. No obstant això, el missatge que les nostres estructures, les nostres institucions, i els nostres discursos donen a famílies i a alumnat és que el batxillerat continua sent millor. No ens enganyem. La frase «si pots, fes batxillerat» continua sent a l'imaginari de famílies, docents, alumnes i planificadors i planificadores de l'educació en l'actualitat.

Així doncs, i per concloure, si de veritat volem construir un sistema educatiu que generi oportunitats d'èxit per a tot l'alumnat; que no exclogui centenars de joves prematurament de les oportunitats d'aprendre

i de desenvolupar trajectòries educatives llargues, satisfactòries i plenes; si no volem seguir mantenint itineraris de valor i utilitat desiguals per a diferents perfils de joves; llavors cal que abordem de forma urgent una reforma de l'educació secundària postobligatòria al nostre país, mirant al llarg termini, amb recursos i amb acords de tots els agents polítics, socials, econòmics i educatius.

Bibliografia

Blossfeld, H.P. i Shavit, Y. (2011). «Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries», a Arum, R.; Beattie, I. i Ford, K. (eds). *The structure of Schooling. Readings in Sociology of Education*. 2a edició. Londres: SAGE, p. 214-227.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2018). *Sistema d'indicadors d'Ensenyament, Segon Trimestre 2017*. Barcelona: CSASE.

Departament d'Ensenyament (2018). *Estadística de l'ensenyament curs 2017-18*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Fundació BCN formació professional (2018). *Anuari de la Formació Professional de Barcelona i l'AMB 2017*. Barcelona: Fundació BCN formació professional.

Furlong, A. i Cartmel, F. (2009), «Mass Higher Education», a Furlong, A. (ed). *Handbook of Youth and young adulthoot. New perspecties and agendes*. Nova York: Routledge.

Gay, G. (2002). «Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 15, núm. 6, p. 613-629.

Gay, G. (2010). «Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity». *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 1-2, p. 143-152.

Martínez, M. (2010). *L'orientació a les xarxes locals de transició escolar-treball*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2018/2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Slavà, F.; Oliver, M.; Sureda, J.; Casero, A.; Adame, T. i Comas, R. (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA*). Informe d'Investigació. Palma de Mallorca: UIB.

Tarabini, A. *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Tarabini, A. i Ingram, N. (eds.) (2018). *Educational Choices Transitions and Aspirations in Europe: systemic, institutional and subjective challenges*. Londres: Routledge.

Tarabini, A. i Montes, A. (2015). «La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales». *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 23.

Relació de participants al seminari

Aina Tarabini i Judith Jacovkis

- Montse Blanes, Directora Institut Bonanova d'FP Sanitària
- Joana Ferrer, Departament d'Educació
- Cinta Daudé, Fundació BCN Formació Professional
- Isidre Garcia, Institut Salvador Seguí
- Neus Gómez, Diputació de Barcelona
- Pilar Nus, Departament d'Educació
- Gemma Verdés, Consorci d'Educació de Barcelona
- Adrià Trujillo, Universitat Oberta de Catalunya

5 El centre com a eix de la millora del sistema educatiu

Joan Badia

Introducció

La millora del sistema educatiu és una finalitat de qualsevol govern en la majoria de països del nostre entorn. Hom confia en l'educació per assolir una societat més cohesionada, per desenvolupar la personalitat de la ciutadania (de l'actual i de la futura), per donar resposta als reptes que planteja la societat del coneixement (econòmics, socials i culturals) o per aconseguir altres aspiracions ben legítimes.

El sistema educatiu és un focus d'interès per a moltes de les nostres societats, tot i que sovint les demandes que hom li formula siguin contradictòries amb altres tendències de la mateixa societat. Moltes vegades no hi ha coherència entre el que hom demana a l'escola i el que la societat mostra com a tendències dominants. Però encara més greu és el fet que es demani a l'educació formal uns resultats i no se li proporcionin els recursos per assolir-los. A l'escola li ha tocat sovint dilucidar aquestes i altres contradiccions i tirar endavant com pugui la seva missió fonamental: educar els infants i joves de la societat.

Immersos en aquest context ple de contradiccions, els centres educatius i els professionals que hi desenvolupen la seva funció malden per treballar amb els recursos que els ofereix l'entorn i la seva

professionalitat i oferir a tots els estudiants oportunitats per al seu creixement i desenvolupament personal.

En aquest capítol mirarem de fonamentar la millora del sistema educatiu posant el focus en els centres (escoles, instituts...), on té lloc l'educació formal dels nostres infants i joves. Però mirarem de no oblidar en cap moment que els centres són l'espai on també té lloc el desenvolupament professional dels docents.

Un centre educatiu és un node d'una xarxa en el qual no solament conflueixen les mesures, propostes, demandes... de l'entorn i de l'Administració, sinó que s'hi desenvolupen iniciatives i hi tenen lloc fets i esdeveniments d'importància més o menys rellevant, però que afecten els que hi conviuen. Aquest doble vessant del centre, receptor d'inputs externs i generador de dinàmiques pròpies, produeix sovint una tensió entre els seus components que pot afavorir o obstaculitzar la seva comesa fundacional: ser espai de socialització i d'educació (en tots els sentits) dels infants i dels joves. Certament els centres educatius no són l'únic espai de socialització dels més joves de la nostra societat, ni tampoc són l'únic agent educador; però l'encàrrec que la societat els ha formulat i la missió encomanada els ha convertit en un punt neuràlgic per a aquestes dues missions: la socialització i l'educació dels futurs ciutadans.

En aquest capítol haurem de deixar de banda tant els altres agents socialitzadors i educadors (família, entorn, societat, mitjans de comunicació), com les interaccions (ajudes, competència, influències contràries a la tasca de l'escola) d'aquests agents amb els centres educatius. Podeu consultar una bona reflexió sobre la seva incidència al capítol de M. Civís i J. Longás en aquest mateix Anuari.

Sigui com sigui, però, en aquest text posarem el focus sobre les possibilitats de millora de l'educació basada en les actuacions dels centres. Partirem de la hipòtesi que una millora tant dels resultats com de

l'èxit educatiu dels alumnes pot ser assolida mitjançant mesures centrades en les organitzacions escolars. Encara més: intentarem aportar evidències que justament són les mesures que tenen el centre com a eix central (no pas únic) del canvi educatiu, les més efectives per a la millora global del sistema, sempre que aquestes mesures que incideixen en els centres siguin coherents amb altres mesures de política educativa.

Una primera evidència de la literatura internacional sobre aquest tema és que les mesures externes (de fora cap a dins del centre; de dalt a baix) solen ser ineficaces, si no van acompanyades de canvis en profunditat dins de la institució escolar. Als darrers cinquanta anys s'han formulat diverses propostes de millora que, constatant el fracàs de les mesures externes, han tendit a centrar l'anàlisi en l'interior del centre, en quines condicions havia de tenir un centre per ser més eficaç, per millorar els resultats (en un sentit ampli) i per ser gestionat amb més autonomia. Revisarem les principals propostes de millora que, des de diferents corrents, s'han fet i mirarem de quedar-nos amb les lliçons essencials de tot el moviment de millora de l'educació centrada en les institucions escolars.

La part central del capítol adoptarà una mirada interna als centres educatius per mostrar quines condicions necessitarien per poder contribuir a una millora substancial tant dels resultats escolars i l'èxit educatiu, com també del desenvolupament professional dels docents, peça clau en tot canvi educatiu. Per això proposarem quatre aspectes que semblen crítics per a la implementació de mesures innovadores en els centres: *a*) centrar-se en l'aprenentatge dels estudiants i, per tant, adoptar una **perspectiva de l'aprenentatge**; *b*) constituir-se com a organització en una **comunitat professional d'aprenentatge**; *c*) ser gestionades des de l'òptica d'un **lideratge distribuït per a l'aprenentatge**, i *d*) participar o **col·laborar en xarxes professionals** conjuntament amb altres centres per aprendre de manera col·laborativa.

Reformes educatives i canvi i millora del sistema

Bolívar (2012) fa una afirmació concloent: «Hemos tenido muchas reformas, pero poco cambio». En efecte, hem vist molts intents de canvi i de millora del sistema educatiu. Hem viscut diverses reformes, en forma de lleis o de decrets... Però en el nostre país, com en els del nostre entorn occidental, les reformes *top-down*, de dalt a baix, que pretenen millorar el sistema educatiu mitjançant la planificació més o menys racional de canvis que afecten tot el conjunt (una reforma educativa) o elements parcials (com la pràctica del professorat a l'aula) no han donat els resultats desitjats. Més aviat han creat un estat de frustració i desencís perquè, sovint, han suposat l'assignació d'importants recursos econòmics i humans per a la seva implantació. La creença que, canviant una llei o promulgant decrets, canviarà la pràctica educativa i s'obtindran millors resultats (mesurats en termes quantitatius o qualitatius, d'èxit escolar i social), ha estat una il·lusió vana, que ha acabat generant un cert clima de desengany i d'impotència.

Què falla? Per què es dona aquesta situació? Què es pot fer per capgirar-la? Quins són els factors que poden ajudar a un canvi sistèmic, més enllà d'innovacions en alguns centres? O més enllà d'innovacions puntuals, de curta durada? De vegades sembla que hom oblidi que l'educació és un fenomen social molt complex, amb factors incidents múltiples. Factors que depenen al capdavall de les persones i de les organitzacions (formades també per persones, tot i que amb dinàmiques pròpies i autònomes).

La recerca educativa (per exemple, Bolívar, 2012; Murillo i Krichesky, 2014) mostra una vegada i una altra que totes les mesures educatives són «filtrades», en primer lloc, pels **centres educatius** i, en segon lloc, per les persones individualment, de manera especial pel **professorat**. Sense analitzar aquests «filtres» i sense tenir-los molt en compte i actuar d'acord amb el que n'hem après, no hi ha reforma que pugui reeixir en el context educatiu. Això vol dir parlar de la cultura dels centres educatius, de les seves normes organitzatives (les explícites, però

sobretot les implícites), del funcionament, del lideratge (que no es refereix només al paper del director/a), de la «micropolítica» organitzacional (González, 1990), etc. I també vol dir parlar dels coneixements i del pensament del professorat, de les expectatives, de les creences i de l'autoconcepte professional que tenen els docents d'un centre, de les seves interrelacions, etc. I en els moments actuals també vol dir parlar de les xarxes de centres, de les relacions entre centres educatius, etc.

Tot plegat aboca a una nova manera d'entendre el canvi i la millora del sistema educatiu. Cal abandonar tota esperança en el fet que, escrivint una norma en un paper o en una pantalla del Departament d'Ensenyament, canviarà la manera d'ensenyar o de funcionar dels centres educatius. La vella mentalitat racionalista de regular l'educació des d'instàncies més o menys centralitzades fa temps que hauria d'haver passat avall. La idea del canvi racional i gestionat des de dalt o des de fora dels centres educatius s'hauria de deixar de banda per buscar noves vies d'induir canvis en el sistema educatiu. És possible que això es pugui abordar parlant també de la nova *governança*, un terme sorgit en paral·lel al desencant per la ineficàcia de les polítiques que van de dalt a baix i que vol expressar una nova relació entre els actors que intervenen en el sistema educatiu; una nova relació més complexa i amb més participació en la presa de decisions que afecten tot el sistema.

Per què és important ocupar-se dels centres educatius?

La literatura pedagògica ha mostrat a bastament la importància que té el centre educatiu com a punt neuràlgic per a un canvi a fons de l'educació formal, que impliqui la millora i transformació del sistema tant pel que fa a resultats, com a l'equitat i la igualtat d'oportunitats. Diversos corrents pedagògics han ressaltat el fet que les mesures que incideixen en els centres i n'afecten el desenvolupament i la dinàmica interna poden provocar millores substancials en el rendiment de l'alumnat.

El que hom anomena l'*efecte centre* (Bolívar i Murillo, 2015) és una variable que molts autors han descrit com un factor que dona més o menys valor afegit (millors resultats, per exemple) als alumnes que cursen els seus estudis en un centre determinat, enfront d'altres alumnes que, en igualtat de context social, els cursen en un centre diferent. L'*efecte centre*[1] s'ha descrit com un conjunt de variables que inclouen des de la cultura del centre fins a l'estructura organitzativa, la capacitació del professorat, l'estil de lideratge, etc.

Les propostes de millora que afecten els centres han d'anar acompanyades d'altres mesures als nivells macro i micro del sistema alineades amb els objectius de millora. S'entén per mesures macro aquelles que incideixen sobre el sistema educatiu en general. Una llei d'educació, mesures sobre el currículum de les diverses etapes, la política que se segueixi per a tot el professorat, etc., són exemples de mesures que afecten de manera general tot el conjunt de l'educació formal. A l'altre extrem, mesures que incideixin en el que passa a l'aula, com és ara la formació del professorat basada en accions puntuals, o disposicions sobre metodologies concretes, poden ser exemples de mesures micro. Les mesures que afecten els centres (o les zones educatives o les xarxes de centres) s'entenen com a mesures meso.

Així doncs, ni les mesures macro ni les mesures micro han aconseguit els efectes que hom pensava que assolirien en el moment del seu disseny. Aquesta constatació ha fet que molts autors s'hagin preguntat quines mesures realment caldria implementar per a una transformació del sistema educatiu: per fer-lo més adaptable als canvis socials, més equitatiu, més capaç de donar resposta als reptes de la societat d'avui i, sobretot, de demà; i per obtenir resultats millors.

1. X. Chavarria, al web de la Fundació Bofill, defineix l'«efecte centre» com «un percentatge de la variança dels resultats dels alumnes (en termes d'eficàcia i també en termes de cohesió social)». I ressalta el paper dels equips directius per a aquest factor. Vegeu: http://les3coses.debats.cat/es/community/xavier-chavarria-navarro. Vegeu també Murillo i Krichesky, 2015.

Una mirada als nostres centres educatius

M. A. Santos Guerra (2002) es planteja quina és la identitat de l'escola i conclou que l'escola és una institució peculiar, resultat del creuament de tres tipus de característiques: *a*) les que comparteix amb totes les organitzacions; *b*) les que té com a institució, i *c*) les que fan referència al context organitzatiu i a la manera singular com cada escola concreta («encarna») les característiques generals. I afegeix que es pot ben dir alhora que totes les escoles s'assemblen entre elles i que totes difereixen de manera espectacular: «Resulta [...] simultáneamente verdadero decir que todas son iguales y que todas son diferentes». A Catalunya hi ha uns 5.470 centres, segons el directori del Departament d'Ensenyament. Aquest volum tan elevat fa que no es pugui parlar *dels centres* com un tot genèric, perquè cada un té la seva pròpia dinàmica interna i la seva particular interacció amb l'entorn que l'envolta. En el primer cas, la dinàmica interna ve condicionada per múltiples factors, entre els quals, per exemple, el(s) nivell(s) educatiu(s) que imparteix, la titularitat (pública, concertada, privada), la mitjana d'edat dels docents, la relació entre els diferents components de la comunitat escolar, etc. I en el cas de la interacció amb l'entorn, els centres poden ser tan diversos com entorns diferents hi ha al país. Hom parla, per exemple, de «centres d'alta complexitat» per referir-se eufemísticament a centres ubicats molt sovint en barris també «d'alta complexitat».[2]

En tot cas, la varietat dels centres de casa nostra —com de qualsevol altre país— és notable i depèn tant de factors interns com d'externs, com també de la interacció entre ambdós tipus de factors. Admesa aquesta varietat, sí que hi ha algun tret en comú entre tots els centres: tots tenen un referent administratiu, que és la normativa que dicta el Departament d'Ensenyament. I tots comparteixen una supervisió a càrrec de la inspecció de Catalunya. Continuant per aquesta línia, també podríem dir que tots tenen a la seva disposició uns serveis

2. En aquest mateix Anuari se'n parla a l'article de X. Bonal i M. Pagès.

educatius del Departament (centres de recursos, equips d'assessorament psicopedagògic...). I probablement poques coses més en comú hi podríem trobar.

En una primera aproximació a la realitat, molts directius dels centres educatius catalans segurament estarien d'acord que **els nostres centres se senten majoritàriament estressats**, per dir-ho col·loquialment. És a dir, se senten sobrepassats per problemes com ara: un alumnat sovint complex i molt divers, unes famílies exigents, un entorn que pressiona els centres i els demana cada dia més i més, una societat que moltes vegades ignora la tasca dels centres, però alhora els fa «culpables» de molts mals de la societat o els «culpa» de moltes deficiències... Però sobretot els nostres centres se senten carregats de feina burocràtica per part de l'Administració —segons es pot copsar en una conversa amb molts directors i càrrecs directius. En el cas dels centres públics, és el titular mateix qui sobrecarrega els centres de tasques percebudes molt sovint com a inútils, de mera burocràcia i absolutament prescindibles. Els equips directius, per exemple, no tenen temps per dedicar-se a la que hauria de ser la seva comesa principal: facilitar la tasca dels professionals docents del centre perquè poguessin ensenyar més i millor els seus alumnes. En lloc d'això, han de dedicar la major part del seu temps (hom calcula que un 80%) a tasques administratives que l'Administració els demana. Preguntat un directiu sobre què passaria si invertís el percentatge de temps i dediqués un 80% al lideratge pedagògic i un 20% a feines de gestió administrativa, la resposta va ser contundent: «M'expedientarien!».

Per això, quan hom parla amb persones responsables del funcionament dels centres educatius (directors i directores, equips directius...), hi ha una queixa unànime: **l'excés de burocràcia** a què es veuen sotmesos per part del Departament d'Ensenyament. La burocràcia modernament ja no es materialitza tant en «paperassa» (com es deia fa uns quants anys), sinó en forma d'«aplicatius» informàtics que cal complimentar per fer arribar dades al Departament d'Ensenyament. Un responsable d'un grup

de centres deia que havia comptat fins a 43 aplicatius que els equips directius havien de manejar per gestionar el centre. Una directora contraposava el perfil del director/a líder pedagògic (que li agradaria ser) al perfil de director «aplicador» que en realitat era («que havia d'omplir aplicatius contínuament»). I afegia que ella havia d'esmerçar un 90% del seu temps en tasques burocràtiques o administratives, sense cap possibilitat de liderar pedagògicament l'equip de professionals del seu centre.

Anant un pas més enllà, un grup de directors i directores expressava el seu convenciment que els centres han de poder gaudir de prou autonomia per tirar endavant el projecte educatiu propi, consensuat entre tota la comunitat educativa. Però veia una contradicció flagrant entre aquest discurs proautonomia dels centres i el carregós i embolicat procediment administratiu amb què el Departament d'Ensenyament mateix sobrecarrega els centres. Per a aquest grup de directors i directores aquest fet és **una mostra clara de la desconfiança** que el Departament d'Ensenyament té cap als centres. Desconfiança que, opinaven, s'estén en cascada per tot el sistema: l'Administració desconfia dels centres; els equips directius, del professorat; els professors, de l'alumnat; els centres, de les famílies; i viceversa en tots els nivells de l'escala.

Una altra queixa que hom sent reiterades vegades és **el canvi de normativa continu** (objectius, línies estratègiques, mesures concretes de política educativa...) i les seves conseqüències sobre la feina professional. La manca d'estabilitat (normativa) se sol assenyalar com un dels factors que més distorsionen el treball professional dels docents als centres. Una queixa complementària és el fet que cada equip que ocupa el Departament d'Ensenyament «enterra» (o «desterra») tot el que ha fet l'equip anterior —fet que és qualificat pels directors i directores com un error greu, perquè en educació només amb una perspectiva d'una vintena d'anys és possible veure canvis de decisions de política educativa.

L'excés de burocràcia implica, doncs, un excés de normativa, expressió de la desconfiança de l'Administració. Els centres demanen poder

treballar amb una autonomia real i que se'ls demanin comptes després de facilitar-los els recursos necessaris per fer bona feina. És a dir, que es «desregularitzi» (és a dir, que es desburocratitzi) la relació centres-Administració i s'instauri un sistema de confiança i d'ajuda per a la millora de resultats i de l'èxit educatiu dels seus alumnes.

Més enllà d'aquestes consideracions crítiques, els responsables dels centres públics també tenen dubtes seriosos sobre la consistència de **la forma actual de seleccionar els directors i directores** dels centres d'aquesta tipologia (públics). I és que no queda clar si el que se selecciona és un projecte (que hom pot «agafar» d'una altra banda) o una persona (que potser presentarà un projecte més poc consistent). En qualsevol cas, però, tothom té clar que el director s'ha d'envoltar d'un equip amb el qual es pugui dinamitzar el conjunt de professionals del centre, en una **distribució de lideratge** a tots nivells. Els directors-líders messiànics «salvadors de centres» han passat definitivament a la història, segons l'expressió afortunada d'una directora. El bon líder renuncia al protagonisme en benefici de tot l'equip.

Per a això fa falta **donar eines al professorat**, i sobretot als equips directius. Hom no neix ensenyat per dirigir un centre educatiu ni per exercir un lideratge distribuït. Compartir una mateixa visió del centre, tenir clara l'orientació del canvi, saber comunicar el projecte de l'equip directiu i consensuar-lo entre tots, alinear tot el centre prenent com a base què passa a cada aula: el procés d'aprenentatge dels alumnes, veure què pot aportar cada professional i aprofitar el bagatge individual per fer un creixement col·lectiu del centre, basar l'actuació de tots plegats en evidències i no tant en ocurrències... són idees que els directors i directores tenen sobre la seva funció als centres educatius. La tasca és complexa i massa sovint no prou reconeguda.

Certament el lideratge és diferent segons el tipus de centre i el nivell en què escolaritza els infants o joves. Entre el lideratge d'un centre públic i un de privat/concertat; entre una escola bressol, un centre de

primària, un de secundària obligatòria i postobligatòria o un de postobligatòria hi ha diferències notòries, a banda de la major o menor complexitat en la gestió del dia a dia. Però els directors i directores amb qui hem parlat creuen que focalitzar-se sobre l'aprenentatge, crear equips que comparteixin els processos d'ensenyament a l'aula i compartir una visió del centre, a més de tenir una interrelació amb l'entorn que senti l'escola com a part de la comunitat, haurien de ser les seves tasques i funcions essencials.

Les dues coses en què coincideixen tots els equips directius són a **reclamar més temps** per reflexionar i compartir amb els equips de professionals i a demanar que canviï el paper de l'Administració: en lloc d'«imposar» o de «normativitzar» la relació, **acompanyar els centres** en el seu procés de creixement i millora. Una demanda que, tal com veurem, és potser l'element clau que caldria abordar si hom vol realment una millora dels resultats escolars.

Val a dir que aquestes queixes no són només dels ensenyants de Catalunya. L'autor esmentat abans, Santos Guerra (2002), en enumerar les característiques institucionals pròpies de l'escola, ja es fa ressò d'algunes d'aquestes queixes: «Todas las escuelas reciben un cúmulo extraordinario de normativas que dejan escasos márgenes a los profesionales que trabajan en ellas». Per la seva banda, M. Gather Thurler[3] (2004), recollint els resultats de diverses recerques, denuncia que els directius dels centres educatius passen bona part del seu temps fent tasques que els impedeixen reflexionar. «Como media realizan 150 tareas diarias, el 60% de las cuales son interrumpidas; el 84% de ellas tienen una duración inferior a 4 minutos. [...] Dedican mucho tiempo a actividades administrativas y al mantenimiento del orden. [...] A medida que aumentan las demandas procedentes del exterior

3. M. Gather Thurler és professora i investigadora de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra. Les seves recerques són sobre el context francès, sobretot. Però creiem que les seves conclusions es poden aplicar també al nostre entorn.

(autoridades...), disminuye la eficacia, a la que va unida una pérdida de influencia en los problemas de fondo...».

Les reflexions teòriques i el que hom pot llegir en la literatura pedagògica contrasten significativament amb la realitat dels nostres centres. De fet, moltes de les crítiques internacionals cap a factors que obstaculitzen la bona tasca que podrien fer els centres les podem veure exemplificades a casa nostra.

Vet aquí, doncs, una de les paradoxes del canvi educatiu: d'una banda, necessitem els centres per a la millora del sistema educatiu, per proporcionar més i millors oportunitats d'aprenentatge als nostres alumnes i per tenir un sistema més equitatiu. De l'altra, ofeguem els centres amb normativa (com si manant que facin, ja faran), no els deixem respirar i expressem una desconfiança notable cap a la seva feina. Per solucionar la paradoxa, l'Administració proposa «ajudes» (en forma de programes, d'innovacions, de normatives o de canvis curriculars o en l'avaluació) o «sistemes de control» (proves a diferents nivells), que els centres solen viure com a atacs a la seva autonomia i invasions a la professionalitat docent. Aquest panorama no és de cap manera exclusiu de Catalunya. Tal com veurem tot seguit, fa molts anys (almenys uns cinquanta) que hom intenta millorar l'educació incidint sobre els centres educatius i impulsant-hi canvis que portin a millorar-ne els resultats i l'èxit educatiu dels estudiants. Avui, al cap de més de mig segle de temptatives en aquest sentit, alguna cosa n'hem après...

Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional

L'any 1966 es va publicar als Estats Units l'informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966), en què es demostrava, amb una gran quantitat de dades extretes d'enquestes directes, que el factor principal que condicionava el resultat escolar era l'origen socioeconòmic i cultural de l'alumnat.

És a dir, que la incidència de l'escola era mínima o gairebé nul·la. Aquest informe[4] va generar un autèntic sotrac en la política educativa, tant dels EUA com de la resta del món occidental. Per què esmerçar més recursos en política educativa si al capdavall no s'assolien els objectius d'equitat, integració de les minories i igualtat d'oportunitats? No seria millor invertir aquests recursos en polítiques familiars o d'ajuda directa a les persones?

Arran d'aquest informe moltes mirades es van girar cap als centres educatius intentant entendre què hi passava i per què la seva acció no era prou eficaç per aportar millors resultats i més èxit escolar dels alumnes. Van néixer diverses tendències de política educativa que en anys successius van centrar l'atenció de molts estudiosos. D'una banda, algunes administracions van posar l'èmfasi en el desenvolupament organitzatiu dels centres, amb la hipòtesi que, ajudant els centres a créixer com a organització, seria possible obtenir resultats millors. Aquesta via, però, pel fet que era una via externa al centre, va produir resultats escassos. D'altra banda, es va impulsar el moviment de les escoles eficaces (*School Effectiveness*), per demostrar que hi havia escoles que sí que aconseguien els resultats que es proposaven, escoles que afegien valor a l'aprenentatge de l'alumnat i que eren «més eficaces» que d'altres. Hom va estudiar els factors d'aquestes escoles i va determinar que hi havia el que s'anomena *factor centre*: en igualtat de contextos socials, hi ha centres que obtenen millors resultats i més èxit per al seu alumnat. Al mateix temps, un tercer moviment, paral·lel a l'anterior i amb el qual va confluir, intentava la millora de l'escola (*School Improvement*) centrant-se sobretot en els factors interns, en la dinàmica dels centres: estructures organitzatives, funcionament del procés d'ensenyament i aprenentatge, pensament del professorat com a factor mediador de les propostes de millora que es feien des de fora, etc. Els dos moviments

4. Tal com matisa Murillo (2008), posteriorment a l'informe Coleman es van fer diversos estudis i recerques en què va quedar palès que «el centre sí que importa»; és a dir, que no és el mateix estudiar en un centre o en un altre. Fins i tot hom ha arribat a xifrar en un percentatge entre el 10% i el 25% el pes del centre, és a dir, l'*efecte centre*.

de millora (escoles eficaces i millora de l'escola) van confluir, als anys noranta i primera dècada del segle XXI, i són encara avui a la base de les propostes de millora actuals, que més aviat parlen de construir capacitats (*capacity-building*) en els centres per a la millora educativa.

L'efecte d'aquests moviments ha arribat fins a nosaltres i algunes de les seves propostes ressonen encara en les mesures de millora que avui intentem d'implementar en els nostres centres. Però sobretot el que venien a demostrar era que, si hom volia un canvi educatiu de veritat, calia canviar en primer lloc el *locus* de la reforma: en lloc de mesures centralitzades i planificades des de fora dels centres educatius, calia avançar en una *gestió basada en l'escola* i dotar els centres de més autonomia per poder prendre les decisions més adequades al seu context.

Mirem-ho amb més detall.

a) **El desenvolupament organitzatiu**
Aquest corrent va tenir el seu moment àlgid als anys setanta del segle passat (vegeu Bolívar, 2012) i va ser l'origen de moltes característiques de corrents posteriors. Va néixer com una crítica al taylorisme.[5] Va posar l'èmfasi en el desenvolupament de l'organització, en el nostre cas un centre educatiu, gràcies als recursos externs i interns. S'entén com un procés de canvi planificat (sovint des de fora del centre), que utilitza mètodes

5. El taylorisme, en el món empresarial, s'entén com un corrent que propugna l'organització del treball basat en l'especialització: la feina individual ben feta, cada treballador és com una peça de l'engranatge o conjunt, que funciona gràcies a la divisió en tasques específiques del procés de producció. En el sistema taylorista, cap treballador té una visió de conjunt del procés ni cap control sobre la totalitat. Traslladant-ho a un centre educatiu, voldria dir que el centre en conjunt funciona perquè cada professor, aïllat a la seva aula, fa la seva feina ben feta i contribueix de manera individual a la millora del conjunt. Podem associar aquesta visió al que alguns autors anomenen «individualisme» o «cel·lularisme» (González, 1990) del treball del professorat en un centre.

d'autoreflexió i d'autoavaluació. S'hi utilitza una metodologia de recerca-acció cooperativa, de manera que es pugui tenir retroacció per a la revisió per part dels professionals mateixos del centre o dels assessors externs. S'analitza l'organització com un tot, en què la clau són les normes i els valors que configuren la cultura del centre. Es busca la participació i el compromís dels implicats, de manera que la revisió col·lectiva de l'acció esdevingui el motor per a la transformació i el creixement de l'organització. L'escola va adquirint un conjunt de capacitats per resoldre els seus problemes: diagnòstic sistemàtic, recerca d'informació i recursos, acció col·laborativa, avaluació del procés de treball, etc.

Això no obstant, el desenvolupament organitzatiu és una teoria intervencionista, de fora cap a dins, tot i que necessita el compromís dels implicats. El canvi sol durar mentre dura l'assessorament extern, de manera que sovint no queden capacitats internes per continuar el desenvolupament de manera autònoma.

b) **Escoles eficaces i millora de l'escola**

Aquests dos moviments es van desenvolupar els anys vuitanta i noranta del segle passat, primer de manera independent i posteriorment en una confluència feliç, ja que, en realitat, poden ser complementaris (Bolívar, 2000; Hopkins *et al.* 2014; Murillo i Krichesky, 2015). Es tracta de moviments que han generat també molta recerca per fonamentar les evidències de les pràctiques escolars dels centres educatius.

El moviment d'escoles eficaces (Castro, 2014) va néixer com a reacció contra el determinisme que considerava que el centre escolar no tenia gaire incidència sobre els resultats escolars, els quals eren considerats sobretot fruit del context socioeconòmic i cultural (informe Coleman). El moviment va voler demostrar que, malgrat tot, hi ha centres més eficaços que altres (en igualtat de

contextos); és a dir, centres que marquen una diferència en els alumnes i en els seus aprenentatges. Hom va ressaltar els factors diferencials d'aquests centres més eficaços, sobretot amb relació a l'organització, la cultura i el clima del centre, la qualitat de la interacció dels docents a l'aula i fora de l'aula, la didàctica i la forma de treballar els continguts, etc. Tot i les crítiques que veurem tot seguit, el moviment reivindica la seva preocupació per l'equitat i el progrés de l'alumnat.

La crítica al moviment d'escoles eficaces va venir justament per la seva obsessió pels resultats, entesos més aviat en termes quantitatius. Es prenien en consideració els centres i els resultats com una foto fixa, sense explicar quin era el procés de canvi, ni quines estratègies podien ajudar a fer més eficaços els centres, o com fer sostenibles els factors d'eficàcia en el temps... Justament algunes d'aquestes preocupacions eren les centrals del moviment de millora de l'escola, que es desenvolupava en paral·lel al d'escoles eficaces. Alguns trets bàsics d'aquest moviment són la necessitat que el procés de millora sigui adoptat com a propi pels professionals del centre; aprofundir en la millora qualitativa mitjançant l'estudi de casos i altres metodologies de reflexió i anàlisi col·lectives; canviar els processos organitzatius impulsant el treball col·laboratiu del professorat; entendre els centres com a institucions dinàmiques, no pas fixes o estàtiques. El moviment posa l'accent, doncs, en la rellevància dels processos (a l'aula, a l'equip docent, al centre en conjunt), i no tant en els resultats (que són el focus de les escoles eficaces). I busca un objectiu encara ben actual: capacitar els centres amb recursos interns que puguin ajudar a resoldre de manera relativament autònoma els reptes que es vagin presentant en el temps. Alguns dels processos impulsats són ja herència compartida: desenvolupament cooperatiu del professorat, planificació col·laborativa, implicació en les decisions del centre, coordinació com a element estratègic, ús de la

recerca-acció i de la pràctica reflexiva com a metodologia bàsica per al desenvolupament professional, etc.

c) **La gestió basada en l'escola**

Als anys noranta, coincidint amb un cert desencant per la poca eficàcia de les reformes educatives en general i alhora amb alguns postulats del moviment neoliberal (confiança en la pressió del mercat, lliure elecció de centre, publicació de rànquings de centres segons resultats obtinguts en proves estàndards, etc.), hom observa un moviment de descentralització de la gestió i la presa de decisions (Elmore *et al.* 1990). Es comença a parlar d'autonomia dels centres, de canviar les estructures de govern dels centres, de lideratge, de gestió local del currículum, d'optimització dels recursos, de projectes específics i propis de cada centre, de centres més petits, etc. Val a dir, però, que les tradicions de governança en diferents països del nostre entorn són molt diverses: mentre als països nòrdics i anglosaxons hi ha una llarga tradició de descentralització de la gestió educativa, als països del sud, especialment a França i a Espanya, hom ha entès sempre que l'Administració central és qui té tota la responsabilitat de la gestió i resultats dels centres educatius.

En el nostre context, el que podria ser un moviment que permetés que la comunitat local (el barri, el poble...) s'apropiés i es fes seva l'escola, també es percep com un gest de desresponsabilització de l'Administració respecte a les seves obligacions per garantir un servei públic de qualitat i en igualtat d'oportunitats per a tot el territori. Sovint s'ha parlat, des d'una òptica neoliberal, d'autonomia de centres, lliure elecció de centre i privatització del servei educatiu com a mitjans per millorar els resultats del sistema educatiu.

Més enllà d'aquesta crítica, però, el moviment de gestió basada en l'escola ha fet emergir idees que ajuden a capacitar els centres i a avançar en la línia d'entendre els centres com a *organitzacions*

que aprenen, ja que han de fer front a nous reptes i demandes, que abans venien resolts per les directrius de l'Administració. O no.

Ara bé: la mera descentralització administrativa de competències —la gestió basada en l'escola— no assegura, ni de bon tros, una millora dels resultats o dels processos educatius. De vegades ben al contrari: tal com assenyalen alguns autors (Bolívar, 2000), aquest pretesa «autonomia de gestió» pot donar peu a més desigualtat entre uns centres i uns altres, a més inequitat entre l'alumnat d'un centre i d'un altre. Seria ben ingenu creure que l'autonomia per si sola pot comportar una millora de la institució escolar, com assenyalen molts autors (Bolívar, 2015a; Murillo i Krichesky, 2015). Sense l'acompanyament de recursos, suport i formació, la simple descentralització pot ser una reproducció de les condicions de l'entorn, amb més dificultats per als professionals i per al canvi educatiu.

Per això, hom critica que aquest corrent no sempre posi l'èmfasi en el que és el focus de la institució: el procés d'ensenyament i aprenentatge. De fet, Fullan (1991), després d'estudiar diversos centres, conclou que una cosa és modificar la forma de govern o de presa de decisions (que pot induir a més participació del professorat), i una altra ben diferent tocar el nucli del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat, que és, al capdavall, el que farà millorar l'educació. Si hom pren el procés d'autonomia com un fi en si mateix, no hi haurà millora en els resultats o en l'èxit escolar. L'autonomia és, doncs, una condició necessària, però no suficient. Per a Fullan (1995), «La agenda del aprendizaje (de los estudiantes) y las condiciones de aprendizaje (del profesorado) son dos caras de la misma moneda» (citat per Bolívar, 2000).

Tanmateix, les relacions entre la pràctica docent i l'estructura organitzativa es troben mediades per la cultura escolar, és a dir,

per les normes, creences, coneixements i destreses del professorat. Per tant, no n'hi ha prou de reestructurar l'escola, també cal reescriure la cultura escolar. Per això alguns autors han proposat fer un procés reorganitzador a la inversa: veure primer quines necessitats té el professor a l'aula per desenvolupar el procés d'ensenyament i aprenentatge i organitzar de manera conseqüent el centre per satisfer aquestes necessitats: treball a fons en els equips docents, pràctiques col·laboratives entre el professorat, recursos per a la dinàmica a l'aula, etc. Si l'objectiu és la millora de les pràctiques docents, examinem primer què necessiten aquestes pràctiques i com es pot donar suport a la millora del procés d'ensenyament (professorat) perquè millori el d'aprenentatge (alumnat).

d) **Escoles que aprenen**

En aquest context, i sota l'impacte d'una obra de referència de P. M. Senge (1998; primera versió en anglès de 1990), neix un nou corrent batejat com *les escoles, organitzacions que aprenen*. La idea seria trasplantar al context educatiu les propostes formulades per Senge i altres autors per al món empresarial i econòmic. Hom parteix de la concepció que l'escola, com a organització, és un conjunt viu, format per individus que, treballant de manera col·laborativa, poden adquirir coneixements sobre la seva funció diària (aprenentatge dels alumnes) i el funcionament organitzatiu.

En el camp de l'educació i de la gestió dels centres educatius l'aprenentatge organitzatiu també ha proveït una bibliografia ben abundosa, que ens ha deixat idees força interessants i dignes de ser tingudes molt en compte. Tanmateix, també ha generat crítiques per la dificultat d'adaptar al món de l'educació idees i propostes nascudes en àmbits molt allunyats tant en objectius, com en forma de treballar (Bolívar, 2000). Simplificant molt, Garvin (1993; citat per Bolívar, 2000) en fa aquesta valoració: «¿Tono idílico? Absolutamente. ¿Deseable? Sin duda.

Pero, ¿nos proporciona un marco para la acción? Difícilmente». Citant Fullan (1995), podem dir «que las escuelas deban llegar a ser organizaciones que aprenden, es un feliz enunciado, pero un sueño lejano».

Malgrat tot, els mateixos autors (especialment Bolívar) proposen que «l'escola com a organització que aprèn» sigui una idea del que «hauria de ser». És a dir, un desideràtum que ens empeny a millorar el funcionament de l'escola de manera que realment esdevingui un conjunt de persones que aprenen, individualment i com a grup, de l'experiència pròpia, de la teoria i de les aportacions d'altri, de manera que l'aprenentatge generi nou coneixement que permeti realment millorar l'essència de l'escola: l'aprenentatge dels alumnes. Entre altres raons, perquè aquesta proposta apel·la a recursos interns de l'escola mateixa: el saber dels professionals, situa en un punt neuràlgic els factors estructurals dels centres (cultura de cada centre, normes internes, interacció entre els professionals i l'alumnat...) i perquè proposa un mètode de treball cooperatiu i reflexiu dels seus professionals que els pot capacitar (apoderar) per assolir els objectius de l'ensenyament i aprenentatge.

e) **Construir capacitats a cada centre**

La darrera tendència mundial per a la millora dels centres educatius ha nascut al tombant de la primera i la segona dècades del segle XXI. Com diu Bolívar (2015a), «Perdida la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar por sí solos la educación», és a dir, desenganyats tant del canvi dirigit des de fora dels centres (canvi extern o vertical), com també de la simple descentralització de competències o autonomia de centres (els efectes de la qual tampoc no han donat els fruits que hom esperava), s'han tornat a focalitzar les propostes de millora amb una mirada interna del que passa als centres. És a dir, l'escola, cada escola en concret, ha esdevingut de nou el centre i eix de

tota millora del sistema educatiu. No pas deixant que s'espavili pel seu compte, sinó amb el suport i ajuda externa per dinamitzar processos de canvi i millora que apoderin els professionals que hi treballen i l'organització en conjunt.

L'alternativa a les propostes fallides dels corrents anteriors ha estat el que hom sol conèixer amb la denominació de *construcció de capacitats locals* (*capacity-building*), que suposa una nova mirada sobre els centres, a partir d'entendre'ls com a organitzacions capaces de créixer i d'aprendre de la seva pròpia experiència, si cal amb l'acompanyament de l'Administració, al capdavall responsable que el servei educatiu sigui equitatiu i eficaç. Es tracta, en primer lloc, de centrar-se en la missió fonamental dels centres: **l'aprenentatge dels alumnes**. Però d'entendre, en segon lloc, que la millora d'aquest aprenentatge comporta també un **aprenentatge del professorat,** que esdevé la peça clau per implementar qualsevol millora o innovació pedagògica que faci canviar els resultats de l'aprenentatge i l'èxit escolar dels alumnes. Aprenentatge de l'alumnat i compromís del professorat per continuar aprenent són els dos pilars bàsics que, units a un **lideratge distribuït** per part de l'equip directiu i de tot el professorat, poden fer canviar realment els centres educatius en els factors clau: **la cultura del centre, la distribució de rols i la implicació i compromís del professorat**. Una altra raó per abonar la construcció de capacitats dels centres és fer duradora en el temps la millora dels resultats i de l'èxit educatiu, és a dir, **la sostenibilitat dels canvis**, més enllà de les persones concretes que avui configuren la institució escolar. Perquè aquesta construcció de capacitats sigui efectiva, cal disposar tant de suport extern com d'una certa pressió en el retiment de comptes.

Hom sol assenyalar tres dimensions en la construcció de capacitats internes del centre (Bolívar, 2015a, citant Stoll, 2013): personal, interpersonal o col·lectiva i organitzacional.

- *Capacitat individual* es refereix a la capacitat dels individus per (re)construir de manera activa i reflexiva el coneixement a partir de les dades de la realitat.
- *Capacitat interpersonal* d'un grup o col·lectiu fa referència a una reconstrucció i aplicació del coneixement a partir de pràctiques col·laboratives entre els professors. Pressuposa una visió compartida de l'aprenentatge i del paper del docent.
- *Capacitat organitzacional* té a veure amb les condicions culturals i estructurals del centre que donen suport al desenvolupament de les capacitats personals i interpersonals. Aquesta capacitat va associada sobretot a un lideratge que estimuli, comparteixi i ajudi les capacitats anteriors.

Per tant, la construcció de capacitats implica sobretot la creació de condicions, experiències i oportunitats per al desenvolupament de l'escola com a *comunitat professional d'aprenentatge*, com a *organització que aprèn*. D'acord amb Fullan i Quinn (2015), la construcció col·lectiva de capacitats, a través d'una cultura de col·laboració, enfocada a promoure l'aprenentatge de l'alumnat, és realment el cor de la transformació del sistema (observem que s'hi situa tant l'aprenentatge de l'alumnat, com la col·laboració entre professionals —que també aprendran— com a centre de tot el procés de transformació).

Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius

Els diferents moviments revisats tenen alguns trets en comú. D'una banda, el centre ha esdevingut el nucli clau per a una millora global del sistema: tant en termes de resultats formatius, com d'èxit educatiu. Sense menystenir les mesures que afecten tot el conjunt del sistema (mesures macro), ni les propostes adreçades al professorat en conjunt o les reformes curriculars (mesures micro), si hom no té en compte que

tant les unes com les altres han de ser implementades en unes organitzacions específiques (escoles, centres educatius), en les quals hi haurà una determinada cultura i uns professionals que les han de tirar endavant, pot ser que les mesures més ben intencionades fracassin o no tinguin l'èxit que hom esperava (hem vist a casa nostra reformes d'allò més ben intencionades, com la LOGSE mateixa (1990) o el programa 1 x 1 (2009) d'introducció d'ordinadors a l'aula, que per no haver tingut en compte aquest aspecte, entre d'altres, no va tenir els resultats esperats —de vegades fins i tot va generar reaccions contràries). Les mesures de política educativa, doncs, han d'estar alineades tenint en compte que caldrà implementar-les en entorns complexos, de vegades contradictoris, formats per persones que en faran una lectura d'acord amb la cultura del centre i amb el seu propi coneixement previ...

Però més enllà d'aquesta constatació del paper important dels centres, el moviment de millora dels centres educatius dels darrers cinquanta anys ens ha ensenyat unes quantes lliçons que no podem oblidar:

a) La necessitat de (re)situar al centre del debat **el procés d'aprenentatge de l'alumnat**, especialment a l'aula, on sol desenvolupar-se la major part de l'activitat formal educativa. Com aprenen els alumnes (a les diferents edats)? Com podem organitzar la interacció adult-grup-alumne de manera que l'aprenentatge esdevingui efectiu i durador?
b) La importància de **l'aprenentatge professional dels docents**. Més enllà de la formació inicial, certament «el mestre es fa» mitjançant la pràctica quotidiana. Però no pas per la simple pràctica, sinó per un procés de reflexió sobre aquesta pràctica. I encara per un procés de reflexió conjunt amb altres professionals, tal com direm a continuació. Però posar el focus sobre l'aprenentatge professional ha estat un dels guanys més importants de tot el moviment de millora de les escoles. Subratllar la rellevància de l'aprenentatge continuat dels docents, no pas (ni sobretot) en cursos externs al centre, sinó per mitjà d'un procés de reflexió en el mateix lloc de

treball, i mostrar a través d'evidències inqüestionables que aquesta és la via més efectiva per a la millora dels resultats de l'aprenentatge de l'alumnat, ha estat un guany enorme del qual abans poc s'havia parlat. I del qual encara ara la mateixa Administració no sembla haver parat compte.

c) Tal com hem insinuat, l'aprenentatge dels professionals no és un procés individual(ista), al marge del context, sinó un procés situat i que ha de fer-se de manera col·laborativa entre els professionals del centre educatiu. Alguns autors (Fullan, 2004) han parlat de «**desprivatitzar el procés d'ensenyament**»; és a dir, d'«obrir les aules» i fer transparent el que hi passa, de compartir les pràctiques escolars entre els diferents professionals del centre, per sotmetre-les a una reflexió conjunta i trobar, entre tots, formes de millora d'aquestes mateixes pràctiques. Però aquest punt és encara lluny de l'abast de la majoria de centres, tot i que és el que realment ajuda els centres a construir capacitats sostenibles de canvi i millora.

d) El resultat dels dos punts anteriors es pot resumir en la creació de **comunitats professionals d'aprenentatge**, una de les etiquetes més corrents arreu per sintetitzar aquest procés en el qual els professionals d'un centre educatiu comparteixen les seves experiències d'ensenyament, indaguen de manera col·laborativa solucions als problemes (a partir de la teoria, de l'experiència pròpia, del treball en xarxa amb altres centres...), implementen les solucions i retornen a la reflexió en un cicle de millora continuada. Vist des d'aquesta perspectiva, els centres posarien realment les bases per ser *organitzacions que aprenen*.

e) En aquesta línia, la literatura pedagògica també ha formulat propostes sobre quina hauria de ser l'estructura organitzativa per als centres que vulguin esdevenir realment una comunitat professional d'aprenentatge. O almenys ha subratllat alguns aspectes que ho facilitarien. D'una banda, una **autonomia real de funcionament** (no pas una «autonomia vigilada», amb pàgines i pàgines de normativa que expressen una desconfiança cap als

centres educatius), que permeti que el centre focalitzi el procés de reflexió sobre les pràctiques d'aula. I de l'altra, un **lideratge pedagògic** per part de la direcció, dels equips directius, dels responsables dels diferents equips (de cicle, de departament, etc.), en què s'impulsi, abans de tot i amb el temps que hi calgui, la reflexió sobre la pràctica docent a l'aula.

f) I finalment, el moviment de millora de l'escola també és el responsable d'haver subratllat el **treball en xarxa** dels centres educatius de cara a la millora de les pràctiques d'aula, del funcionament organitzatiu i de l'aprenentatge dels mateixos professionals dels centres que formen una determinada xarxa o associació de centres. Aprofitant sens dubte els avantatges de la globalització i de les tecnologies de la informació i la comunicació, els centres de gairebé tots els països han posat en marxa xarxes d'índole diversa i amb finalitats molt variades, que sens dubte han contribuït a estendre innovacions, pràctiques eficaces, projectes conjunts, etc.

El canvi en els centres

Procés i dificultats del canvi

La literatura pedagògica ha mostrat a bastament la importància que té el centre educatiu com a punt neuràlgic per a un canvi a fons del sistema educatiu, que impliqui la millora i transformació del sistema tant pel que fa a resultats, com a factors com l'equitat i la igualtat d'oportunitats. Tal com hem vist, el que hom anomena *l'efecte centre* és una variable que molts autors han descrit com un factor que dona més o menys valor afegit (millors resultats, per exemple) als alumnes que cursen els seus estudis en un centre determinat, enfront d'altres alumnes que, en igualtat de context social, els cursen en un centre diferent.

Molts autors s'han preguntat quines mesures realment caldria implementar per a una transformació del sistema educatiu: per fer-lo més

adaptable als canvis socials, més equitatiu, més capaç de donar resposta als reptes de la societat d'avui i, sobretot, de demà; i per obtenir millors resultats.

Abans, però, hom s'ha interrogat sobre les causes d'aquests fracassos. És a dir, quines són **les barreres que impedeixen el canvi educatiu**? On es troben els obstacles? Sense identificar on hi ha les dificultats que fan difícil o impossibiliten el canvi, serà difícil formular propostes que puguin ajudar a millorar el sistema en conjunt. Sense una anàlisi aprofundida de les causes que impedeixen més i millors aprenentatges, millors resultats, millores generals del sistema o més equitat i excel·lència, proposar noves mesures serà potser com abocar aigua en un cistell foradat (certament, les causes es troben també en els contextos socials: família, entorn, etc. Però aquí ens referim a les causes que podem imputar al centre educatiu i a l'acció dels professionals a l'aula).

Quan hom segueix el recorregut de les propostes fetes des de l'Administració (una reforma educativa o la introducció d'ordinadors de forma massiva, tant se val), o les mesures basades en proposar actuacions concretes d'aula (com ara les «receptes» que es poden donar en molts cursos de formació), hom s'adona que la majoria d'aquestes propostes van adreçades, d'una banda, a individus —generalment professorat—, que tenen un pensament i unes creences sobre la seva professió.[6] Tanmateix, els mestres i professors no treballen sols i aïllats, sinó en centres o comunitats, de manera que sovint la seva visió del que és la professió i del que cal fer a l'aula es troba mediada i influïda clarament per la cultura dominant al centre. L'acceptació o el rebuig de les mesures proposades per l'Administració o suggerides per la formació del professorat topen en primer lloc amb la cultura dels centres

6. Aquesta constatació va generar el darrer terç del segle passat tota una línia de recerca i reflexió entorn del *pensament del professorat*. Val a dir que l'anàlisi era ben correcta i que se'n van poder treure moltes lliçons. Vegeu-ne una obra pionera: Marcelo (1987).

educatius. En aquest punt és on es lliura la batalla per a l'acceptació o rebuig de les propostes.

Tal com hem vist, molts autors, situats ja en la perspectiva del centre com a eix del canvi, van teoritzar sobre la *gestió del canvi*, entesa com una planificació racional d'objectius i metes, acompanyats de recursos i estímuls per al canvi. Això no obstant, el canvi desitjat o previst tampoc no s'ha aconseguit. O ha estat merament superficial. Tal com assenyala Bolívar (2000), aquest canvi programat des de fora dels centres és una fal·làcia, que novament aboca a un fracàs de cara a millorar els resultats. Citant autors americans (Beer, Einsenstat i Spector, 1990), Bolívar conclou que s'ha viscut de «la creencia que programas de cambio diseñados por un equipo central (nuevas metas, contenidos, cursos de formación, etc.) puedan alterar la estructura organizativa y el trabajo en los centros. Justamente dar directivas es el mejor modo para que no tenga lugar».

El problema real probablement és l'orientació del canvi: de fora cap a dins, en lloc de dins cap a fora dels centres. És a dir, el professorat i, en general, els centres educatius no «accepten» les mesures externes, que veuen com a «imposades» des de fora. I tot i que pot semblar, a ulls d'un observador extern, que es compleix amb la normativa establerta, la realitat mostra que la resistència als canvis planificats i induïts des de l'Administració és tan gran que pràcticament hi ha una incidència mínima en la pràctica quotidiana a l'aula o en el funcionament quotidià dels centres educatius.

Des del final del segle passat, doncs, s'ha situat el focus del canvi a l'interior dels centres educatius. Hom propugna la necessitat que siguin els centres mateixos els qui s'*apoderin* del canvi, se'l facin seu i, amb ajuts i recursos externs, el facin efectiu, l'implementin. Situats en aquesta perspectiva, van néixer línies interessants que han impregnat la literatura pedagògica sobre el canvi en educació: la investigació-acció cooperativa, el centre com a unitat de canvi; formació i

innovació basada en el centre; el centre com a *comunitat d'aprenentatge*; el canvi com a aprenentatge col·lectiu...

A partir d'aquestes línies, es podrien formular diverses propostes per ajudar a la transformació i canvi profund dels centres educatius. En una primera síntesi provisional, es podrien enunciar així:

1. Per millorar un sistema educatiu, no són suficients mesures globals, a un nivell macro, de sistema —tot i que poden ser necessàries per subministrar un marc de referència general. Tampoc no són prou eficients les mesures que pretenen incidir en el terreny d'aula, tot i que sens dubte poden ajudar a fer el canvi profund que es necessita i donar eines al professorat per a la millora real del procés d'ensenyament i aprenentatge, que és el cor del sistema.
2. El més efectiu és impulsar el canvi en l'àmbit del centre educatiu. Aquest canvi pot obeir a diversos orígens: un projecte d'innovació, resoldre una situació problemàtica en què es troba el centre, participar en una xarxa de centres que impulsen determinades millores o projectes, etc.
3. Però, sigui en el format que sigui i tingui l'origen que tingui, el canvi ha de ser *internalitzat*. És a dir, ha de ser tota l'organització que se l'ha de fer seu, l'ha de viure com un projecte propi que ajudarà a millorar la tasca dels professionals i facilitarà millors experiències educatives als alumnes. Es tracta, al capdavall, de dotar els centres d'una «metacapacitat» per poder resoldre per ells mateixos els problemes estructurals (organitzatius, didàctics, d'aprenentatge), és a dir, d'una capacitat interna per al canvi (Bolívar, 2000). Per això hom parla de «construir capacitats en el centre».
4. El canvi ha de ser profund i ha d'afectar el nucli dur de la missió d'un centre: l'educació de l'alumnat i especialment el seu procés d'aprenentatge. Sense aquest requisit, els canvis poden ser merament operacionals, no estructurals, de manera que a la llarga s'esvaeixen i no són sostenibles.

5. Ara bé: per aconseguir un canvi en profunditat i per fer possible que els centres es dotin de les capacitats internes per al canvi, cal que l'organització «aprengui» noves formes de gestionar els processos interns: des del procés d'ensenyament a l'aula, fins al funcionament i la interacció entre els professionals que hi participen. Cal que el centre esdevingui *una organització que aprèn,* una *comunitat professional d'aprenentatge*.
6. Certament alguns programes exteriors a l'escola —com ara les mesures aglutinades entorn dels plans d'autonomia de centres (des de 2004) o la formació basada en la reflexió sobre la pràctica (2005) i altres— han impactat en el seu funcionament i han ajudat segurament a replantejar tant aspectes organitzatius com aspectes estructurals relacionats amb el procés d'ensenyament i aprenentatge. El llegat i el pòsit deixat per aquests programes en els centres, però, no ha estat gaire estudiat. Segurament que hom podria afirmar que cada centre ha adquirit un perfil propi, resultat de la interacció de la dinàmica pròpia amb les pressions externes (de l'Administració, de l'entorn social, de la relació en xarxa amb altres centres...).

Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?

D'acord amb un estudi de l'ICE de la UAB (2015),[7] generalment el canvi adopta forma de pregunta que interpel·la tota l'organització. Els canvis profunds intenten respondre preguntes sobre aspectes estructurals dels centres educatius i es concreten en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. No apunten només a «millorar resultats» (tot i que és un punt important), sinó a transformar en profunditat tota l'organització. El mateix document esmentat estableix que hi ha dos tipus

7. Grup de treball ICE UAB (2015). *Document global 2013-2015*. El text fa referència a la innovació. Però creiem que les seves afirmacions valen per a qualsevol canvi profund o transformador d'un centre educatiu.

de factors que inciten els centres a formular-se preguntes: factors externs i factors interns.

- Factors externs: Provinents de l'entorn. Es tracta d'inputs que poden arribar de l'entorn social mateix (contrast entre el projecte educatiu del centre i les demandes o necessitats del context social o educatiu); de l'entorn educatiu o de l'Administració (serveis educatius, inspecció...), depenent de la interacció entre el centre i aquest entorn; o de la participació en xarxes educatives; etc.
- Factors interns: A partir d'un cercle de millora contínua (acció-avaluació-reflexió-innovació-acció), el centre adopta una actitud proactiva de millora en forma de pregunta que interpel·la tots els professionals i la comunitat educativa. Ara bé: aquest procés, s'assenyala, és propi de «centres madurs», que ja disposen de mecanismes d'autoavaluació i avaluació interna, sustentats en protocols eficaços que permeten obtenir, tractar i inferir la informació sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Aquesta doble procedència, però especialment la dels factors externs, ja dona **una primera possibilitat d'incidir en el procés de canvi dels centres educatius**. Tot i advertir que el canvi no començarà realment fins que l'organització no s'autoformuli una pregunta que pugui ser la palanca que indueixi a canvis profunds en la seva estructura, val la pena tenir en compte totes les possibilitats d'incidència.

Entorn d'aquesta pregunta els equips directius tenen un paper clau per bastir i liderar un projecte global de transformació del centre. Tanmateix, aquest projecte ha de ser compartit per tota l'organització —almenys pels professionals que hi treballen— per ser realment eficaç. Altrament, si no és compartit, el projecte de canvi es pot veure fàcilment bloquejat.

En aquest procés de compartir un projecte (i una visió determinada de l'escola o centre educatiu), hi tenen **un paper clau els coordinadors dels diferents nivells**. El document de l'ICE UAB (2015) crida l'atenció sobre

un fet que sol passar inadvertit en la literatura científica: «el paper dels responsables intermedis de l'organització educativa. El seu perfil i la seva implicació amb el projecte [...] seran determinants per mantenir l'equilibri entre la fidelitat a les prioritats estratègiques i una implementació sensible a les característiques de l'alumnat i del professorat del seu equip docent».

Els equips docents, formats per professors de diferents grups d'alumnes o de diferents especialitats, són els responsables últims d'implementar les prioritats estratègiques assenyalades en el projecte i consensuades entre tots els professionals. En aquest procés d'implementació, tal com s'assenyala en el document de l'ICE UAB (2015), caldrà tenir en compte que «compartir prioritats [...] exigeix formulacions prou flexibles per fer-les viables en contextos diversos. Per això les prioritats estratègiques s'han de formular en termes criterials i deixar als equips docents i als seus professionals la concreció final».

Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix

L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola

Qualsevol innovació o millora en els centres educatius ha de tenir, d'acord amb la missió de l'escola, com a nucli central l'aprenentatge dels alumnes. Els canvis organitzacionals, les modificacions que s'hi introdueixin, els recursos i la formació s'han d'orientar cap a la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge, però posant el focus sobretot en objectius d'aprenentatge per a tot l'alumnat. Entorn d'aquesta fita ha de girar tot el centre: tot l'equip directiu, els equips docents, els diversos professionals que treballen al centre, les famílies, etc.

Ara bé: què entenem per aprenentatge? I a què ens referim quan parlem de «millorar el procés d'aprenentatge»? Sembla obvi que els diferents

professionals que exerceixen la seva tasca d'ensenyar en un centre educatiu poden lògicament tenir diverses concepcions sobre què vol dir aprendre. Això no obstant, és important que hi hagi una visió compartida i, sobretot, que s'afavoreixi la interacció i l'intercanvi de punts de vista sobre aquest eix central per part de tots els professionals del centre.

Les diverses concepcions i propostes per conceptualitzar el procés d'aprenentatge en entorns educatius van ser objecte, com hem vist pàgines enrere, d'una revisió i posada al dia excel·lents per part d'un grup nombrós d'especialistes d'arreu del món en la publicació de l'OCDE (2010), *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. Sota la coordinació de H. Dumont, D. Istance i F. Benavides, el text analitza a fons les diferents facetes del que s'entén avui, a la literatura científica, per aprenentatge. I, tal com ja hem vist, els autors van fer l'esforç per sintetitzar la proposta en set principis, que, basats en evidències científiques, donen una orientació clara de com afavorir l'aprenentatge educatiu als centres escolars. Aquests principis es poden enunciar en els termes següents:[8]

1. L'alumnat és el centre de l'aprenentatge.
2. L'aprenentatge és de naturalesa social.
3. Les emocions són part integral de l'aprenentatge.
4. L'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals.
5. L'esforç de tot l'alumnat és clau per a l'aprenentatge.
6. L'avaluació continuada afavoreix l'aprenentatge.
7. Aprendre és construir connexions horitzontals.

Tenir eines com aquesta publicació facilita sens dubte la confluència de punts de vista i l'intercanvi professional entre el professorat d'un centre educatiu. Per això, proposem que els centres adoptin els principis de l'aprenentatge com a base o hipòtesi de partida per a la seva

8. Utilitzem la formulació adoptada per la Fundació Bofill a la *Guia professional* (2012) sobre *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*.

pràctica i l'intercanvi amb els altres professionals del centre. No es tracta de sacralitzar un text o uns enunciats (com sovint passa en educació), sinó de prendre les formulacions dels *set principis* i, sobretot les evidències que hi ha al darrere i les sustenten, com a punt de partida per a la intervenció a l'aula, d'una banda, però sobretot per a l'intercanvi d'idees, creences i pensaments sobre què és aprendre i quina és la millor estratègia d'ensenyament o d'intervenció a l'aula i a l'entorn per afavorir l'aprenentatge. Justament aquesta devia ser la pretensió dels autors del llibre que comentem en posar com a subtítol: *Utilitzar la recerca per inspirar la pràctica*.

D'altra banda, aquests principis, tal com han estat enunciats, contenen elements fàcilment identificables amb les diverses ciències de l'educació: amb la psicologia de l'aprenentatge, amb la sociologia de l'educació i amb la pedagogia educativa. La seva virtut, però, és que integra les evidències de nombroses recerques i de gran nombre de pràctiques professionals, de manera que molts professors hi poden trobar un reconeixement de les seves pràctiques quotidianes a l'aula. Però, a més, faciliten també reflexió sobre canvis o millores en el procés per optimitzar la intervenció educativa a l'aula i a l'entorn escolar.

Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge

El nucli de la nostra proposta arrenca d'una reflexió feta, entre d'altres, per Hopkins *et al.* (2014), en la qual, després d'una àmplia revisió de les diferents propostes de canvi i millora dels centres, es conclou que s'ha obert una nova fase caracteritzada per la *construcció de capacitats per a l'aprenentatge* a cada centre educatiu.

Hom entén per 'construcció de capacitats' el fet de dotar els centres educatius (i sobretot els seus professionals) d'habilitats i estratègies que permetin no solament fer canvis puntuals, sinó fer sostenible la

voluntat de canvi i d'adaptació a les demandes de la societat (o de l'entorn) en el futur en la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. Per tant, sota la fórmula de 'capacitar els centres' s'inclouria, d'una banda, dotar-los, de recursos per iniciar i implementar els canvis necessaris previstos en el projecte educatiu; però, de l'altra, donar eines per fer nous canvis o adaptacions en el futur, de manera que les millores siguin sostenibles.

Bolívar (2015) cita Harris (2011) per aclarir en què consisteix aquesta capacitació dels centres: «la creación de capacidades requiere una responsabilidad colectiva, donde los profesionales trabajan juntos para mejorar la práctica mediante el apoyo mutuo, la responsabilidad y los retos compartidos». En definitiva, es tracta d'un procés d'«apoderament» dels professionals del centre per tal que esdevinguin els actors principals del canvi, pensant sempre que ha de tenir com a eix fonamental la millora dels aprenentatges de tot l'alumnat.

Aquesta nova mirada sobre els centres i els seus professionals és objecte, en aquests moments, de nombroses recerques i estudis internacionals. Però, més enllà d'aquesta consideració, a Catalunya fa temps que disposem d'eines per dur a terme aquest procés, ja que també fa anys que hom s'ha adonat que els canvis induïts des de l'exterior (Administració, inspecció, serveis educatius...), tinguin la forma que tinguin, no poden reeixir sense la voluntat explícita i la visió compartida dels professionals dels centres. O dit altrament: quan els canvis neixen de l'interior dels centres són més efectius, enriqueixen molt més els professionals i produeixen efectes més beneficiosos sobre la comunitat educativa del centre.

A continuació esmentem dues d'aquestes eines: la *formació basada en la pràctica reflexiva* i l'*autoavaluació*. Ambdues són clau en el procés de transformació a fons d'un centre educatiu, ja que són les que permeten situar-se en la línia d'una organització que aprèn, i constituir una veritable *comunitat d'aprenentatge*.

a) **La pràctica reflexiva, com a eina clau per al desenvolupament professional**

En aquest procés de capacitació del centre educatiu hi té un paper clau i primordial l'aprenentatge que els professionals docents puguin realitzar en l'àmbit mateix del centre. Aquesta experiència ha de girar entorn de la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. Però és en aquest procés quan el centre començarà a esdevenir *una organització que aprèn*, de tal manera que es converteixi en un espai pedagògic per a tothom: per a l'alumnat, però també per al professorat.

A Catalunya, des de fa uns quinze anys disposem d'una eina valuosíssima per a la transformació dels centres educatius en *organitzacions que aprenen*: la *formació basada en la pràctica reflexiva.*[9] Impulsada inicialment pel Departament d'Ensenyament, sota el lideratge de la professora Olga Esteve, la seva difusió ha estat notable i avui és adoptada com a eina per al canvi en profunditat en molts centres educatius, així com pels organismes i entitats dedicats a la formació del professorat.[10]

Fonamentalment la pràctica reflexiva es presenta com «una metodologia de formació que té com a elements principals de partida les experiències de cada docent en el seu context i la reflexió sobre la pròpia pràctica. Es tracta d'una línia formativa que parteix, per tant, de la persona i no pas del saber teòric i que té en compte l'experiència personal i professional per a l'actualització i la millora de la tasca docent. Aquest model de formació, a més d'aprofundir en el coneixement de la matèria, la didàctica i la

9. Es poden trobar molts dels materials generats a la pàgina web del Departament d'Ensenyament: http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/index. Vegeu també Esteve (2011, 2013, 2015, 2017 i 2018); Esteve i Carandell (2009 i 2011); i Esteve *et al.* (2010).

10. Vegeu per exemple la publicació ICE UAB (2017). *El centre que aprèn. Reflexions sobre processos d'innovació i de canvi en nou centres educatius*.

pedagogia, pretén també que el professorat sigui capaç d'autoformar-se perquè converteix (o pretén convertir) la reflexió en la pràctica i sobre la pràctica en un hàbit conscient que s'integra en l'activitat de cada dia», segons s'explicita en la pàgina web del Departament d'Ensenyament abans esmentada.

El procés de reflexió sobre la pràctica pròpia, compartida amb la resta de professionals i desenvolupada en el mateix lloc de treball o centre educatiu, dona una capacitació als professionals docents allunyada de les directrius o pressions externes. Situa el professorat en un rol diferent: ja no és vist com a executor més o menys passiu de consignes externes, sinó com a professional que, d'acord amb el seu context concret i tenint en compte l'aprenentatge de l'alumnat com a objectiu primer i central de la seva tasca, busca la millora del seu procés d'intervenció a l'aula compartint reflexions, propostes, encerts i errors amb la resta de professionals del centre. El procés de reflexió enceta un cercle virtuós en què es combina l'experiència, la reflexió, la proposta d'acció, l'acció, l'avaluació i, de nou, la reflexió...

Tanmateix, aquest procés no se sol activar només des del centre mateix, ja que sovint la dinàmica interna fa difícil que s'estableixi una cadena de confiança entre els professionals mateixos. Per això, a demanda del centre, les intervencions externes poden contribuir a iniciar el procés i, de mica en mica, ajudar el centre a apoderar-se de les habilitats i recursos necessaris per trobar els camins de canvi i transformació, centrats sobretot en la millora de l'aprenentatge dels alumnes.

Val a dir que aquest procés de pràctica reflexiva té «beneficis col·laterals» importants: canvis en la dinàmica i en el clima dels centres, reestructuració profunda del pensament i les creences del professorat, perfils de professionals més crítics, desenvolupament professional, millora de les relacions amb l'entorn, etc.

Però sobretot caldria destacar que el centre esdevé una veritable «comunitat de pràctica». L'estudi de l'ICE UAB (2017), *El centre que aprèn...*, constata que els centres analitzats «mostren un fort sentit de comunitat i una sòlida identitat col·lectiva. Consideren fonamental compartir el que fan, i aprendre els uns dels altres per tal d'actuar de manera comuna».

Bolívar (2015a) assenyala que la construcció de capacitat implica «crear las condiciones, oportunidades y experiencias para el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje». I citant Fullan i Quinn (2015), conclou que «Esta construcción de capacidades colectiva, [...] está en el corazón de la transformación del sistema». I Krichesky i Murillo (2018), després d'analitzar les dificultats que comporta la col·laboració entre docents, conclouen que «La colaboración puede resultar estratégica para el docente en la medida en la que lo nutra de nuevas herramientas pedagógicas ante los problemas concretos de su práctica, reforzando así su autonomía y capacidad de decisión. Por ello los docentes necesitan trabajar en entornos colaborativos [...], las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática. [...] es un camino necesario para estimular la capacidad de cambio e innovación en las escuelas».

En síntesi, l'impuls de la formació basada en pràctica reflexiva ha ajudat a la transformació dels centres educatius en la línia de millorar l'aprenentatge de l'alumnat, a més d'activar altres beneficis professionals i col·lectius als centres i als professionals que hi han participat. Per això, podem fer nostres les paraules del Grup de Treball de l'ICE de la UAB (2015): «...la millor manera que té el centre d'aprendre, és a dir, de construir el seu projecte [és] la pràctica reflexiva. La pràctica reflexiva és el referent teòric més idoni per tal que un centre s'endinsi en el procés sense fi que comporta el cercle virtuós de la millora contínua».

Crear les condicions idònies de temps i d'espai i facilitar els recursos i les persones (externes) als centres que vulguin iniciar una transformació en profunditat mitjançant aquesta metodologia de formació reflexiva sobre la pràctica seria realment situar-se en el procés de millora global del sistema educatiu de Catalunya.

b) **L'autoavaluació i l'avaluació interna, com a reguladora del procés de millora**

Associat al procés de millora basat en la reflexió sobre la pràctica, diversos autors, per exemple, Bolívar (2016), reclamen la posada en marxa de processos d'autoavaluació i d'avaluació institucional per tal de capacitar els centres educatius per a la seva millora des de dins, amb la participació de tots els actors implicats.

Sovint aquesta avaluació institucional s'inicia amb la revisió interna del centre que «parte de un diagnóstico inicial [...] que aporte evidencias de lo que está pasando, para detectar necesidades y problemas que, una vez compartidos por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción» (Bolívar, 2015b).

Però l'autoavaluació basada en evidències que mostrin realment quin és el procés d'aprenentatge dels alumnes i les dificultats per culminar-lo amb èxit és una exigència de la pràctica reflexiva mateixa. I aquí cal entendre la formació no pas com una pràctica certificadora (a què estem massa acostumats en els processos d'ensenyament i aprenentatge), sinó com una activitat formativa i formadora. El Grup de Treball ICE UAB (2015) conclou que «l'avaluació és, abans de res, una eina per a la identificació d'idees prèvies dels implicats en el procés d'innovació o millora, una eina per anticipar i compartir els objectius del procés, una eina per fer un seguiment de la implementació [...] i una eina per identificar els resultats tant del procés innovador [...], com per valorar l'oportunitat de fer una incorporació sostenible de la millora [...] al projecte de centre».

L'avaluació interna dels centres pot ser una eina molt poderosa per a la millora. Però sobretot és un instrument bàsic per al seu aprenentatge, per a l'aprenentatge de tota l'organització. Realment es tracta d'un procés que pot arribar a ser molt complex. Santos Guerra (2002) cita 15 característiques que hauria de tenir aquest tipus d'avaluació dels centres per part dels professionals i la comunitat educativa mateix: fer atenció als processos i no solament als resultats, donar veu a tots els protagonistes (incloent-hi la comunitat local), tenir en compte els valors, estar compromesa amb els valors de la societat, ser contextualitzada, etc. Però més enllà de la seva complexitat (els centres educatius són organitzacions complexos per naturalesa), cal tenir en compte *a*) que el procés de recollida d'informació sigui objectiu i parteixi del procés d'aprenentatge dels alumnes i *b*) que sigui una eina de formació per a tot el professorat i per a tots els participants en el procés mateix d'avaluació.

L'Administració, a través de la inspecció educativa, dels serveis educatius o de les persones formadores que ajuden els centres en el seu procés de millora, ha d'incentivar aquests processos d'avaluació interna, no pas per fiscalitzar-los, sinó per ajudar els centres a reflexionar sobre la millora de l'aprenentatge dels alumnes.

En aquest sentit, Elmore (2003) ja va assenyalar que les avaluacions externes eren necessàries, ja que cal assegurar que tot ciutadà rep l'educació en la qualitat òptima, la qual cosa no pot restar a l'arbitri de cada centre i de cada professor. Per això el retiment de comptes extern es troba prou justificat. Ara bé: de ben poc serviria disposar d'avaluacions externes, si prèviament no s'han facilitat als centres els suports necessaris per construir les capacitats oportunes per a una autoavaluació institucional que faci conscient el centre de les necessitats de millora. Es tracta, en expressió d'Elmore (2003) i de Bolívar (2016), d'un quid

pro quo, d'una mena de pacte entre el centre i l'Administració: si es vol que els centres millorin els seus resultats, cal ajudar-los a construir les capacitats internes per al canvi. Alguns autors apellen a una nova forma de rendiment de comptes en lloc d'avaluar per proves i castigar *(test-and-punish approach*), donar suport per millorar els aprenentatges (*support-and-improve model*).

c) **El centre que aprèn, comunitat professional d'aprenentatge**

Les escoles que focalitzen l'aprenentatge de l'alumnat, que han entrat en el cicle virtuós de la reflexió i la millora de la pràctica, que flexibilitzen i adapten la seva organització per permetre que els professionals tinguin condicions per a la reflexió, que han instaurat un procés rigorós de recollida d'informació per a l'anàlisi i l'avaluació formativa, que disposen d'un lideratge compartit en què cadascú assumeix la seva responsabilitat, però amb una col·laboració estreta de tots els implicats... són escoles que reuneixen totes les condicions per esdevenir comunitats professionals d'aprenentatge. Són escoles que se situen en un paradigma nou de funcionament i que es converteixen en un centre d'aprenentatge per a tots els seus integrants, tant alumnat com professorat. Són *escoles que aprenen*.

La idea del *centre que aprèn* és manllevada en darrera instància de la proposta de P. M. Senge (1994), en una obra clàssica sobre aquesta temàtica: *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Senge hi aboca un conjunt d'idees i propostes adequades sobretot per a les empreses del món econòmic, tot i que hom ha intentat des de la seva publicació aplicar-les a tota mena d'organitzacions. La proposta de Senge integrava idees de dos autors, Chris Argyris i Donald Schön, que havien reflexionat anteriorment sobre l'aprenentatge organitzatiu. En el cas de Schön, a més, cal tenir en compte que és el «pare» de la proposta de reflexió sobre la pràctica, en la seva obra *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*

(1984). Veiem, doncs, que les dues línies, *l'organització oberta a l'aprenentatge* i *la pràctica reflexiva* són complementàries i convergeixen fàcilment en un mateix paradigma.

Diversos autors, com ara Bolívar (2000), han fet una reconstrucció de la proposta de Senge, «organitzacions obertes a l'aprenentatge», aplicada als centres educatius advertint dels perills que pot comportar l'aplicació mecànica a l'educació de teories nascudes per millorar la gestió d'empreses. Tanmateix, les idees de fons de Senge semblen interessants per analitzar i probablement introduir millores en el funcionament dels centres educatius, ja que ofereixen elements prou similars a qualsevol organització. En tot cas, fomentar un *pensament sistèmic* sobre els centres educatius, impulsar el *domini personal* (creixement personal, relacional, emocional..., però sobretot professional), ajudar a canviar el *model mental* i pensar de manera diferent sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge, construir una *visió compartida* entre tots els professionals i actors del centre educatiu i crear oportunitats per a l'*aprenentatge en equip* són trets comuns tant a les organitzacions no escolar com als centres educatius.

D'altra banda, E. Wenger (2001) va formular una proposta també molt important i de notable difusió en què assenyalava la necessitat de constituir *comunitats de pràctica*. Wenger parteix d'una concepció de l'aprenentatge com un fet social: la pràctica social és el procés fonamental pel qual aprenem. Les comunitats de pràctica (sovint informals) són els espais en què té lloc l'aprenentatge, que és considerat un fet mental mediat per la interacció amb els altres.

Els centres educatius haurien d'esdevenir, des d'aquesta perspectiva, comunitats de pràctica, però sobretot *comunitats professionals d'aprenentatge*; espais socials en què els docents realitzin els seus aprenentatges professionals gràcies a la interacció amb

altres (docents, alumnat, famílies), a la reflexió i a la creació de significats compartits sobre la seva pràctica.

En aquest context, els centres que funcionen com a veritables *organitzacions que aprenen* o com a *comunitats de pràctica* tenen algunes característiques comunes (Esteve, 2017):

- «trabajan sobre un objetivo de mejora compartido por todos sus miembros [...];
- promueven un buen trabajo en equipo: fomentan no solo una participación por parte de todos los miembros del grupo, sino también una mejora en las relaciones interpersonales;
- promueven la gestión compartida del conocimiento relacionada con el objetivo de mejora establecido: ello permite que se avance tanto a nivel individual como colectivo, en un proceso dialéctico entre la vertiente grupal y la individual...».

Si hom deixa de banda la literatura teòrica científica i observa la realitat dels nostres centres educatius avui, totes aquestes propostes sonen com a molt allunyades del «pla terreny». Com a molt, els centres educatius catalans (i els dels països del voltant, igualment) són centres amb aprenentatges individuals (de professors, d'alumnes...). Passar, doncs, de ser una organització formada per un conjunt d'individus que van a la seva i només esporàdicament col·laboren o cooperen amb altres professionals, a ser una comunitat professional d'aprenentatges, que centra els esforços de tothom a millorar de manera conjunta i compartida l'aprenentatge dels alumnes suposa veritablement un repte!

La cultura de la majoria dels nostres centres no respon al paradigma de *centres que aprenen* o de *comunitat professional d'aprenentatge*. Argyris i Schön (1978) ja van teoritzar sobre aquest fet distingint entre la «teoria efectiva» (principis que guien l'acció) i la «teoria professada» (el discurs). És a dir, entre el que es diu que es fa i el que realment es

fa. Desmuntar aquesta doble teoria, fer-la entrar en crisi, fonamentar teòricament el que es vol fer i revisar-ho posteriorment (pràctica reflexiva) és una de les bases de l'aprenentatge professional. Però aquest aprenentatge no és fàcil: comporta conflicte cognitiu i qüestionament de creences i pensament del professorat, possible desestabilització personal, desajustos emocionals... En aquest punt serà fonamental el suport del grup, l'ajuda dels altres, compartir els errors i els dubtes amb els altres professionals, buscar solucions col·lectives... L'equilibri entre l'acció individual i l'acció col·lectiva és un dels més importants en una *organització que aprèn*, d'acord amb M. Gather Thurler (2004). En aquest procés d'aprenentatge individual i col·lectiu caldrà tenir en compte l'obra d'autors socioconstructivistes com E. Wenger o més clàssics com Berger i Luckmann (1966): «la construcción de la realidad es inevitablemente social, porque tiene como trasfondo una cultura y unas relaciones sociales y porque es colectivo. [...] el grupo ejerce una influencia sobre los individuos, no solo porque éstos interiorizan los valores y las formas de pensar, sino porque las cosas se discuten» (citats a M. Gather Thurler, 2004).

Desenvolupament professional individual i desenvolupament col·lectiu són dos pols, no pas oposats, sinó complementaris i interrelacionats de l'aprenentatge que es dona en els centres educatius. Crear una comunitat professional d'aprenentatge voldrà dir, doncs, integrar aquestes dues dimensions. I tenir en compte una darrera dimensió: el desenvolupament organitzatiu.

El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre

Perquè un centre implementi un procés d'ensenyament i aprenentatge que tingui en compte els principis de l'aprenentatge que hem vist més amunt i esdevingui un centre constituït en comunitat professional d'aprenentatge, amb una reflexió contínua sobre la pràctica dels professionals

i una autoavaluació institucional rigorosa però formativa, cal un lideratge col·lectiu que basteixi un projecte a mitjà i llarg termini. Un lideratge que sàpiga buscar recursos i crear oportunitats perquè tots els actors (alumnat, professorat, famílies, personal no docent) passin per un procés continu d'aprenentatge que ajudi a millorar els resultats, però sobretot ajudi a reforçar els processos per assolir aquests resultats. Un lideratge que busqui sobretot construir capacitats per al centre, de tal manera que els processos de millora siguin continus i sostenibles, a fi que no depenguin de programes externs o de modes. La literatura sobre el tema l'anomena 'lideratge per a l'aprenentatge'.[11]

Allunyant-se de les formulacions teòriques, el text del Grup de Treball ICE UAB (2015) detalla que per liderar un projecte, cal conèixer-lo a fons, fixar-ne les prioritats en forma de línies estratègiques i fer-les compartir al conjunt de l'organització perquè orientin la seva activitat. Per això, afegeix que «l'exercici d'aquesta funció exigeix generar entorns de confiança mútua que es basi en la credibilitat més que en l'afinitat emocional».

Sovint, però, hom pensa en el concepte 'lideratge' com un atribut associat només a la direcció dels centres; o a l'equip directiu. Però el lideratge en les organitzacions formades per persones es concep com un «lideratge distribuït»; és a dir, com una característica o atribut de tots els professionals que formen part de l'organització: cada mestre, cada professor, a l'aula, exerceix (*ha d'exercir*) un lideratge —i malament si no ho fa! Però també aquest lideratge ha de ser distribuït, ja que cal transferir a l'alumne la responsabilitat última de l'aprenentatge.

Sembla evident que «una organització que comparteix lideratge ha de garantir que qualsevol dels seus professionals pugui conèixer el suficient

11. Podeu consultar especialment J. MacBeath i Y. C. Cheng, (eds.) (2008). *Leadership for Learning. OCDE (2013). Leadership for 21st Century Learning*; M. Martínez *et al.* (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*, i D. Istance *et al.* (2013). *Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica*.

de la implementació del conjunt del projecte com perquè pugui participar amb criteri propi en les diverses fases d'avaluació d'aquesta implementació» (ICE UAB, 2015).

Enfront del lideratge distribuït se situaria el lideratge personalista, basat en un protagonisme directe. Cal fer atenció a algunes mesures de l'Administració mateixa a l'hora de demanar o exigir com a requisit per a l'accés a la direcció un tipus determinat de projecte, que pot esdevenir «el projecte personal» de la persona que exerceixi la direcció del centre. Els projectes personals no poden ser imposats a col·lectius professionals.El lideratge per implementar un projecte ha de buscar, primer de tot, una visió compartida, uns objectius consensuats i unes prioritats estratègiques flexibles, no rígides, sinó adaptables a contextos diversos. Visió, objectius i prioritats han de tenir sempre com a focus o nucli la millora de l'aprenentatge de tot l'alumnat.

Tal com assenyala Bolívar (2015a), les escoles com a organitzacions es troben poc articulades. I conclou:«[...] Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor [...]», de manera que poc podem esperar del professorat en conjunt. En situacions com aquestes, l'Administració incrementa encara més la manca d'articulació (i sovint el desgavell) transferint la responsabilitat dels resultats educatius a cada centre. Aquesta perspectiva pot pervertir clarament un principi important, com és el de l'autonomia dels centres.

Per això hom insisteix en la necessitat de millorar la direcció del centre, el lideratge dels equips directius. En el nostre context és ben clar que l'extensió del concepte de 'lideratge' ha anat associada a altres conceptes com 'autonomia, retiment de comptes, millora dels resultats...'.

Ara bé: estem parlant del *lideratge pedagògic*, no pas del lideratge en la gestió, que també és important. Per això la literatura dels darrers

anys posa l'èmfasi en el *lideratge per a l'aprenentatge*, i no pas d'una visió simplement gerencialista del lideratge. Hargreaves i Fullan (2014) insisteixen que el lideratge dels equips directius en una organització enfocada a l'aprenentatge dels alumnes, en lloc de dedicar el seu temps a controlar o a supervisar, té com a missió fonamental «*crear el capital profesional de los docentes y de su comunidad*» (Bolívar, 2015b). En definitiva, es tracta d'un lideratge que desenvolupi el capital professional dels docents: com a persones, com a equips i com a professió. L'equip directiu no entra a les aules a fer les classes dels seus professors; però pot ajudar a crear les condicions perquè les classes es facin millor, amb més oportunitats d'aprenentatge per als alumnes. Segons Bolívar (2015b), a més, els efectes d'un bon lideratge per a l'aprenentatge són més importants i evidents en contextos desafavorits o en escoles de rendiment baix.

Depèn, doncs, de l'equip directiu que el centre esdevingui una veritable comunitat professional d'aprenentatge, centrada en la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge (a l'aula, al centre, a l'entorn...). Per a això caldrà redissenyar els contextos de treball i el funcionament dels equips docents perquè la col·laboració i l'intercanvi permetin una pràctica reflexiva i ajudin a tot el professorat a desenvolupar-se professionalment i a construir-se una identitat com a individus i com a col·lectiu.

Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres

La idea de formar una xarxa de centres educatius que col·laboren entre si i cooperen generant activitats o materials és molt seductora i ha estat implementada en molts indrets d'arreu del món. Al nostre país en tenim una àmplia mostra: des dels centres agrupats entorn d'una determinada tipologia de titularitat (centres religiosos, centres públics d'una àrea o zona...) fins a centres agrupats entorn d'una organització

(Escoles de la Unesco, per exemple) o caracteritzats per haver estat construïts en una època determinada.[12] Aquí ens referirem, però, a conjunts de centres que s'interrelacionen per participar, cooperar o col·laborar en algun projecte determinat.

Fins a l'arribada d'Internet (anys noranta del s. XX), aquests centres es relacionaven o bé presencialment o bé per algun sistema físic de comunicació a distància (carta, telèfon, fax...). Avui, tanmateix, aquesta època sembla més que passada, ja que els mitjans telemàtics (essencialment Internet, però també els mitjans de videoconferència...) van revolucionar la comunicació des de final dels vuitanta i durant els noranta, però sobretot amb l'arribada del s. XXI.

Avui les xarxes de centres educatius són una realitat inqüestionable i, molt sovint, s'esmenten com un element clau en la millora de les pràctiques docents, però també en la millora de l'aprenentatge per part de l'alumnat. Al nostre país xarxes com iEarn-Pangea (http://www.iearn.cat), Lacenet (http://www.lacenet.org/joomla/, originària del Bages), Ravalnet,[13] Tinet (https://www.tinet.cat), Espiral (https://ciberespiral.org/es/) i altres tenen el mèrit d'haver estat pioneres a aprofitar l'ús de les TIC per construir projectes col·laboratius entre escoles diferents, algunes molt allunyades físicament. També caldria esmentar els centres catalans (uns quants centenars) que han participat en projectes internacionals com ara els programes europeus (Comenius, Erasmus+, eTwinning, etc.) o altres d'internacionals.

Les xarxes poden ser també un factor clau per al canvi dels centres docents que volen millorar els resultats i l'èxit escolar dels seus alumnes.

12. Vegeu, per exemple, la XEHB: la Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona, que agrupa els centres públics construïts abans de l'any 1939. Vegeu a https://ajuntament.barcelona.cat/ciutatvella/sites/default/files/documents/xarxa_descoles_historiques_de_barcelona_novembre2014.pdf

13. De fet, Ravalnet (https://ravalnet.org) és més que una xarxa educativa, ja que engloba altres aspectes d'aquest barri barceloní.

Les xarxes són enteses, en aquest sentit, com un espai de trobada i de col·laboració entre professionals i poden esdevenir un autèntic motor de canvi i de millora d'un centre. El format, el nombre de participants, l'objecte de treball, els objectius a assolir, etc., dependran de cada xarxa i poden ser tan variats que seria excessiu fer-ne ara una descripció o classificació ni que fos sumària. M. T. González (2011) n'assaja una classificació breu per centrar-se en aquelles xarxes creades com a «comunitats professionals d'aprenentatge», és a dir, orientades a l'aprenentatge professional en col·laboració. Aquesta tipologia de xarxes tenen diverses característiques que es poden sintetitzar en tres grans apartats: *a*) **relacions** (interacció, implicació, compromís, confiança...); *b*) **col·laboració** focalitzada en temes i preguntes professionals que representen una oportunitat per a l'aprenentatge docent (per trencar la cultura de l'individualisme professional) i per elaborar projectes que es consideren importants i valuosos per al centre, i *c*) **investigació en col·laboració**, és a dir, posar en marxa processos sistemàtics d'anàlisi i de reflexió conjunta sobre la pràctica educativa amb la vista posada en la millora de l'aprenentatge dels alumnes o del funcionament del centre.

Rincón-Gallardo i Fullan (2016), en un document de síntesi sobre les relacions de col·laboració eficaç, identifiquen 8 elements clau com a base per al treball en xarxa professional:

1. Desenvolupar relacions d'alta confiança.
2. Centrar-se en objectius d'aprenentatge dels alumnes, que puguin ser alhora mesurables.
3. Millorar de manera continuada la pràctica pedagògica a través de cicles d'investigació col·laborativa.
4. Utilitzar el lideratge intencional i facilitar estructures horitzontals.
5. Interactuar sovint i aprendre a l'interior de la xarxa.
6. Connectar amb l'exterior per aprendre d'altri.
7. Establir noves relacions entre estudiants, professorat i comunitat.
8. Assegurar recursos adequats per a un treball sostenible.

Volem destacar, tal com fan els autors, el punt 3, **la investigació col·laborativa**, que és sens dubte la base de tot el procés d'aprenentatge professional que permet convertir la xarxa en una autèntica comunitat professional d'aprenentatge.

A casa nostra, Subirats i Albaigés (2006) ja van fer una anàlisi a fons de les xarxes cooperatives i col·laboratives, és a dir, aquelles en què un centre interactua amb agents heterogenis o agents homogenis. I en van analitzar les fases per les quals passa una xarxa, els components del treball en xarxa, sobretot quan s'hi troben cultures professionals diverses, i les condicions per a la seva sostenibilitat.

Des del nostre punt de vista, val la pena destacar algunes xarxes de gran impacte sobre els centres educatius de Catalunya: la Xarxa de Competències bàsiques (Xarxa Cb) i Escola Nova 21. La primera és un exemple d'iniciativa pública, mentre que la segona, nascuda fa pocs anys, és més aviat d'iniciativa privada, si bé la majoria de centres són de titularitat pública.

La **Xarxa Cb** va néixer l'any 2002 per impuls del Departament d'Ensenyament després de les primeres proves de competències bàsiques a primària. Hi han participat més de 650 centres i uns 8.000 professionals. Els seus resultats en termes de producció documental són 300 documents per a la reflexió i més de 2.000 experiències d'aula. Bàsicament la seva fortalesa rau en l'aprenentatge entre centres sobre com millorar els resultats en els àmbits de les competències bàsiques: un centre aprèn dels altres, de manera que es dona un aprenentatge entre professionals i centres, sense gaire necessitat d'intervenció per part de l'Administració ni d'agents externs. En expressió dels mateixos centres, aquesta sol ser l'experiència més transformadora de les dinàmiques i de les pràctiques a l'aula d'una escola o d'un institut en les matèries objecte d'avaluació per les competències bàsiques (llengües, matemàtiques). Tot i que **caldria amb urgència un estudi a fons de la Xarxa Cb per avaluar l'impacte**

global i poder determinar la millora en els resultats educatius, sens dubte que tant pels propòsits, com pel procés que segueix, la Xarxa Cb és un exemple paradigmàtic de com el treball en xarxa pot ajudar a una millora substancial dels resultats escolars i de l'èxit educatiu. El seu lema: «L'èxit no és el canvi pel canvi, sinó el canvi per a la millora dels aprenentatges de tots els alumnes», és prou expressiu d'una orientació definitiva clarament coincident amb el que proposem en aquest article.

Hi ha hagut altres iniciatives de caire semblant, alguna de les quals impulsada des dels Instituts de Ciències de l'Educació (vegeu, entre d'altres, la Xarxa de Centres innovadors associats a l'ICE de la UAB, com a exemple, a Soler i Simon, 2017), les Xarxes per al canvi, impulsades des del Consorci d'Educació de Barcelona (amb altres entitats) o la Xarxa d'escoles 0-12, empesa per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Però la que ha aconseguit situar el debat entorn de la innovació i els centres educatius al centre de les preocupacions pedagògiques és sens dubte **Escola Nova 21,** nascuda el 2016 per iniciativa de diverses entitats, si bé caldria esmentar com a fundadors originaris el Centre UNESCO Catalunya, la Fundació Bofill i la Universitat Oberta de Catalunya, amb el suport d'altres entitats (sobretot la Fundació Social «la Caixa» i la Diputació de Barcelona) i moviments de professorat. La xarxa Escola Nova 21 es presenta com «una aliança de centres educatius i entitats per un sistema educatiu avançat, que respon a la crida de la UNESCO per la participació de tots els sectors en un procés inclusiu de millora de l'educació». Amb uns objectius fundacionals ambiciosos i uns propòsits d'innovació i transformació del sistema clarament explicitats i orientats cap a l'aprenentatge de les competències necessàries per al segle XXI, aquesta xarxa aglutina ja uns quants centenars de centres, si bé distribuïts en diferents nivells de participació i d'implicació. Pensada com a programa amb una durada de tres anys, caldrà veure també quin impacte obté al final del seu recorregut i, sobretot, quina empremta deixa sobre el sistema educatiu de Catalunya.

Podem dir, doncs, que el treball dels centres en xarxa és un element clau per a la millora educativa, ja que pot activar la dinàmica interna de cada centre, pot ajudar a trobar respostes a problemes interns i pot incidir en la millora de l'aprenentatge de l'alumnat.

Propostes finals

La millora del sistema educatiu és un objectiu de vigència continuada. Les mesures que poden permetre assolir-lo poden incidir a diferents àmbits. Però és condició indispensable que aquestes mesures estiguin alineades i tinguin una coherència clara tant entre elles mateixes com amb relació a la realitat que volen transformar. En aquest article ens hem centrat en les mesures que tenen a veure amb els centres educatius i que ara sintetitzem per a una millor visió de conjunt.

1. Els centres educatius han de poder tenir una altra sensació en la seva relació amb l'Administració. **Cal passar de l'«estrès» actual a una relació de cooperació i relació més pausada i tranquil·la**. L'Administració ha de ser conscient del seu paper i de l'estrès que causa a les organitzacions educatives. Deixar treballar els centres, ajudar-los en allò que demanin, ajudar-los a crear capacitats internes per al canvi i per a una autoavaluació institucional (que serà la base per al retiment de comptes públic) hauria de ser l'actitud de totes les persones i agents que tracten amb un centre educatiu. **Proposem, doncs, que el Departament revisi a fons tota la normativa que regula el funcionament dels centres (públics, concertats i privats) i «desregularitzi» el funcionament** per tal que l'autonomia dels centres pugui ser realment efectiva. De manera especial, seria recomanable apostar per la racionalització dels aplicatius informàtics d'agregació i integració de dades, que burocratitzen excessivament la gestió dels responsables dels centres. Una comissió ad hoc amb directius dels centres segurament que podria ser un bon instrument per assolir aquest

objectiu. Més confiança en els centres i menys normativa podria ser un bon lema per als propers temps.

2. La base per a la construcció de capacitats internes i, sobretot, per a la millora dels resultats educatius és **posar el focus en l'aprenentatge dels alumnes**. Si aquest punt no ocupa la major part de conversa, actuacions, reunions i interaccions entre els professionals dels centres, vol dir que hi ha alguna cosa que no funciona. Per això, proposem, en primer lloc, que es revisin i s'adoptin com a propis **els principis de l'aprenentatge** de manera que siguin la **base o hipòtesi de partida per a la seva pràctica i l'intercanvi amb els altres professionals del centre**. I, en segon lloc, que siguin l'element clau sobre el qual giri la relació centres-Administració, centres-assessors externs, etc. **El Departament d'Ensenyament faria bé d'encarregar una publicació sobre els principis de l'aprenentatge, amb experiències reeixides de centres educatius que haguessin implementat una aplicació pràctica.**
3. Focalitzar l'aprenentatge de l'alumnat vol dir dedicar un 80% a parlar i discutir com podem millorar les pràctiques de l'aula. I vol dir redistribuir el temps escolar (el bé més escàs en educació!) centrant-se en les pràctiques d'aula, a compartir les experiències i a «obrir la caixa negra» d'allò que passa a l'espai de la classe per compartir-ho amb els altres professionals del centre. En aquest procés de compartir les experiències pràctiques hi tenen **un paper clau els coordinadors de diferents nivells o equips,** els quals **haurien de rebre més atenció** per part de tot l'entramat de la gestió si realment creiem en un lideratge distribuït centrat en l'àmbit pedagògic. **La formació del professorat, especialment dels qui ocupen tasques de responsabilitat en nivells intermedis, hauria de ser un tema d'especial preocupació en un centre de formació per al lideratge educatiu.**
4. Molts centres han implementat els darrers anys elements de planificació estratègica, ja sigui per la seva participació en els successius plans d'autonomia de centre o en altres iniciatives. Però faria falta que la comunitat acadèmica estudiés a fons aquest

fenomen i poguéssim **disposar d'una visió en perspectiva que facilités evidències sobre la incidència d'aquest punt en la cultura institucional dels centres educatius**.

5. Certament molts centres han restat al marge de les propostes de millora i innovació fetes des de l'Administració (per exemple, participar en la Xarxa Cb) o d'altres instàncies. En alguns casos el centre mateix ja ha posat en marxa processos de canvi que l'han portat a la millora sistemàtica dels seus resultats. Però altres centres, per raons diverses, no milloren i, a la llarga, poden esdevenir centres estigmatitzats a causa de la dinàmica interna. De vegades es poden observar barreres o resistències al canvi. Si hom analitzés amb cura aquestes constants, potser en podríem treure lliçons per estendre al conjunt del sistema. I, alhora, un estudi o recerca sobre aquest punt ajudaria també a veure quines barreres o dificultats s'han presentat i caldria superar mitjançant l'aportació de recursos externs.

   L'Administració, responsable última de la millora del sistema i garant de l'equitat i la igualtat d'oportunitats, ha de veure quina és la millor estratègia per incorporar-hi els centres que no disposen de les capacitats internes per a un procés de canvi i millora: assessorament, formació, canvis en el professorat, en la direcció o incorporació a una xarxa de centres que permeti l'aprenentatge dels professionals del centre, etc. Però **la intervenció externa ha de ser conscientment i clarament orientada a millorar els resultats escolars de l'alumnat i a l'aprenentatge professional del professorat.**

6. Per crear capacitats internes i fer que els professionals dels centres actuïn com a comunitat professional d'aprenentatge, disposem, tal com hem vist, d'eines prou potents que han demostrat a bastament la seva capacitat de transformació del treball en els centres. Una d'aquestes eines és tot **el procés de pràctica reflexiva**, sobre el qual el Departament disposa d'un magnífic arsenal d'eines i documents a l'abast de tots els centres i professionals. Ara bé: aquest procés necessita disposar d'unes condicions d'espai i temps idònies, de recursos i persones (externes) que permetin

iniciar la transformació en profunditat mitjançant aquesta metodologia de formació reflexiva sobre la pràctica. Per això, caldria **estimular els centres educatius en aquesta direcció, acompanyar-los en aquest procés** (que no és fàcil de transitar) i difondre en xarxa experiències reeixides de canvi i millora de centres. El Departament d'Ensenyament hauria de ser conscient del gran potencial que té aquest tipus de formació (que no és «una més») per a la transformació dels centres. Per això, caldria, en primer lloc **donar a conèixer tant els fonaments com l'ampli recull de documentació disponible per implementar la formació en pràctica reflexiva als centres** (avui mig amagada en les profunditats de l'XTEC). Publicacions adequades que arribessin als centres potser ajudarien a fer conèixer aquesta metodologia. I en segon lloc, **un recull d'experiències de transformació dels centres mostraria a ulls dels més escèptics l'enorme potencial de canvi i millora que té la pràctica reflexiva i les moltes possibilitats que tenen els centres que hi treballen d'esdevenir *comunitats professionals d'aprenentatge*** (vegeu, per exemple, les publicacions de Masip i Pinya, 2015 i de l'ICE de la UAB, 2017). En qualsevol cas, a més, caldria **disposar d'una** «**nòmina**» **de formadores i formadors capaços d'assessorar els centres** que iniciessin processos de reflexió sobre la pràctica.

7. L'avaluació interna o autoavaluació institucional és una de les millors eines de què disposen els centres per revisar si estan assolint els objectius de millora de l'aprenentatge de l'alumnat i del funcionament que hi doni suport. L'avaluació interna ha de ser vista com un procés d'avaluació formativa que destaca els punts de millora; ha de ser compartida per tots els professionals, que s'hi han de sentir concernits deixant de banda «els meus alumnes» per sentir-se responsables dels resultats de «tots els alumnes» del centre. Una autoavaluació institucional compartida i orientadora de les millores que caldrà implementar és una base per al retiment de comptes. O dit altrament: el retiment de comptes sense l'autoavaluació institucional pot esdevenir una barrera per a la millora del centre, ja que els professionals ho

poden viure com un «atac extern» i una pèrdua de confiança en la seva professionalitat. Caldria situar-se en una perspectiva de pacte: si l'Administració demana que el centre millori, el centre demana a l'Administració que l'ajudi a crear les capacitats internes necessàries per a aquesta millora (Bolívar, 2015a). Per tant, **l'Administració,** a través de la inspecció educativa, dels serveis educatius o de les persones formadores que ajuden els centres en el seu procés de millora, **ha d'incentivar els processos d'avaluació interna, sense cap ànim de fiscalització, sinó amb la intenció d'ajudar els centres a reflexionar sobre la millora de l'aprenentatge dels alumnes.**

8. L'objectiu que els centres educatius esdevinguin realment *organitzacions que aprenen* i els seus professionals funcionin com a comunitats de pràctica, però sobretot ***comunitats professionals d'aprenentatge***, és sens dubte un objectiu llunyà en la situació actual. Però no per això hem de deixar de renunciar-hi. Les bases per a aquesta proposta hi són i alguns centres ja funcionen com a espais socials en què els docents realitzen els seus aprenentatges professionals gràcies a la interacció amb altres (docents, alumnat, famílies, centres), a la reflexió i a la creació de significats compartits sobre la seva pràctica. Passar, doncs, de ser una organització formada per un conjunt d'individus que van a la seva i només esporàdicament col·laboren o cooperen amb altres professionals, a ser una comunitat professional d'aprenentatges, que centra els esforços de tothom a millorar de manera conjunta i compartida l'aprenentatge dels alumnes suposa veritablement un repte! Caldria, però, estendre aquesta cultura als altres centres, començant pel treball en xarxa i la difusió del funcionament dels centres que ja són comunitats professionals d'aprenentatge en una mateixa zona i tot el sistema.
9. Però que el centre esdevingui una veritable comunitat professional d'aprenentatge, centrada en la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge (a l'aula, al centre, a l'entorn...) depèn, sobretot, de l'equip directiu. Per a això **caldrà redissenyar els**

contextos de treball i el funcionament dels equips docents perquè la col·laboració i l'intercanvi permetin una pràctica reflexiva i ajudin tot el professorat a desenvolupar-se professionalment i a construir-se una identitat com a individus i com a col·lectiu. Aquest procés, tal com hem vist, **demana un tipus de lideratge determinat**. Les evidències empíriques que el lideratge **pedagògic i distribuït** contribueix a l'objectiu de millora dels resultats educatius d'un centre i els seus professionals a constituir-se com a comunitat professional d'aprenentatge són contundents i clares. Enfront del lideratge distribuït se situaria el lideratge personalista, basat en un protagonisme directe. **Caldria revisar algunes mesures de l'Administració mateixa** a l'hora de demanar o exigir com a requisit per a l'accés a la direcció un tipus determinat de projecte, que pot esdevenir «el projecte personal» de la persona que exerceixi la direcció del centre.

Seria hora, a més, que **l'Administració i els diferents centres de formació del professorat (universitats incloses) impulsessin un centre de formació per al lideratge,** semblant als que existeixen en tants països del nostre entorn (per exemple, a Gran Bretanya), de manera que aquest punt tan bàsic per al procés de millora del nostre sistema educatiu rebés tant el valor, com els recursos necessaris. Aquesta demanda s'ha explicitat en diversos moments, però entre la crisi i altres excuses no s'ha considerat mai seriosament.

10. Finalment, en aquest article també s'ha revisat el **treball en xarxa** per determinar que es tracta d'una modalitat tant de formació com de relació entre professionals i centres que pot contribuir de manera decisiva tant a la millora dels centres (aprenentatge, funcionament), com especialment a crear una comunitat d'aprenentatge en xarxa, sobretot si s'assumeixen com a base relacions de confiança, compromís i implicació; col·laboració basada en la compartició de problemes i solucions per a la millora dels aprenentatges de l'alumnat; i indagació o investigació en col·laboració que faci emergir coneixement nou a disposició de tots els membres de la xarxa. És responsabilitat també de l'Administració

impulsar xarxes professionals en què els docents puguin sentir-se realment partícips d'un procés d'aprenentatge individual i col·lectiu que els millori com a professionals. Però les xarxes no haurien de suposar una «tasca més», un «projecte molt bonic, però inabastable per falta de mitjans...». Si hom creu que poden ser un bon instrument per a la millora dels resultats educatius, **cal aportar-hi els recursos necessaris: coordinadors, participació de la comunitat acadèmica, espais i temps adequats per a la reflexió i el treball conjunt, etc.** El funcionament de les dues xarxes que hem vist amb una mica més de detall, Xarxa Cb i Escola Nova 21, mostren les potencialitats del treball en xarxa per a la millora tant de l'aprenentatge de l'alumnat, com de l'aprenentatge professional dels docents en els centres, que són, al capdavall, els elements essencials de tot el treball educatiu. **Val a dir, finalment, que ens faltarien estudis seriosos i documentats que demostressin les millores que les xarxes han contribuït a generar en els centres que hi participen.** Un estudi sobre, per exemple, els centres de la Xarxa Cb hauria de poder convèncer tothom de la bondat i beneficis per a l'aprenentatge tant dels alumnes com dels professionals dels centres que hi pertanyen.

Bibliografia

Argyris, C. i Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.

Beer, M.; Einsenstat, R. A. i Spector, B. (1990) «Why change programs don't produce change». *Harvard Business Review*, vol. 68, núm. 6.

Berger, P. i Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Nova York: Anchor Books. [Trad. cat.: *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder. 1988.]

Bolívar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.

Bolívar, A. (2014). «La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional». *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 14.

Bolívar, A. (2015a). «Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional». XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua (Mèxic).

Bolívar, A. (2015b). «Políticas de educacão para o século XXI e desenvolvimiento profissional docente». Actas I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimiento Humano. Oporto: Universitat Catòlica Portuguesa.

Bolívar, A. (2016). «¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela?». Estudios em Avaliação Educativa. São Paulo, vol. 27, núm. 65.

Bolívar A. i Murillo, F. J. (2017). «El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad», a Weinstein, J. i Muñoz, G. (eds.) (2017) *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once miradas*. Santiago de Xile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

Castro Morera, M. (2014). «50 años del movimiento de "Escuelas Eficaces": Lecciones aprendidas para el siglo XXI». *Participación Educativa. Segunda época*, vol. 3, núm. 4. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado.

Coleman, J. S. *et al.* (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: United States Department of Health, Educations and Welfare. Office of Education. Recuperat de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf

Departament d'Ensenyament (s/d). *Materials sobre la pràctica reflexiva*. Recuperat de: http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/index

Dumont, H.; Istance, D. i Benavides, F. (eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. París: OCDE.

Elmore R. F. *et al.* (1990). *Restructuring schools: the next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass. [Trad. cast.: *La reestructuración de las escuelas*. Mèxic: F.C.E., 1996.]

Esteve. O. (2011). «Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente», a Ruiz, U. (ed.). *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

Esteve, O. (2013). «Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar». *Eusko Ikaskuntza*, núm. 19.

Esteve, O. (2015). «Aprender del aula: aprender a indagar». *Textos. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 65.

Esteve, O. (2017). «Evaluar la innovación». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 481, p. 73-79.

Esteve, O. (2018). «CBI in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOBA-mediated Barcelona Formative Model: Helping Teachers to become Transformative Practitioners». a Lantolf, J. P. *et al.* (2018). *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. Nova York: Routledge.

Esteve, O. i Carandell, Z. (2009). «La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva». *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 49.

Esteve, O. i Carandell, Z. (2011). «Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre». Innov[IB]. Recursos i recerca educativa de les Illes Balears, núm. 2.

Esteve, O.; Melief, K. i Alsina À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (1991). *The new managing of educational change*. Nova York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1995). «The school as a learning organization: Distant dreams». *Theory into Practice*, vol. 34, núm. 4.

Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal.

Fullan M. i Quinn, J. (2015). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts and Systems*. Thousand Oaks: Corwin.

Fundació Bofill (2012). *Guia professional* sobre *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. Barcelona: Fundació Bofill.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. París: ESF. [Trad. cast.: *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó. 2004.]

González, M. T. (1990). «Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas». I Congreso Interuniversitario sobre Organización Escolar. Barcelona.

González, M. T. (1998). «La micropolítica de las organizaciones escolares». Revista de Educación, núm. 316.

González, M. T. (coord.) *et al*. (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Editorial Síntesis.

Hargreaves, A. (1998). «Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna». *Kikiriki. Cooperación educativa*, núm. 49.

Hargreaves, A. i Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.

Harris, A. (2011). «System Improvement Through Collective Capacity Building». *Journal of Educational Administration*, vol. 49, núm. 6.

Hopkins, D.; Stringfield, S.; Harris, A.; Stoll, L. i Mackay, T. (2014). «School and system improvement: a narrative state-of-the-art review». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, núm. 2.

ICE UAB (2015). *Document global 2013-2015*. Bellaterra: ICE UAB.

ICE UAB (2017). *El centre que aprèn. Reflexions sobre processos d'innovació i de canvi en nou centres educatius*. Bellaterra: ICE UAB.

Istance, D. *et al.* (2013). *Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica*. Barcelona: Fundació Bofill.

Krichesky G. J. i Murillo, F. J. (2018). «La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos». *Educación XXI*, vol. 21, núm. 1. Madrid: UNED.

MacBeath, J. i Cheng, Y. C. (eds.) (2008). *Leadership for Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Martínez, M. *et al.* (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.

Masip, M. i Pinya, C. (coords.) (2015). *La formació com a eina de transformació dels centres*. Barcelona: ICE UAB.

Muñoz-Repiso, M. *et al.* (2001). «Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 218.

Murillo, F. J. (2008). «Aportaciones del movimiento de investigación sobre eficacia escolar». Madrid: UAM.

Murillo, F. J. i Krichesky, G. (2015). «Mejora de la escuela: Medio siglo de reformas aprendidas». *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1.

OCDE (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. París: OCDE Publishing.

Rincón-Gallardo, S. i Fullan, M. (2015). «La Física del Cambio Educativo: Características Esenciales de la Colaboración Eficaz». Versió castellana del text publicat al *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 1, 2016, amb el títol «Essential features of effective networks in education».

Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith. [Trad. cast.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.]

Senge, P. M. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Senge P. M. *et al.* (2002). *Escuelas que aprenden*. Caracas: Grupo Editorial Norma.

Stoll, L. (2013). «Systemwide Reform Under Pressure: A Global Perspective on Learning and Change». *Journal of Educational Administration*, vol. 51, núm. 4.

Subirats, J. i Albaigés, B. (coords.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Bofill.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.]

Relació de participants al seminari

Joan Badia

- Josep Castillo, Universitat de Vic
- Olga Esteve, Universitat Pompeu Fabra
- Eugeni Garcia, CRES-UPF
- Joaquim Núñez, Departament d'Educació
- Isabel Sánchez, Escola Rius i Taulet

6 Claus per repensar el paper de les famílies dins la comunitat educativa

Marta Comas

Introducció

L'article interpel·la docents, administradors públics de l'educació i les pròpies famílies, afirmant que no és possible abordar un canvi de paradigma educatiu com el que es proposa el sistema sense tenir en compte la veu de mares i pares com a part fonamental de la comunitat educativa en el procés de repensar l'educació.

Es parteix de la idea que la reformulació de les polítiques sobre la participació de les famílies a l'escola s'ha de sostenir en la revisió del concepte de comunitat educativa des d'una perspectiva democràtica. Només des d'aquesta perspectiva les famílies deixaran de ser l'objecte de les actuacions de tècnics i docents per passar a ser subjectes actius amb capacitat de veu i d'agència en el sistema. Aquesta relació és complexa i en molts casos espinosa: el paper de la família és un tema d'aquells que als docents els costa d'abordar. La pròpia administració ha posposat una vegada darrere l'altra la pregunta pel lloc físic i simbòlic de les famílies en el centre educatiu (Collet i Tort, 2014).

Les circumstàncies en les quals proposem revitalitzar la participació a l'escola fent una crida a una millora democràtica en el si de la comunitat educativa probablement no són les més favorables per com ha coincidit en el temps la pressió social sobre el col·lectiu docent. Els últims mesos,

el debat sobre l'educació ha ocupat l'espai mediàtic creant una certa sensació corporativa respecte que *tothom* se sent autoritzat per opinar sobre el que cal fer a l'escola. No parlem només del debat sobre innovació educativa, o del debat sobre els models de criança i els ritmes d'aprenentatge, sinó que parlem de com la societat, pel context històric que vivim, situa l'educació en l'epicentre de la confrontació política.

El curs 2017-18 els docents es van sentir especialment desmoralitzats arran dels atemptats del 17 d'agost a les Rambles de Barcelona, quan la societat focalitzava en l'escola la seva perplexitat sobre *el que falla* quan uns estudiants suposadament integrats es giren sàdicament contra la societat d'acollida. Es qüestionava d'arrel la missió integradora i cívica de l'educació. Poc després de l'inici de curs, de nou l'escola es va sentir especialment tensionada l'1 d'octubre, per una societat que li exigia posicionar-se respecte de la consulta sobre la independència que es va celebrar, i es va patir, majoritàriament en centres educatius. Un cop desfermada la repressió del procés per a la independència, el col·lectiu docent es va sentir atacat de nou per l'acusació d'adoctrinament dels alumnes. Alhora, en totes aquestes circumstàncies, va rebre l'escalf i el suport d'una part de la societat que mantenia que per educar en l'esperit crític no es pot fer des de la neutralitat ideològica. Som fruit de les nostres circumstàncies, i en aquest cas es tracta d'unes circumstàncies que mostren com l'escola no pot escapar del context en el qual viu, justament perquè la missió d'educar infants i joves perquè esdevinguin futurs ciutadans és social i situada en cada context polític i cultural.

D'una vegada per totes, els mestres del segle XXI hauran de fer-se càrrec de la reciprocitat de la seva tasca amb la comunitat, pel seu retorn social. S'haurà de deixar enrere aquell patró eclesiàstic on l'escola tradicional preservava el saber en els murs de la institució, i els mestres s'atorgaven en exclusiva la transmissió de la cultura (Dubet i Martucelli, 1998). Obrir l'escola avui, no suposa només fer-la permeable al coneixement i als inputs de l'entorn sinó que requereix apoderar la comunitat, és a dir, les famílies, i escoltar la seva veu.

Per tal de desgranar aquest argument i aportar algunes propostes sobre com dur a la pràctica l'ideal d'una escola democràtica, l'article s'estructura en tres parts: la primera aporta un estat de la situació sobre la participació de les famílies a Catalunya, incloent-hi un breu repàs teòric que permeti entendre com opera la situació social, cultural i de classe dels grups familiars en la seva vinculació amb l'escola; la segona part agafa un to més programàtic identificant els requisits per a una escola democràtica; i, finalment, la tercera part formula propostes d'acció adreçades als tres col·lectius: docent, famílies i Administració, i en els tres àmbits de la comunitat: el centre educatiu, el barri o territori proper, i el país.

Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió

L'escola en l'engranatge de la reproducció social

El model d'anàlisi que aplicarem per conèixer quina és la situació de la participació de les famílies en el sistema educatiu català proposa revisar *el lloc* simbòlic des d'on l'escola fa propostes a les famílies i construeix una determinada cultura legitimada, i les posicions socialment i culturalment diverses, des d'on les famílies reben i reaccionen a aquestes propostes. Una revisió que ens hauria de permetre explicar el desacord i la distància, en alguns casos, o la hiperimplicació de pares i mares a l'escola, en altres. Tal com alerta Stephan Ball (2010), l'escola estaria cercant les solucions en un lloc equivocat si només apliqués mesures pedagògiques o didàctiques per corregir problemàtiques de fracàs escolar o abandonament prematur, que en gran part depenen de lògiques socials i culturals. Davant del «silenci eixordador» (Vincent, 2014) de certes famílies que no se senten autoritzades a intervenir en els debats escolars, cal recuperar les anàlisis que parlen del pes del capital cultural i del paper reproductor de l'escola.

Seguint Bourdieu (1988), l'*habitus*, com a expressió quotidiana de la classe social, funciona com a sistema classificador: té la capacitat de generar maneres de fer, preferències i disposicions, transferibles d'una generació a l'altra en un llinatge familiar. Donat que la cultura escolar, el seu *habitus institucional*, acostuma a sintonitzar molt millor amb els infants provinents d'un *habitus* de classe mitjana autòctona, l'escola, si no modifica conscientment les seves dinàmiques, està valoritzant un determinat capital cultural per damunt de la resta, reproduint un sistema de desigualtat.

Malgrat el pes reproductor de l'escola, Bourdieu mateix afirmarà que la família té un paper encara més significatiu en la reproducció cultural, atès que el capital cultural es transmet sobretot en l'espai de la llar. És a partir de la família que els infants aprenen a pensar d'una manera determinada, tenen unes disposicions determinades, un gust o un estil de relació (Reay, 2005). En l'apartat propositiu d'aquest article, s'insistirà en la necessitat de promoure actuacions que incorporen la família com a subjecte actiu per millorar els itineraris dels estudiants, d'acord amb una anàlisi crítica de la transmissió cultural: en aquest engranatge l'escola no és neutra, sinó que és un reflex de la distribució del poder en la societat. En legitimar una cultura determinada cultura per sobre de les altres, l'escola imposa una arbitrarietat cultural, però la presenta com a natural, invisibilitzant així els mecanismes de jerarquització i de reproducció social.

És en aquest sentit que són molts els autors que alerten que si es volen canviar les dinàmiques escolars no n'hi ha prou amb reformes educatives, sinó que cal introduir polítiques socials a favor de la igualtat d'oportunitats. I promoure una transformació profunda d'una cultura escolar construïda sobre paràmetres de classe mitjana, blanca i autòctona que no representa la diversitat d'infants i famílies, moltes de les quals se senten estrangeres a l'escola (Collet, Besalú, Feu i Tort, 2014). La cultura escolar és un intangible que es forja a partir de la cultura professional dels mestres, la capacitat d'obertura a l'entorn, les

estratègies pedagògiques, l'estil de comunicació i de relacionar-se, la disposició dels espais i l'organització dels temps, genera les condicions per les quals infants en idèntiques condicions socials tinguin apropiacions escolars molt diverses. «Cada escola constitueix un espai pedagògic i polític amb capacitat per reproduir la pobresa o per intentar superar els seus obstacles» (Tarabini, Bonal, Constans, Kliczkowski i Valiente, 2010, pàg. 51).

El sistema actual d'escolarització a Catalunya té una capacitat molt feble per contrarestar la tendència de les famílies a agrupar-se amb els iguals, fet que genera situacions greus de segregació escolar, que dificulten la superació de les condicions de reproducció esmentades més amunt. Caldrà tenir en compte, doncs, que les estratègies per donar la veu als col·lectius que normalment queden exclosos, hauran de reconèixer les gramàtiques presents a l'escola (Tyack i Cuban, 2001), és a dir, les lògiques implícites de la reproducció cultural, i estar en disposició de qüestionar-les i proposar-ne d'altres on totes les diversitats socials i culturals s'hi puguin reconèixer. Dubet i Martucelli (1998) apunten que per als alumnes de classe treballadora l'educació és en realitat una veritable «reeducació» perquè es troben immersos en un *habitus* escolar pocs elements del qual són referenciables a elements culturals presents a les seves llars (lectures, autors musicals, obres d'art, etc.) i a la inversa, per als alumnes de classes superiors i elevat capital cultural, l'aprenentatge es dona amb suavitat i de manera «natural» perquè hi ha un contínuum entre els continguts simbòlics de casa i els de l'escola. Les famílies, generalment, no han qüestionat la manera de dur a terme i d'organitzar l'ensenyament, de manera que s'ha institucionalitzat un model basat en la separació de les tasques parentals i docents en el procés de socialització dels infants. I s'ha naturalitzat el fet que una *millor* implicació parental en l'acompanyament de les tasques acadèmiques era la clau per a una millora dels resultats, oblidant la complexitat de l'entramat de variables que acabem de posar damunt la taula.

Què esperen els docents de les famílies?

Les projeccions i les expectatives dels docents respecte de la manera com haurien d'actuar els pares i mares del *seu* alumnat definiran la textura de les relacions família-escola. Des de la incorporació de la dona al mercat de treball, és un fet que durant la infància i l'adolescència el temps escolar ocupa un percentatge més elevat que el temps a la llar, de manera que decantaria la balança de la socialització cap al domini escolar en detriment de la família. Precisament ha estat en aquest procés de redistribució de les funcions de custòdia, socialització i control que s'han renegociat les relacions entre escola i família, de manera que s'ha establert una jerarquia en la qual l'escola ostentarà la superioritat normativa i moral. Tot i que les incomprensions són mútues, l'escola disposa de les normes i les pautes per traduir la distància cultural en sistemes de gratificació i de sanció. Ens referim al sistema de qualificacions que tenen un impacte clar en els itineraris acadèmics, professionals i vitals de l'alumnat. Els docents no esperen només que els alumnes i les seves famílies entenguin què es fa a l'escola i per què es fa, sinó que esperen que comparteixin els seus valors i els seus objectius. «I aquí rau la primera matèria de la reïficació institucional. L'arbitrarietat cultural té lloc precisament en el procés d'ignorar altres dimensions expressives de l'experiència que poden diferir, i difereixen, sobre el que hauria de ser un bon alumne. L'escola demana allò impossible: ignora altres formes expressives i reclama adhesió incondicional a l'expressivitat escolar» (Bonal, 2007, pàg. 40).

L'objectiu per a la millora de les relacions família-escola no s'hauria de centrar en apropar mons expressius i codis culturals diversos sinó en treballar per reconèixer-los: que pares i nens entenguin per què l'escola fa el que fa sense que això comporti necessàriament resocialitzar-los en els valors de la institució.

El què esperen els docents de les famílies anirà variant amb l'edat dels infants. Així a l'etapa d'infantil i primària l'escola demana als pares molta

col·laboració activa en rols diversos a part del seguiment educatiu. Es fa molta incidència en el material escolar i la roba, l'alimentació, la higiene, es demana participació en activitats, elaboració de pastissos, o coses similars. Les mares, com que són les que tenen més probabilitats de fer d'enllaç amb l'escola i d'ocupar-se del progrés educatiu dels fills, són les que hauran de respondre a les contínues demandes escolars, i depenent de la seva situació laboral i familiar, tindran més o menys disponibilitat de fer-ho. Vincent (2014) observa com a Anglaterra, en les famílies amb més capital educatiu i econòmic, les mares sovint opten per reduir l'horari o per no treballar per dedicar-se plenament a l'acompanyament educatiu dels fills, o bé deleguen aquestes tasques en una altra persona cuidadora. Per contra, les mares que ocupen llocs de treball més precaris, amb baixa autonomia i flexibilitat, corren el risc de ser vistes com a «males mares» pels mestres, per l'escassa presència a l'escola, on normalment *presència* s'associa a *interès*.

En l'etapa secundària la institució escolar tendeix a allunyar les famílies i «només» reclama la intervenció parental quan hi ha problemes de disciplina o de baix rendiment, naturalitzant un distanciament en el qual «si l'escola no ens (als pares i mares) requereix, és que les coses van bé». Front d'aquesta percepció dels docents, les dades recentment publicades per l'Edubaròmetre de la Fundació Jaume Bofill[1] mostren la insatisfacció de les famílies de secundària respecte d'una acció tutorial que valoren com a insuficient considerant que els docents «coneixen poc el meu fill o filla» sobretot pel que fa a l'orientació i a la informació en les transicions on aquesta vinculació hauria de ser fonamental.

Al nostre país, els docents consideren, segons la darrera enquesta feta a diverses comunitats espanyoles (Garreta, 2007) que la participació de les famílies és satisfactòria en un 25%, suficient en un 39%, insuficient en

1. La 2a onada de l'Edubaròmetre de març-juny de 2018 publica els resultats sobre la satisfacció i les expectatives de les famílies d'acord amb 9.794 respostes de pares i mares d'alumnat d'1 a 18 anys.

un 33% i inexistent en un 1'5%. Per tant, estarien aprovant, sense gaire entusiasme, la participació de pares i mares pel que fa a assistència a reunions, esdeveniments escolars i acompanyament educatiu dels seus fills i filles. El professorat enquestat destaca que, segons l'origen, les famílies que més s'ajusten a la participació que n'espera l'escola són les autòctones i, per contra, les que presenten una participació «menys adequada» són, per aquest ordre, les gitanes, les magrebines i les subsaharianes. De manera que es posa de manifest un cop més la dificultat de la institució escolar per reconèixer, i donar estatuts d'igualtat (Fraser, 2001), a les diversitats socials, familiars i culturals. En el discurs dels docents entrevistats per Garreta i Llebot, destaquen arguments que situen recurrentment el dèficit del costat de les famílies «que no ens entenen», «no saben l'idioma» o «no s'ajusten» als requeriments escolars. Per contra, en l'enquesta més recent del projecte Famílies amb veu (Comas, Escapa, Abellán i Alcantud, 2013) sobre la participació de les famílies a les AMPA, en la qual els que responien eren pares o mares membres de la junta de l'AMPA, es destaca que aquests també troben que les famílies en general s'impliquen poc però consideren que les possibilitats de millora les ha de construir l'escola obrint més i millors espais de diàleg.

Pel que fa a «convidar» les famílies en el debat sobre la innovació educativa, fa tan sols una dècada a Catalunya els preceptes pedagògics que fonamenten un aprenentatge competencial eren aplicats per una minoria de mestres i una minoria d'escoles que s'enfrontaven a les resistències tant de l'Administració (la inspecció educativa vetllava pel model tradicional i algun dirigent polític en feia mofa parlant de la pedagogia del macramé) com de les famílies que ho vivien amb por per «la baixada dels resultats acadèmics i el nivell educatiu». En aquest cas[2] la tensió la provocaven unes famílies d'elevat capital cultural que se sentien apoderades per qüestionar i interrogar críticament la tasca dels docents. No és casual que les direccions reaccionessin negociant i mirant d'ordenar el

2. Concretament es fa referència al cas de les escoles del Poblenou, analitzat en el treball de camp de la tesi de l'autora (Comas, 2018).

que consideraven una ingerència, sense titllar-la de contraproduent o inadequada, posant en marxa estratègies de comunicació que han acabat apropant els missatges i compartint de nou el model educatiu.

La tensió sobre el model pedagògic creix quan el protagonitzen famílies amb un nivell de formació elevat que saben del que parlen i tenen una opinió formada respecte de l'educació que volen per als seus fills. Es fa difícil dirimir si el que hi ha en qüestió és l'obertura d'un espai democràtic que se sent amenaçat pels recels corporatius, o si hi ha una hiperresponsabilització parental, que pretén pilotar l'itinerari escolar dels fills sobrecontrolant tots els moviments de l'escola amb una actitud certament invasiva. Ens referim a la sobrepresència d'uns certs pares i mares que visualitzen l'itinerari acadèmic com una inversió de la qual depèn el futur professional de les criatures, que encertadament Carol Vincent (2014) denomina «gerencialisme parental» i té una intencionalitat molt diferent a la de la participació des d'una perspectiva col·laborativa. Aquestes famílies de classe mitjana professional, utilitzaran «recursos genèrics de classe» (Lareau, 2011) en la seva relació amb l'escola des de l'autopercepció que tenen el dret que els docents satisfacin les necessitats dels seus fills i filles per damunt de tot, i fins i tot perquè saben que si no es resol la seva problemàtica poden recórrer a instàncies més altes.

Actualment, l'estil democràtic i l'exercici participatiu de les «escoles innovadores», de la mateixa manera que exercita els infants i adolescents en la participació i la presa de la paraula, genera expectatives de veu entre la majoria de famílies que reclamen espais deliberatius a l'Administració suposant una continuïtat de pràctiques democràtiques entre l'escola i les institucions, que no sempre es veuen acomplertes. Les famílies senten decebudes les seves aspiracions democràtiques i són conscients que sovint la direcció estableix una relació instrumental amb l'AMPA, aprofitant el seu potencial d'aportació de recursos, però no hi estableix un diàleg amb pes en la presa de decisions. La FAPAC[3], en el

3. FAPAC: Federació d'associacions de pares i mares d'alumnes de Catalunya.

seu rol de promoció de la veu de les famílies dins les escoles, és, i ha estat, molt bel·ligerant davant el decret de direccions[4] que desplega la LEC, que posa totes les decisions en mans del director o directora de l'escola deixant de banda el pes de la comunitat escolar:

> El que no es possible tampoc és que les direccions es creguin que l'escola és casa seva i ningú pugui incidir en res. I aquesta és una feina que hem de fer les famílies. Hem de dir, escolta'm, no som l'enemic, som aquí pel mateix, que és l'educació dels nostres fills, que són els vostres alumnes a fi de comptes (IC_presidenta_FAPAC_16/01/2017).

Com participen les famílies a les escoles catalanes?

La participació de les famílies a l'escola, tal com es va mostrar en la recerca Famílies amb veu (2014) s'esglaona de menys a més intensiva en una progressió que va de la implicació individual fins a l'assumpció de tasques que suposen un cert lideratge col·lectiu. Aquella recerca aportava una imatge positiva desconeguda fins al moment, afirmant que pares i mares de Catalunya tenen una forta presència a l'escola i majoritàriament estan implicats en l'educació dels seus fills i filles. D'acord amb aquest resultats, denunciava la manca de correspondència entre l'elevat nivell d'implicació i el pes de l'aportació de les famílies en el sistema i la poca presència que aquestes tenen en els espais de governança i de presa de decisions.

S'estableixen tres nivells progressius de participació: en el nivell més baix hi ha les activitats d'acompanyament individual a l'escolarització, que des de l'escola s'exigeixen com a compromís mínim de corresponsabilitat (ajudar a fer els deures o assistir a les tutories del fill o

4. DECRET 29/2015, de 3 de març, de modificació del Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent.

filla); en el segon esglaó hi trobaríem les activitats que suposen involucrar-se directament a la vida del centre però de manera informal o esporàdica, i en el tercer esglaó s'hi situa la participació formal, estructurada en espais institucionalitzats com l'AMPA o el consell escolar, que requereixen un compromís i un espai de representativitat de la resta de famílies.

1. En **l'acompanyament individual**, la immensa majoria de mares i pares afirma que supervisa o ajuda els seus fills amb els deures, en concordança amb els nivells educatius que requereixen més suport o més autonomia. En el segon aspecte de l'acompanyament individual, que té a veure amb el fet d'assistir a les tutories i estar informats, l'enquesta afirma que el 98,7% de les famílies van a la reunió d'inici de curs i a la reunió de tutoria. Sabem que quan es dona un contínuum entre la socialització a la llar i la que es rep a l'escola perquè s'hi comparteixen els mateixos codis culturals, l'escolarització es dona en un ambient de normalitat molt favorable. Si no hi ha aquesta coincidència cultural cal treballar per establir-hi vincles, ponts, que ajudin a vèncer l'estranyament entre les parts i naturalitzin al màxim la ruptura entre el món domèstic i l'escolar. Altre cop l'Edubaròmetre 2018 alerta que justament les famílies més insatisfetes amb la informació que reben de l'escola són les que tenen un nivell d'estudis més baix i els seus fills i filles tenen més dificultats amb els estudis o necessitats educatives específiques. D'altra banda, és el nivell de la participació individual, l'únic que exigeix formalment el sistema educatiu actual, amb la LEC, on es descriu la corresponsabilitat de les famílies com un deure i per aquest motiu s'acompanya formalment amb la signatura d'una carta de compromís.
2. Pel que fa a la **participació col·lectiva** a la vida escolar una majoria, el 75,8% de les famílies, assisteixen a activitats lúdiques o formatives organitzades pel centre o bé per l'AMPA i dirigides o obertes a les famílies, com ara festes, excursions, xerrades o sessions de l'escola de pares. El 27,3% dels pares i mares col·laboren

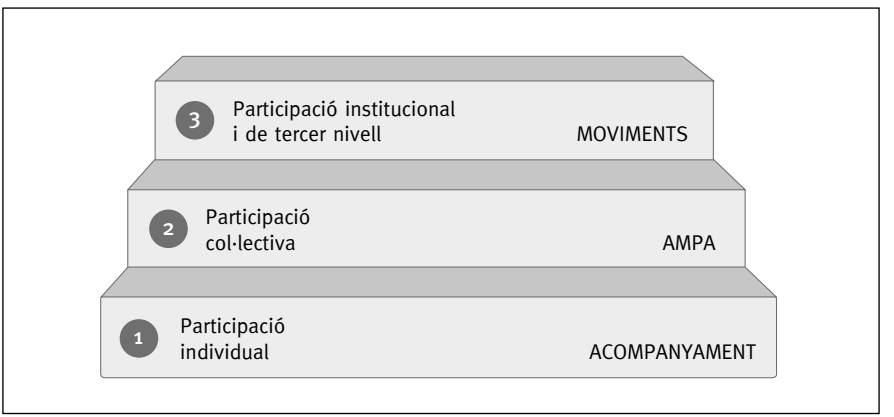
activament amb l'AMPA o en comissions de treball del centre. De vegades aquest àmbit de participació té un caire més espontani i informal, però molt significatiu per com genera un espai on pares i mares es comprometen per un *nosaltres* que engloba els infants propis i els companys, i aposta per millores en la qualitat de l'educació de l'entorn de l'escola o del barri. En aquest nivell hi situem les accions comunitàries, és a dir, aquelles en què el grup detecta una necessitat a cobrir, una millora a fer, i la proposta de resolució sorgeix del propi grup.

3. Finalment, en l'estadi de la **representació formal**, trobem que només el 7,4% dels progenitors ostenten un càrrec de representació, ja sigui com a membre de la junta de l'AMPA o com a representant al consell escolar del centre. Dins d'aquest tercer nivell hi situem també les persones que participen de coordinadores, assemblees populars o plataformes que han donat una dimensió política i reivindicativa als moviments de famílies, sobretot durant el període de les retallades. L'acció en aquest nivell persegueix millores en el sistema, més enllà del propi entorn. Aquí l'acció de les famílies és netament política, malgrat que en el segon nivell, les pràctiques comunitàries permetien també exercitar la dimensió política (les habilitats pel consens, la definició compartida de bé comú, l'establiment de normes i processos per a l'acció) des de la base.

A la figura 1 ho representem gràficament com una escala, ja que sense el nivell 1 no es pot passar al nivell 2 i sense aquest no s'assoleix el nivell 3.

A partir de les dades, la recerca Famílies amb veu definia quatre tipologies ideals de mares i pares segons el nivell de participació que tenen a l'escola: els informats, els presents, els col·laboradors i els representants. Una classificació que Carol Vincent (2014) complementa distingint tres tipus de posicions segons la relació i no la intensitat de la participació. En primer lloc hi hauria els «pares com a socis», responent al rol que apareix en els textos normatius i oficials de les administracions educatives angleses (i que coincideix amb les del nostre sistema educatiu). Malgrat

Figura 1.
Escala de nivells de participació



Font: Elaboració pròpia.

que la idea de soci portaria a pensar en una relació d'horitzontalitat i reconeixement mutu entre pares i mestres, en la pràctica aquesta horitzontalitat no es dona, ja que més que tractar-los com a socis, els mestres tracten els pares com a aprenents o seguidors. Les escoles volen famílies que donin suport a les seves decisions, que siguin espectadores en els esdeveniments escolars i que, a més, aprenguin a fer les coses, com el seguiment dels deures, l'aportació de material o la roba que cal portar, tal com les marca l'escola. Els «pares com a consumidors», és la figura dominant des de la implementació del mercat educatiu: té a veure amb la responsabilitat parental de fer una bona elecció d'escola. En la mesura que s'eixamplen les possibilitats d'escoles diferenciades dins del propi sistema públic creix la pressió sobre la necessitat de fer una «bona» tria. El tercer rol, el dels «pares com a ciutadans» apel·la a la participació de les famílies, i és el que queda més en entredit per la manca d'estructures democràtiques a l'escola.

En l'anàlisi de cada una de les tipologies de participació s'observa que les característiques socioeconòmiques i culturals de les famílies condicionen marcadament les probabilitats de participar d'una manera

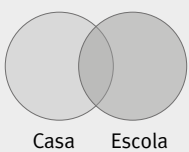
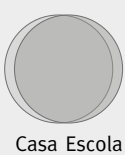
Taula 1.
Tipus de participació de les famílies a l'escola segons variables socioeconòmiques de la llar (en percentatges). Catalunya, curs 2012-13

	Informades	Presents	Col·laboradores	Representants
Nivell d'estudis màxim dels progenitors				
Primaris	30,7	44,6	18,1	6,6
Secundaris	23,2	51,0	19,9	5,9
Universitaris	15,7	51,9	23,5	8,9
Situació laboral dels progenitors				
Treballen ambdós	18,8	52,3	20,8	8,1
En treballa un, biparental	19,6	49,7	23,3	7,4
En treballa un, monoparental	30,1	39,8	24,8	5,3
No en treballa cap	26,9	54,6	16,6	1,9
Ingressos mensuals de la llar				
Fins a 1.200€	24,4	55,7	16,4	3,5
De 1.201€ a 2.000€	21,3	48,3	23,6	6,8
De 2.001€ a 3.000€	20,0	48,4	21,7	9,9
Més de 3.000€	16,6	51,0	25,5	6,9
Origen dels progenitors				
Autòcton	20,2	49,7	22,3	7,8
Estranger	24,3	55,4	15,2	5,1
Total	**20,5**	**50,5**	**21,6**	**7,4**

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta Famílies amb veu, feta a pares o mares (FJB).

o d'una altra a l'escola. Que hi hagi una diferència de més de deu punts percentuals entre els nivells d'implicació en comissions o grups de treball de l'AMPA, a favor de les famílies que tenen estudis universitaris respecte de les que s'han quedat als estudis primaris, evidencia l'existència

Figura 2.
Models de relació família-escola

	Famílies i escola desconnectades Els codis culturals no són coincidents. Si es pretén l'adhesió moral o la renúncia al bagatge propi es pot generar més distància.
	**Famílies presents a l'escola** Hi ha connexió entre la llar i l'escola però la implicació en l'àmbit comunitari és de baixa intensitat.
	**Famílies hiperimplicades en el propi itinerari** El nivell de la corresponsabilitat i el treball per a la millora de la pròpia escola estan garantits. Hi ha una orientació de la implicació més individual que col·lectiva.

Font: Elaboració pròpia.

de barreres materials i simbòliques a la participació. La recerca (Comas, Escapa, i Abellan, 2014) demostra també com la pobresa és una barrera a l'hora de participar a l'escola situant en el doble de probabilitats de formar part activa de l'AMPA les famílies amb ingressos mensuals per damunt dels 3.000 euros respecte de les que tenen uns ingressos per sota dels 1.200 euros mensuals. Pel que fa a l'origen, les famílies immigrades tenen una presència a l'escola molt inferior a la dels autòctons, sobretot quan es refereix a una participació activa, com formar part de comissions de treball o col·laborar activament en l'AMPA (el 22,3% de les famílies autòctones enfront del 15,2% d'origen estranger). Finalment, l'enquesta corrobora el biaix de gènere en la participació, reafirmant l'escola com a terreny de les dones.

Podem veure una representació gràfica dels tres models de relació família-escola a la figura 2.

L'AMPA, escola de ciutadania

La tradició d'associacionisme educatiu és llarga al nostre país i podríem dir que a dia d'avui, ja sigui pel nou protagonisme que han adquirit les AMPA amb la crisi econòmica i la disminució de recursos públics o sigui per una major consciència del sistema respecte del paper fonamental que tenen les famílies en l'educació, ha viscut una revifada. La recerca Famílies amb veu informava que el 97% dels centres a Catalunya el 2014 disposa d'una AMPA formalitzada i que de mitjana les AMPA tenen associades el 81% de les famílies del centre, de les quals un 20% tenen o han tingut alguna vegada un càrrec a l'AMPA, amb el grau d'implicació en la vida escolar que això comporta.

Pel que fa a la participació de les famílies a les activitats de l'AMPA, les dades mostren uns nivells relativament baixos en espais formals i relativament alts en espais lúdics o de celebració. Altres dades que posen en valor la tasca de les associacions són la bona valoració que en fa un 60% dels equips directius i el fet que un 66,3% de les famílies catalanes utilitza algun dels serveis que ofereix l'AMPA, ja sigui el servei de menjador, el transport, activitats extraescolars o la reutilització de llibres.

Més enllà de la participació activa a l'escola, l'AMPA ha esdevingut una font de recursos fonamental per mantenir la qualitat del sistema públic en el període més dur de desinversió educativa (2008-2016), fet que si bé ha enfortit la comunitat també ha aguditzat les desigualtats educatives. És interessant remarcar que les AMPA, dins d'una lògica de cooperativa de consum o de gestió en comú dels recursos i els serveis, ofereixen serveis per abaratir costos o reutilitzar els recursos didàctics (llibres de text, dispositius electrònics, etc.), la qual cosa ha facilitat l'accés a un nivell de qualitat que el sistema públic no ha garantit des del que hauria de ser un sistema universal de beques o subsidis per a l'equitat educativa.

El fet que les AMPA siguin organitzacions que es mouen en la intersecció de l'espai privat i l'espai públic, que es trobin entre l'esfera emocional i subjectiva i la dimensió propositiva i política i que des d'allò quotidià siguin capaces de projectar un ideal d'educació com a bé comú, és el que els dona la fortalesa i la singularitat. Justament és en el fet de ser node d'aquestes dimensions on rau la seva la potencialitat: l'acció col·lectiva en el camp educatiu incrementa la densitat de les relacions d'interdependència i genera l'espai d'una pràctica de *fer en comú* que crea una base per a la cohesió social a partir de la qual construir propostes de caire polític.

És interessant destacar la tensió interna que s'ha viscut en el si de les AMPA durant els anys de les retallades entre el fer en comú i arribar a cobrir allò que l'estat del benestar ha deixat de proveir, o bé plantar-se i reivindicar que l'Estat compleixi les seves responsabilitats de garantia de drets fonamentals com és el d'una educació de qualitat. El paradigma del *comú* supera la concepció de les polítiques socials com a responsabilitat exclusiva de l'Estat, entenent que allò públic no s'esgota en el marc institucional, i es reconeix que hi ha espai públic no estatal (Subirats, 2017). En certa manera se supera una idea de contracte social que despersonalitza les relacions, per construir un nosaltres conscient de la interdependència forçosa entre les persones (Garcés, 2013b). La recerca (Comas, 2018) demostra que la pràctica de les AMPA en concret i dels moviments de famílies per a l'educació en general es fonamenta en aquesta idea càlida, vivencial, del nosaltres, que conviu amb la contradicció interna respecte d'una estratègia col·lectiva que decideix resoldre un repte social no cobert per l'Administració des de l'acció directa, enfront d'una estratègia orientada políticament a pressionar-la. En un extrem hi trobaríem les posicions favorables a aquesta dificultat de defensar allò públic des de les institucions estatals i administratives existents, davant la qual ja no es reclama «més Estat» sinó «més compromís» (Garcés, 2013a, Subirats 2017). I en l'altre extrem hi trobem posicions crítiques (Crouch, 2004) pels perills liberals o de replegament comunitari que pot comportar

prendre les solucions per compte propi per part del col·lectiu compromès, abandonant l'exigència de les responsabilitats públiques.

Es tracta d'un debat viu que apareix molt polaritzat tant en el si de les AMPA com en les coordinadores, plataformes o organitzacions de segon i tercer nivell. Especialment les AMPA, que són un espai d'acció directa per excel·lència, han fet un tipus d'activitat productiva i d'aportacions materials on s'han recolzat les direccions dels centres educatius per compensar, amb l'aportació de les famílies, aquells dèficits que l'Administració deixava de cobrir a causa de les retallades. Enfront de la posició de «si no ho fem nosaltres no ho farà ningú» apareix la posició d'aquells que creuen que si les famílies resolen la necessitat immediata, l'Administració no complirà finalment els seus compromisos.

Hem vist que la força del compromís amb l'educació dels propis fills té una naturalesa emocional i una dimensió moral dins del que hem anomenat la «hiperresponsabilitat parental» basada en la desconfiança en el sistema, que es formula en els termes següents: atès que l'Administració no garanteix un servei públic d'educació de qualitat (o amb la qualitat que determinades famílies amb elevat capital social i cultural consideren com a exigible) ens *toca* a les pròpies famílies arromangar-nos (a més de fer aportacions econòmiques) i g arantir allò que pensem que és òptim per als nostres fills i filles. En els discursos dels protagonistes és freqüent la idea que fer coses per la comunitat, comprometre's i no mantenir-se al marge, és un valor cívic en si mateix perquè educa en un model de ciutadania responsable que és la que, segons expressen explícitament, volen transmetre als fills i filles.

Enfront del posicionament de les famílies que assumeixen en primera persona la responsabilitat de garantir la qualitat, hi ha les posicions exigents amb l'Estat, que qüestionen si les famílies haurien d'estar «resolent allò que l'Administració no resol». Cal destacar que aquestes veus crítiques no són de les famílies amb més dificultats econòmiques sinó d'aquelles més polititzades, tant en el sentit de creure en el sistema

públic i el seu deure de garantir la qualitat, com en el sentit d'evitar el que ja s'està anomenant «gentrificació» (Bonal, 2017) d'algunes escoles públiques, a causa dels preus de les activitats i dels serveis de l'AMPA. La FAPAC, des de la seva perspectiva de visió més àmplia i més política, insistirà en l'opció d'exigir a l'Administració que assumeixi les seves responsabilitats, denunciant el fet que s'hagi aprofitat l'aportació de les AMPA per eixugar el dèficit de la inversió pública.

Podem concloure que a la base dels moviments de famílies en educació hi ha uns vincles comunitaris sostinguts pel fet de ser «pares i mares de l'escola» que permeten parlar d'una comunitat ètica amb un gran potencial de compromís ciutadà. El fet que la seva acció es mogui entre l'espai privat i l'espai públic, permetent conjugar expectatives i vinculacions del camp personal amb projeccions i accions de l'àmbit públic és el que dona la fortalesa als moviments de famílies en educació. Es podria dir metafòricament que en l'ordit hi ha els vincles emocionals, l'acció quotidiana d'educar els fills i vetllar per un model educatiu positiu orientat a un futur millor, les relacions cara a cara en un *habitus* comú. En la trama, es teixeixen les observacions sobre la realitat, les constatacions d'allò que és just i allò que és injust, les voluntats polítiques respecte d'allò que es vol canviar, les responsabilitats cíviques que determinen el compromís públic que es vol prendre, les capacitats de lideratge i de veu.

Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies

El concepte de participació familiar que ha marcat les polítiques públiques basculará al llarg del temps entre la seva situació en el marc de governança escolar, que li dona un paper rellevant com a comunitat educativa, i un concepte marcadament neoliberal centrat en la responsabilitat parental d'implicar-se en el progrés educatiu dels fills o filles en el terreny individual. Des de la transició democràtica les

tres lleis que marcaran aquest trànsit en el concepte normatiu de comunitat escolar al nostre país, evolucionant cap una retirada progressiva de les famílies i una disminució del seu rol decisori, són la LODE, la LEC i finalment la LOMCE, en uns termes que Ramon Plandiura sintetitza molt clarament (Comas, Abellan, i Plandiura, 2014) i que reproduïm a continuació:

1. **El model LODE (8/1985):** el desplegament del mandat constitucional (articles 27.5 i 27.7) que assegurava una programació de l'ensenyament al nostre país amb la participació de tots els sectors afectats i obria les portes de la gestió dels centres a la comunitat educativa es va desplegar amb la creació dels consells escolars de país i de centre respectivament. La participació institucional de la comunitat educativa en els centres escolars ocupa un lloc central en la LODE: atorga capacitat decisòria al consell escolar, i també dedica atenció a la participació individual i associativa de les famílies. Plandiura afirma que l'any 1985 «la LODE estableix una presència de les famílies potent perquè al carrer hi havia una presència associativa de pares i mares molt forta».
2. **El model LEC (12/2009)** a Catalunya veu directament de les dues lleis orgàniques vigents en el moment de la seva aprovació (LODE, i LOE) i desplega el criteri bàsic de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (6/2006) que contempla que «els poders públics han de promoure i impulsar la participació de les famílies en l'educació de fills i filles, en el marc de la comunitat educativa». El canvi més substancial que introdueix la LEC es refereix a la disminució del paper del consell escolar en la designació de les direccions dels centres públics. «El centre és menys de la comunitat educativa i més de les direccions». Així la LEC se centra fonamentalment en la participació individual de les famílies i la seva coresponsabilitat en l'educació dels fills i filles. Com a novetat apareix el reconeixement de l'educació informal més enllà de l'escola i introdueix una distinció entre comunitat escolar i comunitat educativa del territori on inclou agents que depassen

la vida escolar i apunta el rol dels ens locals en l'impuls d'aquest teixit on també s'hi contemplen les AMPA.

3. **El model LOMCE (11/2013):** aprovada en un context de crisi econòmica i de govern conservador a Espanya, la LOMCE, que ha estat molt controvertida en els aspectes pedagògics i culturals o lingüístics, erosiona també l'àmbit de la participació a l'escola. La LOMCE, amb un marcat to de gerència empresarial, descriu un sistema entre proveïdors del servei d'ensenyament i els seus usuaris que podria passar perfectament sense cap referència a l'existència d'una comunitat educativa, que com a concepte no apareix en la llei. El canvi més radical respecte dels models anteriors és que la LOMCE buida de capacitat decisòria els consells escolars i desplaça tota l'autoritat en les direccions dels centres, i en el cas dels centres privats concertats, en els seus titulars. El concepte d'autonomia de centre queda restringit a l'autonomia dels seus directors o directores.

A la pràctica, el que observem és un model de gestió del sistema educatiu molt més centralitzat del que recomanen els organismes internacionals (OCDE), que identifiquen una millora de resultats vinculada a la major autonomia dels centres i a un desplaçament de les decisions de política educativa més proper a l'àmbit de l'Administració local. Aquest model centralista determina la capacitat democràtica dels consells escolars tant territorials com municipals, que es veuen afeblits perquè sovint són més retòrics que reals pel que fa a la presa de decisions sobre polítiques educatives en el seu àmbit geogràfic. Les seves funcions són consultives i assessores, elaboren dictàmens i fan propostes que són perceptives però no vinculants.

A banda de la capacitat real d'incidència dels consells escolars locals en les polítiques, la baixa representativitat del sector famílies, que sempre és minoritària en aquests organismes, actua també com a desincentiu. En el Consell escolar de Catalunya les famílies aporten cinc membres (un per cada federació d'AMPA) d'un total de cinquanta-cinc

persones, representants de les administracions, sindicats, patronal i moviments de renovació pedagògica. El fet que no es distingeixi la base associativa de cada una de les cinc federacions també ha comportat polèmica perquè no es reconeix la diversitat de veus que representen i hi ha un biaix clar a favor de les famílies de l'escola concertada religiosa en detriment de les representats de l'escola pública.

Si bé el Consell escolar de Catalunya i el consell escolar municipal són percebuts per les pròpies federacions com espais de poca incidència política, val la pena destacar, en el cas de Barcelona, el dinamisme dels consells municipals de districte. En aquestes reunions obertes, on hi ha representació de totes les AMPA i escoles, a més de les associacions de veïns i altres institucions del barri, s'hi plantegen debats sobre l'escolarització i l'oferta educativa, sovint marcats per la manca de places públiques, o la qualitat de l'ensenyament, afectada per la manca de recursos, o s'informa dels projectes educatius d'entorn fora de l'horari lectiu. Es tracta d'un espai real d'interlocució entre les administracions educatives i la comunitat, dinàmic i viu, malgrat que no hi hagi una vinculació entre les persones representades i la presa de decisions reals. Es tractaria d'un àmbit on es construeix un relat compartit i on els diversos sectors poden prendre el pols de la situació coneixent les posicions dels altres. En els darrers cursos el debat sobre la segregació escolar i la pedagogia per situar l'interès comú de l'educació per damunt dels interessos particulars de certes famílies en el mercat educatiu, s'ha donat en gran mesura en les reunions dels consells de districte.

Es pot interpretar que la represa del dinamisme associatiu de les famílies dels darrers anys, on al costat de les federacions o les coordinadores d'AMPA han aparegut altres plataformes o assemblees locals més reivindicatives, agrupant la comunitat educativa per a la defensa de la qualitat que es veia amenaçada per les retallades pressupostàries, respon al fet que enfront de l'anquilosament i la burocratització de les vies institucionals de participació, la via associativa s'ha mostrat com l'alternativa.

Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva

Tal com s'ha dit més amunt, en el context liberal de responsabilització individual i de retirada de l'Estat com a ens regulador, en sintonia amb l'esperit de la LEC, les polítiques de promoció col·lectiva de la participació basades en el concepte de comunitat educativa donen pas a actuacions focalitzades en l'àmbit de la «parentalitat positiva» que fan referència a la participació individual de les famílies per a l'acompanyament de l'escolaritat dels seus fills i filles. El focus deixa de ser polític per ser instrumental i orientat a l'èxit escolar dels infants. El relat respecte de com s'entén una parentalitat positiva s'ha difós a través del web Escola i família junts per l'educació[5] del Departament d'Ensenyament i en altres documents programàtics consultables al mateix web.

L'informe «Què funciona en educació», número 11 (Blasco, 2018) es pregunta justament si els programes per fomentar la implicació parental en l'educació serveixen per millorar el rendiment escolar. El concepte d'implicació que s'utilitza en l'informe segueix el mateix esquema de classificació del web del Departament d'Ensenyament, que és el més freqüent també a nivell internacional. Es distingeix entre la implicació parental a casa, la implicació a l'escola i la comunicació entre família i escola. Feta la revisió de la literatura que aporta evidències respecte d'això, l'informe conclou que «a casa, les actituds i comportaments subtils associats a les expectatives educatives parentals semblen tenir un efecte major que les activitats específiques, mentre que les formes d'implicació només basades en el control parental, com ara la verificació dels deures, no solen tenir cap efecte». Dels programes que intenten afavorir la implicació parental, aquells més directament orientats al suport lector són els que tenen més i millors efectes en els aprenentatges, així com en les etapes

5. Escola i família junts per l'educació: http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/escolaifamilia/

superiors els més efectius són els que capaciten pares i mares per *tutoritzar* els seus fills mitjançant activitats específiques d'aprenentatge. L'informe conclou que el pes més rellevant és el de les «implicacions subtils», és a dir, les expectatives familiars en l'educació sobretot a l'hora de triar itineraris i, per tant, retorna la centralitat al que a l'inici de l'article hem descrit com a *habitus familiar* i, per conseqüent, a un àmbit difícilment modificable des de programes centrats exclusivament en la vessant instrumental.

El fet que es destaqui la vàlua del programa La malette des parents, fortament aplicat a França, com a model per a la millora de la implicació parental, posa de manifest el valor simbòlic de l'apropament entre institució i família a l'hora d'establir una vinculació millor. En aquest exemple la clau de l'èxit rau en el fet que és el director o directora del centre mateix qui cita les famílies i s'hi entrevista tres cops l'any, cosa que mostra la rellevància que té per a la institució un espai de conversa privada on es pot intercanviar, dialogar i vèncer distàncies mútues. Al nostre país, aquesta proximitat i rellevància la trobem sobretot en l'escola bressol, que disposa dels espais familiars oberts on les famílies interactuen i poden resoldre dubtes o fer aportacions sobre el que passa a l'escola. En l'etapa infantil, les entrades esglaonades que permeten a pares i mares accedir a l'aula, donen també aquesta oportunitat per a l'aproximació que es va perdent a mesura que avancem en les etapes educatives.

No s'han identificat propostes de l'Administració adreçades a valorar la diversitat de models de criança presents a les nostres escoles. Els textos normatius parteixen d'un patró determinat i insisteixen a situar simbòlicament les famílies al banc dels aprenents. No obstant això sabem d'experiències reeixides, encara molt puntuals i poc sistematitzades, sobretot centrades en espais familiars, converses informals, berenars o cafès i tes amb les mares, on les escoles amb alumnat molt divers estan generant un diàleg entre famílies i mestres per crear vincles a partir del coneixement i el reconeixement mutu.

Requisits per a una escola democràtica

Si la democràcia real fa referència a la participació directa de la comunitat en la presa de decisions sobre allò que prèviament la pròpia comunitat ha definit com d'interès comú, les escoles democràtiques haurien d'anar més enllà de la presència de les mares i dels pares en espais formals, informatius, on hi són en qualitat d'espectadors, i donar-los la paraula. La democràcia real compta amb ciutadans i ciutadanes dignes i lliures capaços d'analitzar críticament el món i fer propostes des d'una posició d'empatia i de reconeixement de l'alteritat, i no exclou ningú sigui quina sigui la seva condició. En conseqüència, l'escola democràtica ha de ser inclusiva per tal d'assegurar que cap infant quedi enrere i ha d'escoltar totes les veus. Es requereix també una participació del professorat, l'alumnat i les famílies en el control i la gestió dels centres, efectiu i allunyat de la inèrcia burocràtica i formalista on actualment està instal·lat.

A Catalunya, el projecte Demoskole[6] (Feu, Canimas, Serra, Simó i Lázaro, 2017) proposa un seguit d'indicadors per analitzar el grau de democràcia a l'escola a partir de cinc dimensions bàsiques, que si s'acomplissin estarien garantint les condicions per a una escola democràtica:

1. **Dimensió de governança**: descriu els òrgans i processos participatius per mitjà dels quals es gestiona la presa de decisions. Malgrat que la LOMCE buida els consells escolars de poder decisori, la direcció del centre pot establir (per voluntat pròpia i en l'exercici de l'autonomia de centre) procediments democràtics apoderant les famílies i l'alumnat, si escau.
2. **Dimensió «d'habitança»:** descriu les condicions objectives que es viuen al centre i que poden tenir un impacte positiu o negatiu

6. Projecte Demoskole impulsat per la Universitat de Girona i la Universitat de Vic, encadena diverses línies de recerca des de l'any 2012 fins l'any 2016 sobre àmbits de participació i democràcia a l'escola.

en el grau de democràcia perquè condicionen l'establiment de vincles d'adhesió emocional amb l'escola. Es tracta d'un concepte nou, encunyat pels autors de la recerca, que vol posar en valor la confortabilitat, el sentir-se «com a casa» a l'escola generant espais on la gent s'hi senti a gust.

3. **Dimensió d'alteritat:** fa referència a la visualització i al reconeixement de col·lectius no hegemònics en els diferents àmbits de la vida escolar. Per promoure la participació activa dels col·lectius que tradicionalment n'estan exclosos, els centres s'hauran de dotar d'estratègies, des de l'àmbit relacional, el del currículum i el nivell simbòlic, perquè hi siguin representades totes les identitats. La dimensió feminista per garantir la paritat i la igualtat entre gèneres també hi hauran de ser presents.
4. **Dimensió dels valors, les virtuts i les capacitats:** són aquells valors substantius que es treballen de manera explícita i conscient, que estan recollits en els documents normatius del centre i que es prenen en especial consideració perquè els interioritzi tota la comunitat educativa, inclòs el personal no-docent.
5. **Metodologies o processos d'aprenentatge** que promouen habilitats i experiències proclius a la democràcia, com són el treball per projectes, el treball cooperatiu, els projectes d'aprenentatge i servei, etc.

La novetat, i el valor, d'aquesta proposta és que no s'atura només en la presa de decisions sinó que aprofundeix en la capacitat de participar de tots els membres de la comunitat educativa i en les condicions que fan possible aquesta participació, incorporant en l'anàlisi aspectes de clima escolar, reconeixement de l'alteritat i de model pedagògic que normalment s'analitzen separadament. En cap cas es tracta de dimensions que vinguin donades o que «si no fem res» apareixeran naturalment, sinó tot el contrari. Si l'equip directiu no es dota d'un projecte que intencionadament abordi aquestes dimensions, les condicions per a una escola democràtica no s'assoliran, ja que han de vèncer moltes resistències d'un «currículum ocult» que opera en les relacions de poder de manera invisible.

Per tant, una cultura escolar que afavorís la participació democràtica hauria d'estar disposada a revisar l'arrel de les seves creences, «la seva cultura escolar profunda». Tal com la van descriure Apple i Beane (1997) als anys noranta d'acord amb les experiències inspiradores d'escoles democràtiques als Estats Units, una cultura escolar democràtica hauria de garantir les condicions següents:

- La lliure circulació d'idees, independentment de la seva popularitat, fet que permetria que tota la comunitat comptés amb tota la informació disponible.
- La confiança en la capacitat individual i col·lectiva de tothom (alumnat, famílies i professorat) per crear condicions que permeten resoldre problemes.
- La utilització de la reflexió crítica i l'anàlisi per avaluar idees, problemes i polítiques.
- La preocupació pel benestar dels altres i pel bé comú.
- La preocupació per la dignitat i els drets dels individus i de les minories.
- Un concepte de democràcia com a conjunt de valors que s'han de practicar i que han de guiar l'acció col·lectiva.
- Una organització que promogui i estengui «l'estil de vida» democràtic.

Feito i López-Ruiz (2008) apliquen aquest ideari en un seguit d'escoles democràtiques identificades arreu de l'Estat espanyol, i d'acord amb l'evidència conclouen que:

> Transformar un centro en una escuela democrática requiere la participación de toda la comunidad educativa ampliada. El afán innovador de los docentes comprometidos tiene que contar ineludiblemente con la auténtica implicación del alumnado y con la deseable pero *difícil* colaboración de las familias. Y sobre todo, en tanto que son escuelas abiertas de par en par a la realidad circundante, con la cooperación de otros agentes del entorno.

Finalment, disposem dels aprenentatges del procés de recerca-acció Millors vincles, millors resultats, impulsada per la Fundació Jaume Bofill i liderada per J. Collet i A. Tort, que partia de la idea que per modificar les relacions entre pares/mares i mestres cal una innovació global, un repensar la identitat del docent i des d'on es relaciona amb les famílies. En primer lloc, destaca la importància de vèncer les resistències emocionals i, per tant, la importància de disposar d'espais de proximitat i coneixement mutu; destaquen també els efectes positius de compartir l'espai acadèmic amb pares i mares i obrir els espais de decisió com el claustre o el consell escolar.

En les escoles de nova creació dels darrers anys ha estat comú implicar les famílies des del moment zero per tal de construir junts el projecte educatiu de centre, fet que, tal com hem vist més amunt, es vincula directament amb el nivell de participació de les famílies a l'escola. Es pot concloure que quan s'obren espais de corresponsabilitat reals, i no retòrics, les famílies se senten interpel·lades i responen amb nivells d'implicació elevats. Si bé el lideratge recau en la direcció, els pares i mares (que són pocs i que són tan nous com l'equip de mestres) comparteixen l'oportunitat de cocrear una cultura de centre i un model pedagògic compartit. En barris on hi ha famílies de classe mitjana amb capital cultural elevat i una orientació ideològica progressista favorable a l'educació lliure, no directiva, basada en projectes i contrària als pilars de la pedagogia tradicional com la memorització, la disciplina o els deures a casa), la sintonia cultural entre les famílies i els mestres garanteix, en principi, que la col·laboració sigui fluida. Els equips directius coneixen aquest potencial i obren les portes del centre promocionant la col·laboració de pares i mares:

> El primer i segon any vam fer el procés participatiu del «somni». Hi havia tres tallers, amb pares, *profes* i alumnes, érem seixanta i cada u va fer un producte final amb els desitjos de com hauria de ser l'escola. Uns van fer un fanzín, els altres un mural... (IC_director_ Institut nova creació).

Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts

Recapitulant: tres principals reptes de millora

L'enfocament propositiu d'aquest anuari reclama formular reptes i propostes d'acció a partir de la diagnosi sobre l'estat actual de la participació de les famílies a l'escola que acabem de veure. Una diagnosi que deixa clares les dificultats del sistema educatiu per vincular-se amb el grup de pares i mares que no pertanyen a l'univers cultural i simbòlic dominant; i que destaca una orientació més normativa que cooperativa en la relació que s'estableix amb les famílies, de les quals s'espera que s'ajustin a unes pautes de parentalitat correctes però no se'ls proporciona el lloc des d'on fer propostes amb impacte real sobre el model educatiu. En el balanç dels actius, la diagnosi ens aporta una visió sobre les associacions de famílies, agrupacions informals o plataformes, d'un gran potencial en l'articulació de projectes comunitaris i des d'on seria possible bastir les millores en qualitat democràtica.

En un segon nivell de concreció, l'article identifica i descriu tres contextos escolars que es tradueixen en tres estils típics de relació escola-família molt diferenciats (famílies desconnectades, presents o hiperresponsabilitzades a l'escola), de manera que els reptes de millora són diferents i es fa recomanable focalitzar mesures específiques a cada una de les situacions. No té res a veure el recorregut de millora que cal fer en una escola marcada per la desconnexió que el que seria recomanable en un centre amb forta presència de famílies hiperimplicades. A grans trets, els reptes per a cada una d'aquestes realitats serien els següents:

a) Per superar una situació de **desconnexió entre família i escola** típica d'entorns socioeconòmics empobrits amb molta presència

de famílies immigrades, caldria revisar les gramàtiques escolars (els continguts simbòlics que transmet l'escola, el lloc des d'on s'adreça a l'*altre*) i avançar cap una cultura escolar intercultural i inclusiva. Abandonar els discursos normatius i construir espais de proximitat entre mestres, pares i mares que situïn l'educació de l'infant com a objecte d'interès compartit.

b) Per millorar la qualitat democràtica de la participació que es dona en les escoles on les **famílies hi són presents** i hi ha una relació de «confiança donada» en la qual l'equip directiu és qui finalment pren les decisions, caldria obrir espais de pràctica comunitària, de cocreació, que ajudin a superar la retòrica sovint estèril dels espais formals de participació. L'apropiació dels espais, la protecció de temps per al debat on es vetlli que tothom prengui la paraula, la cessió d'autoritat per part de l'equip directiu en la presa de decisions, la incorporació de la veu dels infants mateixos, ajudaran a avançar cap a una escola més democràtica.

c) En el cas d'escoles on hi ha un col·lectiu important de **famílies** «**hiperresponsabilitzades**» el repte és canalitzar aquest elevat grau d'implicació i de capital cultural per orientar-lo a un concepte d'educació com a bé comú. Ampliar l'abast dels treballs voluntaris, les reivindicacions, l'activisme, adreçat al propi grup, i donar-li una dimensió de transformació social. Per fer el salt d'allò particular a allò col·lectiu cal enfortir les xarxes amb les escoles de la zona, cal una orientació a la millora sistèmica per combatre la gentrificació escolar, evitar el copagament, enfortir la vocació pública. Per combatre la ingerència cal una millor clarificació dels rols. Caldria aprofitar l'impuls d'aquestes famílies hiperimplicades per conquerir els espais formals de representativitat que avui no té en compte el sistema.

Les propostes d'acció que presentem són mesures que ajudarien a assolir els reptes que acabem de plantejar, i que apel·len els tres actors implicats: famílies, docents i Administració, i es poden concretar tant en el nivell *micro*, de l'escola, el *mezzo*, en el territori o la zona educativa

i el *macro*, amb visió de sistema i de país. La pretensió és no eximir ningú de la responsabilitat del compromís democràtic:

- **Les famílies** haurien de projectar una mirada crítica cap a les pràctiques pròpies sobretot pel que fa al grau d'inclusivitat. És justament en els espais comunitaris que construeix l'AMPA que es pot bastir un perillós nosaltres excloent, un «club d'amics» on qui arriba de nou ho tingui difícil per participar.
- **Els docents** hauran de posar-se davant del mirall de l'ètica professional i revisar el lloc des d'on miren l'altre (família o alumne), apropar-se per tal de conèixer, reconèixer i construir l'escola plegats.
- **L'Administració**, que és qui té la responsabilitat d'unes polítiques públiques que garanteixin l'èxit per a tothom, haurà de passar l'examen de l'equitat, dels marcs normatius que generin camps de joc en els quals les oportunitats siguin iguals per a tothom.

Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola

1. *Construir una escola oberta, inclusiva, per a la igualtat i la diversitat*

a) Promoure programes d'igualtat que previnguin la discriminació sexista, cultural o de classe dins dels paràmetres de l'escola inclusiva.

b) Promoure espais públics de debat que permetin reconèixer la diversitat i permetin negociar què de tot plegat (festes religioses, menús específics, llengües d'origen) pot incorporar l'escola com a perceptiu.

c) Negociar també sobre la conveniència d'activitats complementàries que pel preu poden ser excloents (viatges, esquiada, classes d'anglès al migdia, etc.) introduint-ne una gestió solidària.

d) Revisar els discursos normatius sobre habilitats parentals a partir d'un nou marc conceptual que té en compte les famílies, *totes les famílies*, com a expertes, en tant que progenitors-educadors, amb els quals dialogar sobre el nou paradigma pedagògic.

2. *Replantejar la governança en tots els nivells del sistema, donant veu a les famílies*

a) Crear espais de treball compartits (el que hem anomenat «pràctiques comunitàries») entre docents, famílies, alumnat i personal no-docent, per executar projectes concrets o debatre aspectes que ens distancien.

b) Evitar reduir la participació de les famílies als espais formals, com poden ser els consells escolars, sovint massa burocratitzats, centrats en el traspàs unilateral d'informació i en l'aprovació «per defecte» dels documents. Per tal d'incorporar la veu de les famílies en els documents programàtics del centre, des del PEC al pla de convivència, cal reconvertir aquests espais, o generar-ne de nous, en àmbits de treball on el motor és l'acció per «fer coses junts i millorar l'escola». Aquests espais han de ser reconeguts per tothom, han d'estar ben definits, publicitats, han de representar la diversitat existent a l'escola i han de mostrar resultats dins dels terminis pactats. Poden adoptar la forma de tallers, comissions, grups, trobades, jornades, matinals, equips... per tal d'adaptar-se a les necessitats dels participants.

c) A l'Administració li correspon reformular el marc normatiu dels consells escolars, fent-lo més favorable a la participació de les famílies, atorgant-los més pes en la presa de decisions sobre polítiques educatives i revisant la legitimitat en la representativitat de tots els sectors. Repensar les funcions i els procediments d'aquests òrgans participatius, també en l'exercici de control i supervisió dels acords presos.

d) En l'àmbit de ciutat o de país, és responsabilitat de les famílies mobilitzades articular les plataformes de tercer nivell en un marc

unitari que els doni més visibilitat i veu. Recuperar l'antecedent de consens que va suposar el procés participatiu per a la redacció del *Llibre blanc de la participació de les famílies* (2014).

3. *Elaborar un discurs compartit sobre el nou model pedagògic*

a) Centrar els debats i les activitats d'intercanvi al voltant dels aprenentatges. Per exemple, el model de l'escola plurilingüe com a vehicle per introduir el valor de la diversitat cultural és més productiu que altres reflexions de caire expressiu. Depenent de la tipologia de famílies del centre, aquest objectiu s'ha de desplegar sobre la base de projectes d'aula, o d'activitats extraescolars amb presència de famílies (el programa Anxaneta a Osona o el Tàngram a Barcelona en són bons exemples) o poden incloure pares i mares en el disseny de propostes educatives i compartir el propòsit.

b) Ampliar horaris per a tutories, reunions amb famílies en petit grup perquè hi pugui haver una comunicació bilateral sobre el que es fa a l'escola, el que aprenen els infants, els nous marcs de referència d'un aprenentatge competencial, una avaluació formativa o una pedagogia basada en projectes.

c) Repensar el model d'informes, butlletins de notes que es lliuren a les famílies, i imaginar-los com un instrument a partir del qual pares i mares poden mantenir una conversa a casa al voltant d'allò que hem après, ens ha motivat, ha estat més difícil, i no reduït a l'aprovat i al suspens.

d) Programar activitats educatives en horari lectiu on hi hagi presència de les famílies (en la línia del que tradicionalment han proposat les comunitats d'aprenentatge), afavorint que els diferents sabers dels familiars dels alumnes es visibilitzin a l'aula.

e) Obrir espais de diàleg mixtos on mestres i famílies apareguin públicament construint discursos compartits.

f) Disposar d'un pla de comunicació i difusió (xarxes socials, web, fires, jornades, mitjans de comunicació, portes obertes, etc.)

a l'escola, al barri i al país, que serveixi per clarificar els nous preceptes educatius, compartir vocabulari i poder debatre en igualtat de condicions i coneixement de causa sigui quin sigui el rol. Si hi ha una distància excessiva entre el llenguatge expert i el llenguatge comú de les famílies, el diàleg no serà possible.

4. *Aplicar el concepte de comunitat educativa més enllà de la comunitat escolar*

a) En l'àmbit de l'associacionisme familiar, les persones que lideren aquests espais haurien de ser capaces d'aixecar la mirada de la pròpia escola a l'entorn, establint vincles amb les AMPA de les escoles properes i participar com a famílies en el teixit de lleure, cultura popular o reivindicatiu del barri.

b) El nou marc pedagògic té en compte una escola oberta i permeable a l'entorn, que incorpora les oportunitats del seu context, i això té en compte, per tant, les famílies del barri, que s'han de sentir a l'escola «com a casa». I perquè el centre educatiu esdevingui un referent cultural per al barri, més enllà de l'activitat lectiva, l'escola ha d'esdevenir un dels pilars de la comunitat.

c) L'Administració hauria de mantenir línies de subvenció perquè els projectes emergents impulsats per les famílies mateix en cada territori tinguin un recorregut de viabilitat, sigui quin sigui el nivell econòmic de les famílies.

d) S'haurien de garantir les figures mediadores que proporcionen els ajuntaments (tant si és en el rol de dinamitzadores de xarxa, com de facilitadores de programes culturals, com promotores de la comunitat gitana, o com a estructuradores d'ofertes educatives més enllà de l'horari lectiu, des d'una perspectiva d'Educació 360) ateses les múltiples evidències dels impactes positius d'aquest tipus de polítiques.

5. Superar les accions col·lectives de les famílies orientades a l'interès particular vetllant per un sistema equitatiu

a) Promoure que el treballar en xarxa entre les escoles d'una zona, sobre la base de l'aprenentatge entre iguals, l'intercanvi de bones pràctiques i la superació d'un marc d'escolarització competitiu per avançar cap a models cooperatius, inclogui també les famílies i les AMPA.

b) Implementar polítiques per combatre la segregació escolar. Planificar l'oferta educativa d'acord amb les necessitats demogràfiques i amb criteris de proximitat i segons la demanda dels col·lectius de famílies amb més capacitat de veu i d'agència.

c) Establir marcs de transparència i regulació pel que fa a les quotes vinculades a la qualitat de l'ensenyament en el servei públic d'educació.

d) Des dels moviments familiars amb més trajectòria (FAPAC, Assemblees grogues, coordinadores o plataformes d'AMPA) contribuir a un discurs que permeti distingir aquelles accions que poden suposar un tracte preferent o privilegiat de certs col·lectius de famílies, d'aquelles que permeten avançar cap a una major igualtat d'oportunitats.

e) Des de l'Administració local promoure espais informatius sobre l'escolarització en els quals es doni a conèixer la xarxa d'escoles del barri com a equivalent.

Podríem sintetitzar aquest seguit de mesures en un relat més quotidià que pensa el centre educatiu, l'escola bressol, l'escola de primària i l'institut, com un itinerari que es pot fer en un marc de proximitat, en un context singular on els veïns i les veïnes són les famílies del barri i s'hi senten compromeses, on l'escola agafa una dinàmica pròpia que permet apropiacions simbòliques i vinculació de tots aquells que l'habiten, des dels alumnes, els pares i mares, el personal no-docent i el professorat. Aquest aire propi, que hem anomenat «les gramàtiques escolars» es construeix des de la reunió del primer dia, el clima del

vestíbul de l'entrada, les tardes al pati on un grup de pares i mares organitza alguna cosa mentre els infants estan fent l'activitat esportiva, la forma i el contingut dels informes d'avaluació, que són intel·ligibles per a tots el públics, les imatges que pengem al web i que permeten ensenyar a pares i mares allò que ni s'imaginen que passa cada dia a l'aula, les estones que les famílies tenen per entrar a classe, les reunions de tutoria, l'acompanyament en les transicions, i un llarg etcètera de coses que semblen irrellevants, però que són les que fan que tothom de la comunitat pugui parlar amb orgull de «la meva escola».

Bibliografia

Apple, M. i Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Ball, S. (2010). «Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class». *International Journal of Sociology and Social Policy*.

Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

Blasco, J. (2018). *Els programes per fomentar la implicació parental en l'educació serveixen per millorar el rendiment escolar?*, sèrie «Què funciona en educació», núm. 11. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Collet, J.; Besalú, X.; Feu, J. i Tort, A. (2014). «Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado». *Revista de Profesorado*, vol. *18, núm.* 2, p. 7-33.

Collet, J. i Tort, A. (2014). *Millors vincles, millors resultats? La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Collet, J. i Tort, A. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Octaedro.

Comas, M. (2018). *La veu de les famílies en el sistema educatiu: aposta pel bé comú o estratègia de clausura?* Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Comas, M.; Abellan, C. i Plandiura, R. (2014). *Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comas, M.; Escapa, S. i Abellan, C. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comas, M.; Escapa, S.; Abellan, C. i Alcantud, A. (2013). *Més que un gra de sorra: les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Dubet, F. i Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada.

Feito, R. i López, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.

Feu, J.; Canimas, J.; Serra, C.; Simó, N. i Lázaro, L. (2017). «Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela: dimensiones e indicadores», a Collet, J. i Tort, A. (2017), *La governanza escolar democrática*. Madrid: Morata.

Fraser, N. (2001). «Recognition without ethics?». *Theory, Culture and Society*, vol. 18, núm. 2-3, p. 21-42. Recuperat de: https://doi.org/10.1177/02632760122051760

Garcés, M. (2013a). *El compromís*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània.

Garcés, M. (2013b). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.

Garreta, J. (ed). (2007). *La relació familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida.

Lareau, A. (2011). «Theory: Understanding the Work of Pierre Bourdieu», a *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, p. 361-364.

Reay, D. i Ball, S. J. (1998). «"Making their Minds Up": family dynamics of school choice». *British Educational Research Journal*, vol. 24, núm. 4, p. 431-448.

Subirats, J. (2017). «Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época», a Collet, J. i Tort, A. (2017), *La governanza escolar democrática*. Madrid: Morata, p. 65-84.

Tarabini, A.; Bonal, X. (dir); Constans, M.; Kliczkowski, F. i Valiente, O. (2010). *Ser pobre en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tyack, D. B., i Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vincent, C. (2014). «Padres y maestros hacia el diálogo». *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, vol. 18, núm. 2.

Relació de participants al seminari

Marta Comas

- Carles Benito, FAPAC Nou Barris
- Sílvia Blanch, Universitat Autònoma de Barcelona
- Eulàlia Esclapés, Consorci d'Educació de Barcelona
- Julián García, Plataforma Associació Famílies d'Alumnes
- Antoni Tort, Universitat de Vic
- Dolors Vique, Programa Escoles per a la igualtat i la diversitat

7 Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desafavorits: anàlisi i propostes

Xavier Bonal i Marcel Pagès

Introducció

Des que a partir de la segona meitat del segle xx l'educació va esdevenir la institució més garantista de la igualtat d'oportunitats, els governs democràtics s'han vist en la necessitat de desenvolupar polítiques dirigides a pal·liar l'efecte de les desigualtats socials d'origen en l'accés, les condicions d'escolarització o els resultats educatius. La persistència de la reproducció de les desigualtats, amb més o menys intensitat, a tots el sistemes educatius dels països desenvolupats va augmentar la preocupació per desplegar polítiques capaces de compensar unes diferències socials que posaven en qüestió les bases mateixes de legitimació del sistema meritocràtic i d'accés a les posicions socials. Dit d'una altra manera, la crisi en la incapacitat del sistema educatiu de proporcionar igualtat d'oportunitats educatives esdevingué una crisi de sistema social, un qüestionament d'un imaginari col·lectiu compartit segons el qual l'origen de classe podria ser neutralitzat per la via de l'esforç i l'aprenentatge.

En aquest context, no és casual que el govern federal nord-americà encarregués l'any 1964 un informe a un expert de prestigi com James Coleman per mesurar el grau de compliment de la igualtat d'oportunitats educatives i sobre les possibles causes de les desigualtats en l'aprenentatge i els resultats educatius, o que el govern anglès fes un encàrrec semblant un any després al Central Advisory Council. El resultat d'aquests informes va fer explícita la persistència de la desigualtat

educativa i va evidenciar que les desigualtats d'origen difícilment es podien combatre exclusivament garantint els mateixos recursos per a tothom. La lluita contra la projecció de la desigualtat social en educació passava inevitablement per establir mecanismes de compensació del desavantatge social i educatiu i, per tant, per donar més a aquells que menys tenen. La discriminació o acció positiva va incorporar-se des d'aleshores com a estratègia legítima i necessària dins la lògica d'intervenció política. Afavorir els grups socials en pitjor situació podia servir per compensar els efectes d'una desigualtat no atribuïble al mèrit, l'esforç o la capacitat, sinó a les desafortunades circumstàncies socials.

Però com compensar les desigualtats d'origen? Podem afirmar que després de més de quaranta anys de polítiques compensatòries no existeix un tipus ideal d'intervenció que garanteixi la neutralització de les desigualtats. Les polítiques compensatòries han evolucionat des de polítiques dirigides a equilibrar la privació o el dèficit cultural familiar fins a mesures que cerquen adequar els continguts i les pedagogies als entorns familiars i culturals dels individus. S'han mogut des de la intervenció a la família fins a la intervenció al centre o al territori. Han insistit més en l'excel·lència acadèmica o ho han fet més en la integració social. S'han focalitzat en la prevenció i en la intervenció. Han comptat amb el professorat i amb altres professionals no-docents. Tota aquesta diversitat, però, no ha permès universalitzar un model d'intervenció idoni capaç d'assegurar la neutralització de les desigualtats socials d'origen. El context social, cultural i institucional de cada sistema educatiu ha marcat fortament l'orientació de les polítiques desplegades. Amb tot, podem dir que la història de l'educació compensatòria és una història de més fracassos que èxits. Les diferents modalitats d'intervenció han recollit, evidentment, alguns èxits, però cap sistema educatiu es mostra prou capaç de contrabalançar significativament, mitjançant la política, les desigualtats socials d'origen. Les oportunitats educatives segueixen essent desiguals en funció de l'origen social, i sovint les eines emprades per corregir aquesta circumstància han estat poc efectives i, fins i tot, de vegades, contraproduents.

Aquest capítol té com a objectiu observar quina ha estat i quina és la política educativa d'atenció als centres socialment més desafavorits a Catalunya. El recorregut ens mostrarà que som davant d'un cas especialment poc reeixit: extremadament tímid pel que fa al desplegament de mesures i recursos, i poc eficaç des del punt de vista de la compensació de les desigualtats. Per fer-ho, observarem primer quines característiques tenen les polítiques compensatòries en una selecció de països propers. En l'apartat següent revisem l'evolució de les polítiques educatives compensatòries a Catalunya des que s'inicien, de forma tardana, en la dècada de 1980 i fins al moment actual. A continuació, descriurem el sistema de classificació de la complexitat social dels centres i presentarem algunes dades de les característiques dels centres de màxima complexitat. Finalment, amb l'objectiu d'iniciar un debat urgent i necessari, el darrer apartat inclou les línies generals d'una política educativa, avui absent, d'atenció als centres socialment més desafavorits.

Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària

En aquest apartat analitzem els diversos referents internacionals i, de manera més específica, abordem els models europeus d'atenció als centres escolars amb més dificultats. L'objectiu d'aquesta secció és posar sobre el mapa els principals referents en aquest àmbit perquè serveixin com a mirall per poder interpretar i traduir les seves implicacions en el context català.

Amb aquest objectiu fem una referència inicial al cas dels Estats Units i posteriorment presentem els casos del Regne Unit, França i Portugal. Aquest tres casos han estat seleccionats per la seva rellevància en termes de les polítiques desplegades, així com per la seva comparabilitat amb el cas català.

Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA

Els primers precedents de les polítiques d'atenció prioritària cal buscar-los als Estats Units durant la dècada de 1960, on conflueix l'emergència i la consolidació dels estats del benestar amb la constatació que, malgrat l'expansió educativa i l'assoliment de l'escolarització universal, es mantenen grans diferències de resultats educatius entre diversos grups socials.

En aquest sentit, l'influent informe Coleman (1966) representa un punt d'inflexió en les polítiques educatives als EUA, en destacar que la major part de les diferències sobre els resultats i el rendiment acadèmic dels estudiants s'explicaven per l'origen social de les seves famílies i de les famílies dels companys de classe. Aquest informe suposa una de les primeres aportacions empíriques que analitza els efectes de la igualtat d'oportunitats educatives sobre els resultats dels estudiants, més enllà de l'anàlisi sobre les pròpies condicions d'accés a l'escolarització. Al mateix temps, la contribució de Coleman i els seus col·legues rau en el rol catalitzador de l'informe respecte del desenvolupament posterior de les polítiques educatives d'atenció prioritària, en qüestionar el paper de les escoles com a mecanismes de mobilitat social, un dels mites centrals de la societat nord-americana (Powers *et al.*, 2016).

Un any després de l'encàrrec del prestigiós estudi —però un any abans de la seva publicació— va ser aprovada la Llei d'educació primària i secundària de 1965,[1] com a part de la «guerra contra la pobresa» declarada per l'Administració Johnson, amb la introducció d'un conjunt «d'estratègies compensatòries per als més desafavorits» (Demuse *et al.*, 2012: 4). Com a part d'aquestes mesures, cal destacar el Títol Primer de la llei, que inclou el principi de «discriminació positiva» adreçat a estudiants i a les escoles amb més dificultats i materialitzat a través

1. Elementary and Secondary Education Act (1965)

de la provisió de recursos extraordinaris, distribuïts des del Govern federal als Estats, i des dels Estats als districtes i les escoles (Karsten, 2006: 262). Posteriorment, el Títol Primer de la Llei de 1965 ha estat modificat, adaptat i refinançat en les reformes educatives posteriors de 1994 Improving America's Schools Act, així com la polèmica llei de 2002 No Child Left Behind, que vincula el finançament de les escoles als requeriments de la rendició de comptes per mitjà de proves externes estandarditzades i amplia la capacitat de les famílies de canviar d'escola en situacions de rendiment baix (p. 263).

El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada

Durant la dècada dels anys seixanta, el Regne Unit també és testimoni de les primeres mesures afirmatives en el camp educatiu. Seguint una dinàmica similar a la dels EUA, el 1967 es publica l'anomenat Informe Plowden encarregat pel ministre d'Educació i que inclou recomanacions com l'establiment de mesures de «discriminació positiva», el treball en xarxa i la implicació de la comunitat en la millora de les escoles desafavorides:

> Les necessitats especials impliquen una ajuda especial. [...] demanem unes polítiques de discriminació positiva a favor d'aquestes escoles i dels seus alumnes, que vagi més enllà d'un intent d'igualar recursos. Les escoles d'àrees desafavorides han de ser prioritàries en molts aspectes (Central Advisory Council for Education, 1967: 57).

Com a resultat d'aquest informe i de les seves recomanacions, el 1968 es creen les àrees d'educació prioritària (EPA), que amb un enfocament comunitari i amb la col·laboració de diverses agències públiques i departaments governamentals desenvolupen un pla pilot en quatre territoris del país i que inclouen, entre d'altres, incentius salarials al

professorat, programes de suport lingüístic per a alumnes immigrants i centres d'orientació per a famílies (Power, 2008).

L'objectiu d'aquest programa era poder compensar des de l'escola aquelles desigualtats socials originades per raons econòmiques, culturals o ètniques, en el convenciment que la provisió de recursos addicionals a les escoles en pitjors condicions ajudaria a equilibrar les desigualtats socials:

> S'esperava que una política de discriminació positiva que proveís recursos addicionals *dins (within)* de les escoles, pogués compensar les desigualtats viscudes pels alumnes *fora* de l'escola (Power, 2008: 20).[2]

Durant la dècada de 1970, la manca de resultats i d'evidències sobre l'eficàcia d'aquestes polítiques i l'emergència de la «nova dreta» conservadora situa «l'estat del benestar (i les seves polítiques) com a part del problema i no de la solució» (Power, 2008: 21). Durant l'etapa de Thatcher i Major, els principis de les polítiques afirmatives i la idea de la discriminació positiva pateixen «una gran pressió» (Karsten, 2006: 265) i es «desmantellen» les mesures d'educació compensatòria (Power, 2006: 21). L'enfocament territorial i comunitari d'aquestes mesures queda relegat a un segon terme fins a pràcticament desaparèixer, i al seu lloc es promouen un conjunt de polítiques orientades a introduir dinàmiques de mercat en el camp educatiu (més llibertat d'elecció i diversificació de l'oferta), alhora que les mesures compensatòries s'orienten cap a una progressiva individualització.

A finals del anys noranta, i de la mà del nou laborisme, les polítiques compensatòries amb un enfocament territorial tornen a guanyar centralitat. Es reprèn l'enfocament territorial amb les Education Action Zones (EAZ) i el programa Excellence in Cities, que modifiquen l'enfocament

2. En cursiva a la referència original.

comunitari original per una nova lògica basada en les aliances publicoprivades dirigides a augmentar els resultats d'aprenentatge i a diversificar l'oferta educativa (Kendall, 2005). Amb el temps, el programa esdevé un paraigua de moltes iniciatives de suport, com ara els programes d'atenció a la infància o el Servei d'escoles extensives, entre d'altres (Antoniou *et al.*, 2012: 34).

Una avaluació global sobre l'impacte i l'eficiència d'aquestes polítiques no sembla possible a causa de la manca de sistematització i coherència de les avaluacions disponibles i sobretot de la multiplicitat de mesures, polítiques i programes existents. Amb tot, les evidències presenten resultats mixtos, amb alguns efectes positius modestos (Machin *et al.*, 2007) però relativament desiguals (Antoniou *et al.*, 2012).

França: una política territorial amb efectes adversos i limitats

França incorpora les polítiques d'educació compensatòria amb un retard notable i ho fa seguint el model d'intervenció territorial amb la introducció l'any 1981, de les *Zones d'éducation prioritaire* (ZEP), definides sota el mandat del ministre socialista d'Educació Alain Savary.

Aquesta política representa una de les primeres formulacions orientades a la «territorialització de les polítiques educatives» i a la «diversificació de l'oferta» en un país amb una tradició política i administrativa altament centralitzada. La formulació d'aquesta política estava pensada per fer una intervenció sobre el territori més enllà dels grups i les poblacions, amb l'objectiu d'aplicar mesures de «discriminació positiva» per «corregir les desigualtats» (Rochex, 2012: 94). Per establir els criteris de classificació i intervenció, les ZEP han de complir un conjunt de criteris «interns» (escolars) i externs (territorials) (Karsten, 2006: 267). Les principals polítiques associades a aquests programes han estat l'augment dels recursos humans i financers per a les escoles ZEP

(amb autonomia en la distribució de recursos), així com la reducció de ràtios i l'establiment d'incentius salarials i de promoció en la carrera docent amb l'objectiu d'atraure i retenir el millor professorat (OCDE, 2012).

Les zones d'educació prioritària a França s'han desenvolupat i han evolucionat al llarg del temps, passant per períodes d'estancament o per etapes de més centralitat i revitalització, tant en moments de governs social-demòcrates com conservadors (Rochex, 2012: 95). En la darrera etapa (2006-2007) s'ha introduït una diferenciació en tres àmbits per tal d'atendre les escoles amb més dificultats dins del programa. Així, es distingeix entre les escoles que han de sortir gradualment del programa, les escoles en una posició mitjana i els centres amb més dificultats (Rochex, 2012). Els centres amb més dificultats s'inclouen en les «xarxes d'ambició per a l'èxit» *(Réseaux Ambition Réussite*), i són proveïts de més recursos, finançament addicional per a professorat complementari (90%) i incentius (8%) (OCDE, 2012). En paral·lel, es comencen a prioritzar les intervencions focalitzades en els alumnes de manera individual, substituint l'acció en les zones o les escoles, i es promouen mesures com la possibilitat de promoure els millors alumnes de les ZEP a escoles de més prestigi (Rochex, 2012: 99). Aquestes mesures trenquen l'enfocament territorial de la política i fan prevaldre principis d'excel·lència per sobre dels d'equitat.

Amb tot, els resultats d'aquesta política no han estat satisfactoris, tant pel que fa als seus objectius inicials com pel que fa als seus efectes adversos. En primer lloc, la política de les ZEP ha implicat una major concentració d'alumnes d'entorns desafavorits, a causa de l'enfocament focalitzat i especialitzat de la política i com a conseqüència de l'efecte estigmatitzador que comporta l'etiquetatge de les ZEP. Al seu torn, els estudiants més desafavorits reben un benefici molt reduït de la inversió de recursos extraordinària. Alguns estudis indiquen que no es poden identificar efectes positius significatius en els nivells d'assoliment dels estudiants (Bénabou *et al.*, 2009). De fet, la qualitat

del professorat ha disminuït, ja que els incentius salarials són insuficients per atreure professors amb més experiència i els incentius de promoció docent han generat una major rotació del professorat (OCDE, 2012: 77). Cal destacar algun resultat de rellevància particular, com ara el que indica que la mida gran de les zones té un efecte negatiu sobre els nivells d'assoliment dels estudiants (Karsten, 2006: 268), evidència que s'alinea amb la necessitat de concentrar més recursos en menys escoles (OCDE, 2012) o en zones amb una delimitació més petita. En aquest sentit, la zonificació sembla un factor clau en l'eficiència d'aquestes polítiques, i en el cas francès podria ser un factor explicatiu dels seus resultats decebedors. Caldria, doncs, definir més clarament el *target* d'aquestes polítiques i distingir entre mesures de prevenció i d'intervenció (Rochex, 2012: 114).

Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar

El cas de Portugal presenta un model més recent d'intervenció territorial associat a una política educativa afirmativa a les escoles desafavorides. Seguint la inspiració de diversos models europeus, i particularment l'experiència francesa —malgrat els seus resultats modestos i limitats— el 1996 es creen els territoris educatius d'intervenció prioritària (TEIP).

Com els altres models, els TEIP s'adopten com una mesura de discriminació positiva orientada a territoris administratius i geogràfics en condicions de dificultats socioeconòmiques greus. Aquests territoris serveixen per agrupar les escoles en diversos clústers que desenvolupen un projecte comú amb uns objectius compartits (Correia *et al.*, 2012: 166).

Els objectius principals del programa TEIP són la reducció de l'abandonament escolar, la promoció de l'èxit educatiu i la millora de la

convivència, i la promoció de formes d'innovació educativa. El programa planteja que les escoles han de respondre a les seves necessitats locals i a les especificitats del seus alumnes a partir de la definició dels projectes educatius. A la vegada, el programa s'acompanya de mesures d'avaluació externa i interna i sistemes de «monitoriatge» i retroalimentació, que defineixen la distribució de més recursos per a les escoles en funció de l'acompliment dels objectius definits en els seus projectes (Sampaio i Leite, 2017: 65). En aquest sentit, alguns autors han definit els TEIP com unes polítiques centrals per a la introducció dels principis i les pràctiques de la Nova gestió pública a Portugal, malgrat que la seva traducció a les escoles sigui encara limitada (Dias, 2014).

S'espera que els projectes de cada TEIP generin relacions de col·laboració amb la comunitat local i promoguin la participació dels docents i les escoles que formen part de la xarxa en espais col·legials, com els consells de professors creats a cada TEIP (Correia *et al.*, 2012: 167). Al seu torn, els TEIP reben recursos complementaris per reduir les ràtios, augmentar la retenció dels docents que treballen en contextos de més dificultat i promoure activitats extracurriculars (p. 168).

Pel que fa als resultats, el programa TEIP també presenta evidències mixtes. Alguns estudis indiquen la seva efectivitat en la reducció de l'abandonament escolar i dels problemes de convivència a les escoles, però amb un impacte limitat en la millora del rendiment acadèmic dels alumnes (Abrantes *et al.*, 2013). De fet, algunes evidències mostren les limitacions del programa pel que fa al seu impacte en la millora dels resultats educatius i posen en qüestió la seva eficàcia pels efectes adversos de la classificació escolar que se'n deriva. En aquest sentit alguns autors assenyalen la necessitat d'establir mecanismes d'avaluació sistemàtica i objectiva d'aquests programes (Ferraz *et al.*, 2018). Altres estudis també apunten les potencialitats del programa, que en combinació amb mesures d'avaluació interna dels centres, poden permetre una major reflexivitat de les escoles i els docents que faciliti una millora educativa sota principis d'equitat i justícia social (Sampaio i Leite, 2017).

En qualsevol cas, les experiències del Regne Unit, França i Portugal i els seus resultats ambivalents demostren la importància d'aprofundir en el coneixement i la recerca sobre aquestes polítiques a fi de millorar-ne els resultats i l'eficàcia. Al seu torn, aquestes experiències internacionals aporten alguns aprenentatges i assenyalen algunes qüestions clau que cal tenir presents en el disseny de les polítiques d'educació compensatòria que ens ocuparem de revisar en el cas català.

Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desafavorits a Catalunya

En aquesta secció realitzem un recorregut breu sobre els elements més destacats de les polítiques d'atenció als centres socialment desafavorits a Catalunya. Les característiques d'aquesta política han canviat en la mesura que també ho han fet el perfil social i les problemàtiques de la població socialment més desafavorida. Així mateix, tal com veurem, les polítiques han evolucionat en paral·lel als paradigmes dominants sobre l'educació compensatòria de les desigualtats socials i educatives.

Primera etapa: el programa d'educació compensatòria

El primer que cal assenyalar és el retard amb el qual Catalunya va començar a impulsar polítiques d'educació compensatòria amb relació a altres països europeus. L'absència d'un règim democràtic fins a finals dels anys setanta i la centralització de les competències van fer que les polítiques d'acció positiva per donar suport als centres socialment més desafavorits fossin completament absents. Mentre que a països com els EUA, el Regne Unit o Holanda iniciaren programes d'acció positiva i finançament extraordinari als centres més desafavorits i amb pitjors resultats educatius a finals dels anys seixanta, a Catalunya, com

en el cas de França o de Portugal, no tenim coneixement de programes específics fins a la dècada de 1980.

L'any 1983 el Ministeri d'Educació espanyol va crear un programa específic amb l'objectiu prioritari de compensar l'educació dels col·lectius més desafavorits (RD 1174/1983, de 27 d'abril, sobre educació compensatòria). Aquest reial decret (RD) va possibilitar que el Departament d'Ensenyament signés un conveni amb el MEC per poder iniciar així un Pla d'educació compensatòria (PEC) que permetés donar resposta a les necessitats dels centres anomenats d'*acció especial*, creats l'any anterior (Varela 2011: 62). El programa es va iniciar especialment per donar resposta a les necessitats d'escolarització de la població d'ètnia gitana, especialment concentrada en barris com La Perona o Can Tunis, a Barcelona, o La Mina a Sant Adrià del Besòs. El pla d'educació compensatòria es focalitzava especialment en el fet d'atendre les necessitats dels centres d'acció especial a través del suport pedagògic i material des dels centres de recursos específics (CRE) i la formació de mestres (Serramona *et al.* 1990). Segons la documentació de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (de la qual depenia orgànicament el pla d'educació compensatòria), el curs 1986-87 es comptabilitzaven 69 centres d'acció especial i 112 «escoles amb marginats socials integrats».

La creació del PAEMS (Programa d'atenció escolar al marginat social) demostrava segons Serramona *et al.* (1990) i malgrat la terminologia del moment, la voluntat de no escolaritzar de forma separada l'alumnat socialment desafavorit. Les dades de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa indiquen una plantilla limitada de 32 mestres dedicats a l'educació compensatòria,[3] la distribució de 5.085 beques de menjador, 900 alumnes d'educació compensatòria, 4 assistents socials, 1.020 alumnes d'ètnia gitana en escoles especials, 1.119 alumnes

3. Segons la comunicació personal de Joan M. Girona, el programa va arribar a comptar fins a un total de 80 mestres dedicats a donar suport als centres d'acció especial i 5 assistents socials.

d'ètnia gitana en escoles ordinàries amb suport compensatori i un total de 65.718 euros[4] destinats al PAEMS en forma d'ajuts per a beques de menjador, ajudes per a material didàctic, colònies i sortides; i formació i itinerització de mestres.

Tant la terminologia com alguns aspectes de la política educativa de finals dels anys vuitanta s'ajusten a un model clàssic d'educació compensatòria, en un moment històric amb una prevalença forta de les teories de dèficit cultural, consolidades especialment després que l'Informe Coleman (1966) als EUA evidenciés que el rendiment educatiu depenia més de l'origen social que no pas dels recursos educatius abocats al sistema. La idea de compensar privacions no només materials sinó també culturals es fa evident en un plantejament d'atenció especialitzada a les mancances de l'alumnat, o fins i tot en la presentació de la informació relativa als centres d'acció especial en el mateix apartat que la informació sobre la situació de l'educació especial.

Tot i així, s'ha de posar en valor la iniciativa d'iniciar un programa allà on no hi havia res, crear els primers intents de desplegar una política efectivament integradora i no d'atenció en centres separats i l'èmfasi en la formació del professorat que el programa pretenia desplegar. És més, des del programa d'educació compensatòria ja aparegueren les primeres recomanacions dirigides a evitar la concentració excessiva d'alumnat amb dificultats, sense que aquestes es traduïssin, però, en mesures específiques. Tal com assenyala Llevot, cal no oblidar que la política reformista del programa d'educació compensatòria es fonamentava en «un discurs optimista i esperançat, destinat a corregir les desigualtats socials i assolir quotes més elevades de justícia social» (Llevot, 2005: 198).

El PEC va romandre especialment actiu fins a principis dels anys noranta. Ja sigui per manca de finançament específic o per manca de voluntat política de la nova direcció general, a partir de 1993 el programa

4. En pessetes en el document original.

d'educació compensatòria es reestructura. En el marc del Títol V de la LOGSE sobre les polítiques de caràcter compensatori, es creen els centres d'atenció educativa preferent, els quals es defineixen, en el marc de la normativa del Departament d'Ensenyament, com «aquells centres docents públics o privats, sostinguts amb fons públics, que escolaritzen alumnes que tenen especials dificultats per assolir els objectius de l'educació bàsica a causa de les seves condicions socials i culturals, situats en entorns socials i econòmics desafavorits i que siguin qualificats com a tals d'acord amb el que preveu aquesta ordre» (Art. 1. Ordre de 3 de setembre de 1996, Departament d'Ensenyament).

La identificació dels CAEP comporta per primera vegada la necessitat d'objectivar en la mesura del possible quins són els centres més necessitats de recursos i suport. El mecanisme que estableix l'Ordre és el d'atenció de demandes dels centres que per la seva situació social desafavorida vulguin optar a la condició de CAEP. A partir de l'avaluació de la sol·licitud per part de la inspecció educativa s'inicia un llarg procés administratiu que ha de passar per la comissió d'ordenació educativa de la delegació territorial respectiva, la Direcció General d'Ordenació Educativa (que ha de demanar informes oportuns a les Direccions Generals de Recursos Humans, de Centres Docents i de Promoció Educativa) i arribar fins a la mateixa Conselleria, que és qui ha de resoldre la qualificació del centre com a CAEP.

L'ordre de creació dels CAEP estableix així mateix els indicadors a partir dels quals la comissió d'ordenació educativa ha de realitzar l'avaluació. Dos tipus d'indicadors es prenen en consideració: indicadors socials (taxa d'atur, renda familiar, nivells d'alfabetització baixos, immigració, existència de plans integrals de diverses administracions adreçats a compensar desigualtats, etc.) i indicadors de l'alumnat mateix (presència elevada d'alumnat immigrat o de minories ètniques, presència elevada de famílies que necessiten suport de serveis socials o sanitaris, presència elevada d'alumnes amb conductes «d'inadaptació social o escolar»). L'ordre no inclou —ni cap documentació que haguem

localitzat— com han de ser mesurats i quin pes han de tenir els diferents indicadors, amb la qual cosa el marge de subjectivitat en la determinació de les necessitats pot ser ampli. D'altra banda, cal subratllar que els indicadors combinen elements d'entorn amb elements referits a la pròpia població escolar, un aspecte que podia obrir la porta a una intervenció territorial.

Esdevenir CAEP comporta poder accedir a recursos complementaris als ordinaris.[5] Així mateix, l'ordre destaca la possibilitat de concertar el segon cicle de l'educació infantil dels centres privats concertats qualificats com a CAEP. En tot cas, és en l'apartat de recursos humans i materials complementaris on es materialitza el suport diferencial als CAEP. Aquest model d'atenció educativa preferent romandrà fins al canvi de model establert a partir de 2014.

L'arribada creixent d'alumnat d'origen immigrat al sistema fa evidents de seguida les limitacions d'un programa com el PEC, dissenyat com una estratègia per resoldre situacions d'emergència social. Així, les directrius del Departament d'Ensenyament als professionals del programa del curs 1999-2000 posen èmfasi especial en la col·laboració amb els centres en el procés d'acollida dels alumnes immigrants, l'atenció a les necessitats d'aquest alumnat i molt especialment la coordinació amb els professionals del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) per tal de facilitar l'aprenentatge del català per part d'aquest alumnat.

En tot cas, són cada vegada més les veus que no només clamen per un canvi de nom del programa (com el Consell escolar de Catalunya mateix)

5. Aquests recursos inclouen un increment de les hores destinades a l'atenció individualitzada en funció de la ràtio alumnes/grup, una intervenció preferent dels serveis i programes educatius, un increment en la dotació econòmica de despeses de funcionament, disposar d'una ràtio alumnes/unitat inferior a l'ordinària, una consideració prioritària en l'assignació de beques i ajuts a l'estudi, orientacions i assessorament per al desplegament del currículum o l'oferta d'activitats de formació permanent adient a les necessitats del professorat.

sinó especialment per un canvi d'orientació del PEC que permeti encaminar-se cap a una més gran professionalització (cal no oblidar que els professionals del PEC són mestres que participen en comissió de serveis), cap a una concepció més preventiva de l'exclusió educativa i social de l'alumnat i cap a la construcció d'un model més proper a l'educació intercultural i l'atenció a la diversitat (Carbonell, 2000). Sorprèn que en aquest context d'obertura i de possible canvi de paradigma la Generalitat de Catalunya aprovés el Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006 (PAANE), que se centrava quasi exclusivament en aspectes lingüístics i curriculars i deixava de banda aspectes clau de l'acollida, com la integració emocional, social o cultural. Aquest Pla va crear els tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE) com a instruments d'atenció a l'alumnat estranger, adreçats principalment a l'alumnat que s'incorporava al sistema educatiu de Catalunya durant l'etapa d'educació secundària obligatòria sense coneixement de cap de les dues llengües oficials i amb dèficits greus de formació inicial (Alegre *et al.* 2008: 15).

Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social

Les limitacions del PAANE van ser superades pel nou Pla per a la llengua i la cohesió social (PLIC). Un decret de reestructuració del Departament d'Ensenyament (decret 282/2004) va crear la Subdirecció per a la Llengua i la Cohesió Social, que va presentar mesos després el PLIC com a pla interdepartamental d'immigració, amb la voluntat de garantir la igualtat d'oportunitats des de la diversitat cultural i de consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat.

Tant el llenguatge com el contingut del PLIC fan evidents una nova manera de concebre la compensació de les desigualtats educatives de l'alumnat més desafavorit, en un moment en el qual l'arribada

d'alumnat immigrant al sistema educatiu assolia proporcions significatives (7,6% el curs 2003-04). La idea de compensació del dèficit es desplaça per deixar pas a la igualtat d'oportunitats i al principi del dret a l'educació de tot l'alumnat. El caràcter quasi assistencial del PEC i el PAANE intenta superar-se amb un model de garantia de drets, que posa èmfasi, d'una banda, en la integració lingüística i, de l'altra, en el desenvolupament d'una educació intercultural per a la cohesió social.

La nova Subdirecció per a la Llengua i Cohesió Social, que aplega el SEDEC i el nou Servei d'interculturalitat i cohesió social (SICS) crearà comissions territorials i equips d'intervenció encarregats de desplegar els plans d'acollida i planificar els recursos educatius als diferents territoris de manera descentralitzada. La sensibilització i formació de la comunitat educativa, l'adequació de materials escolars des del punt de vista intercultural o el foment de la integració escolar de l'alumnat nouvingut són alguns dels objectius que han d'assolir els 158 professionals de suport amb els quals el programa es posa en marxa el curs 2004-05. Per bé que el PLIC no es dissenya específicament per a centres en situació social desafavorida, el programa té en compte la dotació d'un professor de suport un cop elaborat el projecte específic.[6]

Els instruments que es crearan en el marc del PLIC, en qualsevol cas, esdevenen eines significatives i il·lustratives de la nova reorientació de la política educativa. El PLIC pivota sobre tres eixos fonamentals: l'aula d'acollida, el centre acollidor i el pla d'entorn. S'intenta, d'aquesta manera, abordar la problemàtica de la integració en tres àmbits: alumne, centre i entorn social. L'aula d'acollida es contempla des d'una lògica flexible que permeti preparar la transició a l'aula ordinària. L'objectiu de construir centres acollidors busca l'adaptació dels projectes educatius de centre a la nova realitat social i cultural. Amb aquest propòsit el PLIC crea la figura del tutor/a d'acollida, que s'ha de coordinar amb els professionals del Pla. Finalment, els Plans educatius d'entorn (PEE)

6. Vegeu http://www.xtec.cat/serveis/eap/e3900133/pdf/cohesio.pdf

es plantegen com a instrument per a estendre la integració més enllà de l'escola i en coordinació amb el teixit comunitari, i tant dins com fora de l'horari escolar. En el marc del PEE han de sorgir les iniciatives per reforçar la integració social i educativa de tot l'alumnat.

Les mesures del PLIC permeten així el desplegament d'una política educativa que més enllà dels recursos materials i humans addicionals per als centres amb dificultats especials (CAEP) desplega mesures organitzatives i de suport pedagògic necessàries per millorar la qualitat educativa i la cohesió social dels centres.

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC

La darrera etapa que podem identificar en la política educativa d'atenció als centres socialment més desafavorits parteix de l'aprovació de la LEC com a nou marc regulatiu del sistema educatiu a Catalunya i dels decrets que fins ara n'han desplegat una part de l'articulat. El primer que crida l'atenció és l'absència de referències explícites a la LEC als centres d'atenció educativa preferent o als centres d'alta complexitat social. La LEC no inclou cap títol específic ni cap article concret que faci referència a aquests centres. Aquest fet es correspon amb el caràcter d'una llei que posa molt més èmfasi en aspectes organitzatius i pedagògics de les escoles que no pas en establir les bases d'una política per a l'equitat educativa d'acció positiva envers els més desafavorits. El tractament diferencial als centres en funció de les seves circumstàncies socioeconòmiques apareix de manera indirecta en alguns articles. Concretament en l'art. 48.5, on s'indica que «l'Administració educativa aporta recursos addicionals als centres que presten el Servei d'educació de Catalunya en funció de les característiques socioeconòmiques de la zona, la tipologia de les famílies dels alumnes que atén el centre i els continguts de l'acord de corresponsabilitat que se signi», i en l'art. 142.10, que obre la porta a la creació d'incentius econòmics a la direcció

quan s'assenyala que «la regulació del complement retributiu del director o directora relatiu a les funcions de direcció ha de tenir en compte la complexitat del centre que dirigeix». Més enllà del tractament explícit, és evident que la LEC deixa la porta oberta a la possibilitat d'introduir mesures de tractament diferencial en l'establiment d'acords de corresponsabilitat amb l'Administració educativa (art. 92) o a facilitar una gestió més propera de les necessitats d'aquests centres mitjançant el desplegament de zones educatives (art. 173).

D'altra banda, alguns articles de la LEC que podrien ser claus des del punt de vista de la compensació de les desigualtats educatives no s'han desplegat. És el cas de l'art. 48, que té en compte la possibilitat que les administracions estableixin màxims en el nombre d'alumnes amb NEE (necessitats educatives especials) per territoris, o l'art. 173 sobre les zones educatives com a unitats de corresponsabilitat en el desplegament d'una política educativa de proximitat que atengui les necessitats del territori. En general, l'aprovació de la LEC s'ha de considerar una oportunitat perduda des del punt de vista del desplegament de mesures en favor de l'escolarització equilibrada i de l'articulació d'una política educativa sistèmica en els centres socialment més desafavorits.

Des de l'aprovació de la LEC s'han aprovat tres decrets fonamentals que despleguen aspectes del seu articulat. Aquests són el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius; el Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, i el Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. Tampoc en cap d'aquests decrets es despleguen articles específics relatius a les necessitats dels centres socialment més desafavorits. Així, el decret d'autonomia escolar només inclou una referència en l'art. 12.2 quan s'assenyala que «el Departament d'Educació ha de prioritzar els acords de corresponsabilitat amb els centres que desenvolupin estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius en entorns de característiques

socioeconòmiques i culturals especialment desafavorides o singulars, o projectes d'excel·lència educativa que aportin experiències de qualitat al sistema educatiu». Més enllà de fer referència paral·lelament als centres socialment desafavorits i als centres amb projectes d'excel·lència educativa, és remarcable el fet que un decret que desplega l'autonomia escolar no tingui en compte més especificitats per als centres socialment més desafavorits. D'altra banda, el decret sobre les direccions escolars només conté dues referències als centres de més complexitat social. La primera fa referència a la ja esmentada possibilitat que l'Administració educativa tingui en compte incentius retributius a les direccions dels centres més desafavorits (art. 30). La segona referència apareix a la disposició addicional segona, quan se sosté que «el Departament d'Educació ha d'establir, d'acord amb criteris de complexitat i dificultat de gestió, els centres les plantilles dels quals tenen un lloc docent reservat a directius professionals docents». El reconeixement de la dificultat i especificitat que comporta la gestió i direcció dels centres de complexitat social elevada no es correspon sorprenentment amb cap desplegament específic de mesures.

Finalment, el decret 39/2014, anomenat «de plantilles», és el que introdueix més referències als centres socialment desafavorits. Els articles 6 i 9 apel·len a la necessitat de tenir en compte la complexitat dels centres en el càlcul de plantilles docents. L'article 16, relatiu a la valoració dels mèrits per a la provisió de llocs de treball docents disposa «d'una forma preferent, el treball desenvolupat en llocs de treball de dificultat especial». L'art. 17.4 preveu que en les convocatòries públiques de provisió de llocs docents es pugui tenir en compte la participació col·lectiva d'un equip docent de gestió «per posar en funcionament o consolidar els equips docents de gestió en centres educatius públics de nova o recent creació», o per facilitar la creació d'equips docents cohesionats en els «centres educatius públics de dificultat especial, ubicats en entorns socials i econòmics desfavorits». Sens dubte, el fet més innovador d'aquest decret és la possibilitat que les direccions dels centres escolars de dificultats especials puguin proposar el nomenament

de noves incorporacions per a llocs de treball ordinaris (art. 26.3). Mentre que el decret té en compte per als centres ordinaris la possibilitat que les direccions proposin el nomenament del 50% de les noves places, aquest percentatge esdevé *de facto* del 100% en els centres de complexitat alta. Finalment, la disposició addicional segona assenyala que l'Administració educativa «ha de determinar els centres educatius públics de dificultat especial pel fet d'estar ubicats en entorns socials i econòmics desfavorits. Tots els llocs de treball de les plantilles docents d'aquests centres tenen la consideració de dificultat especial».

El fet que sigui el decret de plantilles el que inclou més referències als centres de dificultat especial evidencia el caràcter d'una política educativa que s'ha centrat especialment a compensar les situacions socials complexes amb més recursos humans. Crida encara més l'atenció, doncs, que cap d'aquests aspectes es tingui en compte específicament per a l'accés a les direccions escolars o la seva formació.

El desplegament de la LEC, en qualsevol cas, coincideix cronològicament amb els anys més durs de la crisi econòmica i amb retallades fortes en els pressupostos educatius amb efectes sobre diverses dimensions de l'equitat educativa, com la supressió de la sisena hora, la reducció en les beques de menjador o la reducció de professorat (Bonal i Verger, 2013). Malgrat els esforços per preservar una situació diferenciada en centres amb més complexitat social (a través del manteniment de la sisena hora, per exemple), les retallades han fet empitjorar les condicions d'escolarització en aquests centres, que ja no disposen de la possibilitat de demanar l'estatus específic de CAEP per accedir a majors recursos i depenen directament de recursos humans i materials que els atorgui el Departament d'Ensenyament en funció del nivell de complexitat del centre.

L'any 2014 una resolució del Departament d'Ensenyament fa pública per primera vegada la relació de centres que reben la denominació de «màxima complexitat» (Resolució de 14 de maig de 2014). Aquesta resolució

destaca que la classificació respon a indicadors objectius del context socioeconòmic on s'ubica el centre educatiu (vegeu l'anàlisi de la metodologia en l'apartat següent). En la resolució de 2017 que actualitza la llista de centres el Departament identifica un total de 340 centres educatius de Catalunya classificats com a màxima complexitat, i subratlla la seva actualització anual a partir dels indicadors socioeconòmics.

Des del punt de vista de l'orientació de la política educativa cal fer dues consideracions. D'una banda, l'esforç de transparència en la identificació dels centres de màxima complexitat i, per tant, susceptibles de rebre més recursos, contrasta amb l'efecte estigmatitzador que sens dubte es deriva de la seva inclusió en una llista. D'altra banda, l'absència de criteris públics, objectius i específics relatius a les dotacions de recursos extraordinaris i/o d'altres intervencions públiques que puguin efectuar-se sobre els centres de màxima complexitat, dona lloc a una certa arbitrarietat. Així, la capacitat de negociació dels centres esdevé un element clau perquè els centres de complexitat alta aconsegueixin més recursos humans i materials o accedeixin a una reducció de ràtios, per exemple. Malgrat que el Departament destina més recursos a aquests centres, o realitza més auditories pedagògiques a aquests centres,[7] és igualment cert que la manca de transparència i objectivitat en els criteris atorga un marge significatiu de discrecionalitat en les assignacions que no són desitjables des del punt de vista de la transparència de la política.

En definitiva, l'intent de millorar la identificació i classificació de centres de màxima complexitat contrasta amb les omissions pel que fa a una estratègia política visible que objectivi els recursos que necessiten aquests centres i el tipus d'intervencions dirigides a millorar-ne la situació. Ja sigui pel context de crisi econòmica o per omissió política, no s'han produït avenços polítics destacables en la política educativa

7. Vegeu https://www.ara.cat/societat/Govern-detecta-instituts-complexitat-socioeconomica_0_1162683893.html

compensatòria des que l'any 2004 es va posar en marxa el PLIC, al marge d'algunes iniciatives focalitzades com ara la revitalització dels plans educatius d'entorn.

Actualment el Departament promou, conjuntament amb els ajuntaments implicats, l'anomenat Pla educatiu d'entorn 0-20 (Resolució EDU/423/2019). Aquest programa no està focalitzat estrictament als centres de complexitat alta però té una orientació territorial especialment adient per a centres amb dificultats. L'objectiu del pla és fomentar el treball comunitari i les xarxes educatives en el camp de l'educació formal i no-formal per tal de reduir l'abandonament escolar i millorar l'èxit educatiu, els processos d'acompanyament i les transicions educatives. Les seves potencialitats són destacables, si bé el plantejament actual se circumscriu a un pla pilot que inclou centres de cinc municipis[8] i limita els recursos per a cada municipi a dos tècnics del Departament[9] en coordinació amb un tècnic local. Les circumstàncies actuals fan ineludible que el Departament fixi noves línies en la política d'atenció als centres socialment més desafavorits, amb programes d'abast ampli i amb recursos suficients, tal com plantegem a l'apartat de propostes.

Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima complexitat a Catalunya

Vista la trajectòria de les polítiques d'atenció als centres de màxima complexitat, aquest apartat revisa la metodologia i els criteris d'identificació d'aquests centres, i presenta una anàlisi quantitativa breu sobre els centres de màxima complexitat, la seva distribució i les característiques principals.

8. Tàrrega, Ripoll, L'Hospitalet (La Florida–Les Planes), Sant Vicenç dels Horts i Esplugues del Llobregat.

9. Un tècnic del Servei d'orientació d'àmbit Comunitari (SOAC) i un tècnic assessor LIC (llengua, interculturalitat i cohesió social).

El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres

Per començar, cal posar en valor la tasca d'identificar i analitzar amb un conjunt de criteris objectius els factors de complexitat dels centres educatius a Catalunya. Tal com hem assenyalat, la classificació prèvia al 2014 es feia sense uns indicadors harmonitzats, comparables i extrapolables a tots els centres educatius, aspecte que generava problemes evidents de discrecionalitat. Aquesta tendència canvia el 2014, quan el Departament d'Ensenyament publica una llista dels centres de «màxima complexitat» en compliment del Decret de plantilles a partir de la necessitat d'identificar «els llocs de treball d'especial dificultat». D'aquesta manera, la Resolució del 14 de maig de 2014 defineix els centres de màxima complexitat en funció d'un conjunt «d'indicadors de context socioeconòmic desafavorit». Aquests factors inclouen, segons la norma, indicadors sobre el nivell instructiu de les famílies, indicadors de caràcter econòmic (ocupacions en llocs de treball de baixa qualificació, famílies receptores de la renda mínima d'inserció, percentatge alt de famílies en situació d'atur), indicadors de caràcter educatiu (percentatge elevat d'alumnes amb necessitats educatives específiques) i d'origen (percentatge elevat d'alumnes nouvinguts). Aquesta norma s'actualitza amb una nova Resolució del 12 de maig de 2017 que afegeix nous centres i elimina aquells que han canviat de denominació.[10]

En aquesta línia, l'any 2017 el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya elabora un informe d'ús intern per a la identificació i classificació de la complexitat dels centres. Aquest document sintetitza les dimensions de la complexitat esmentades mitjançant una anàlisi estadística de components principals, tècnica que permet establir agrupacions de centres que maximitzin a la vegada la

10. La norma no especifica si l'actualització de les llistes implica la repetició del càlcul per observar canvis.

seva homogeneïtat interna i heterogeneïtat externa. El document defineix la complexitat dels centres educatius com una complexitat de caràcter socioeconòmic, a partir d'un conjunt d'indicadors que fan referència a aquell alumnat «provinent de famílies vulnerables [...] i en una situació econòmica que pot negar les seves expectatives de futur». D'aquesta manera, la definició de la complexitat dels centres se circumscriu a la dimensió socioeconòmica i n'exclou explícitament els resultats educatius, que són entesos com una conseqüència de la complexitat i no com un component d'aquesta. Aquest nou model ha de servir per disposar de mesures objectives que permetin detectar les necessitats dels centres i poder dissenyar i implementar les polítiques compensatòries que se'n derivin. L'agrupació resultant de l'anàlisi de components principals permet identificar tres grups de centres diferenciats en funció de la seva complexitat (alta, baixa, mitjana), que són finalment reagrupats en una classificació de quatre subgrups (complexitat alta, mitjana alta, mitjana baixa i baixa).

Malgrat que aquesta metodologia d'anàlisi representa un pas important en el procés d'objectivar la complexitat social dels centres, el sistema de mesura i classificació té marge de millora. En primer lloc, no es clarifica si aquesta anàlisi s'ha de replicar ni amb quina periodicitat. Segons el document, es preveu que la classificació es mantingui relativament estable, sota el supòsit que els indicadors de complexitat social poden ser relativament estables. Malgrat tot, i tal com reconeix el mateix document, les transformacions de la realitat escolar i els canvis en les tendències de matriculació farien aconsellable un seguiment molt més proper i periòdic.

Un altre problema tècnic es refereix als valors perduts atribuïbles a les fonts utilitzades en l'obtenció de les dades (com per exemple el cens de població), fet que genera problemes en la validació dels resultats. També poden ser qüestionables la utilització de certs indicadors referents a la complexitat dels centres. Un d'aquests indicadors és, per exemple, el nombre d'alumnes amb pares, mares i tutors provinents

de «països pobres», que inclouen zones geogràfiques molt àmplies i sense distincions internes (Àfrica, Àsia, Oceania i l'Amèrica del Sud). Un indicador més fiable en aquest sentit seria una classificació de països per nivell d'ingressos.[11]

Un element interessant de l'anàlisi desenvolupada pel CSASE és que més enllà de les agrupacions pròpies en funció de la complexitat dels centres, permet establir una classificació ordinal dels centres educatius en funció de la seva complexitat. Aquesta informació, que ha de ser tractada amb molta sensibilitat per evitar dinàmiques de classificació, estigmatització i competència entre centres, té també una utilitat primordial per al disseny de les polítiques públiques, en la mesura que permet una lectura no-dicotòmica de la complexitat dels centres i facilita una intervenció pública des d'una perspectiva més progressiva.

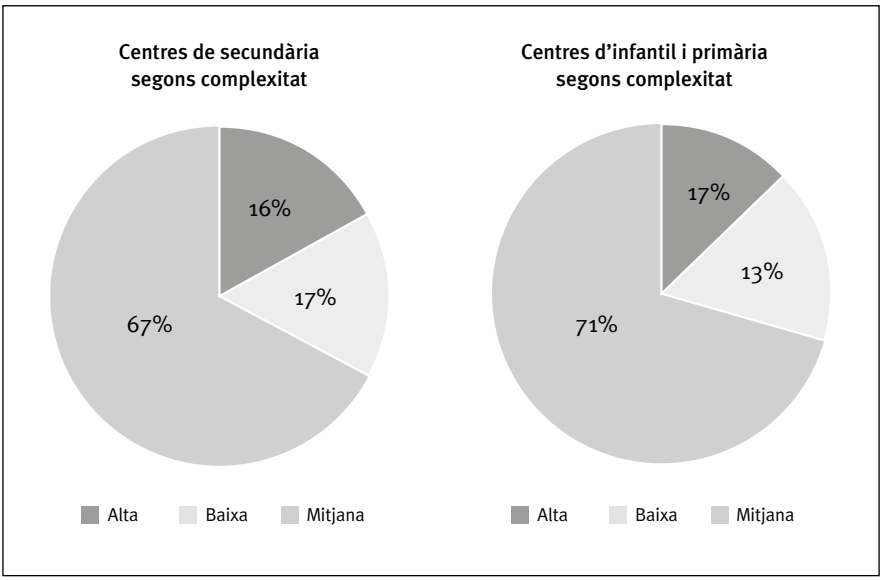
En tot cas, i més enllà de les limitacions internes associades a aquest model, cal assenyalar que suposa un pas important en l'intent d'objectivar la complexitat social dels centres. Malgrat tot, hi ha poca evidència que aquesta metodologia hagi servit per anar més enllà de la classificació de centres. No hi ha cap constància que el sistema de càlcul hagi servit per actualitzar la llista de centres de màxima complexitat després de 2017 o que la informació generada hagi servit de base per desplegar mesures compensatòries als centres educatius (més enllà de les dotacions suplementàries de recursos humans o les rebaixes de ràtio).

11. Vegeu, per exemple, la classificació que estableix el Banc Mundial. https://blogs.worldbank.org/opendata/new-country-classifications-income-level-2018-2019

Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya

Més enllà de les consideracions metodològiques, i amb les limitacions de les dades de què disposem,[12] presentem a continuació una fotografia sintètica sobre la realitat dels centres educatius a Catalunya en funció de la seva complexitat socioeconòmica. L'anàlisi que es desenvolupa a continuació es basa en dades de l'any 2016 sobre la situació dels centres de primària i secundària de Catalunya en funció de la seva complexitat social.

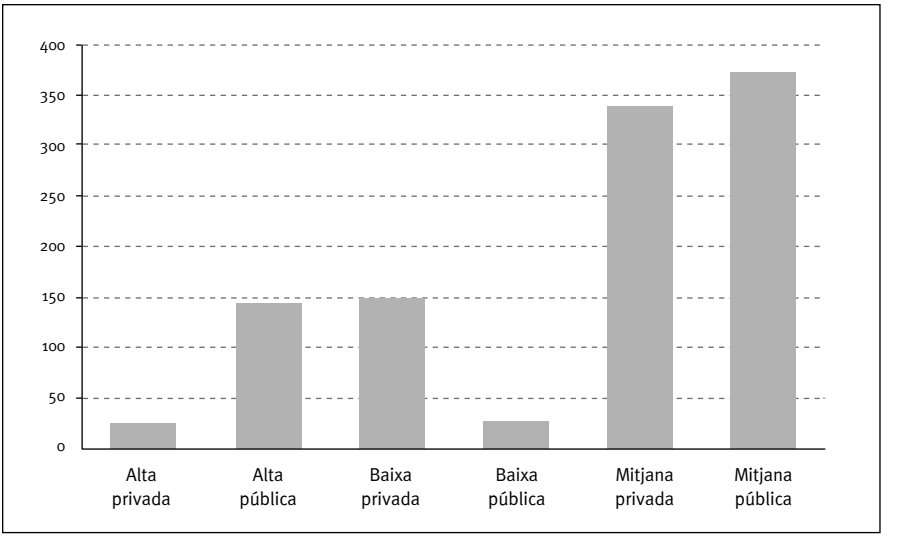
Gràfic 1.
Complexitat dels centres segons nivell educatiu (2016)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

12. Les dades en les quals es basa aquesta anàlisi corresponen a l'any 2016, últimes dades disponibles que ens permeten analitzar les diferències de rendiment en funció de la complexitat dels centres. L'absència de dades longitudinals inevitablement resta solidesa a les conclusions relatives a la relació entre complexitat i rendiment.

Gràfic 2.
Complexitat dels centres de secundària segons titularitat (2016)

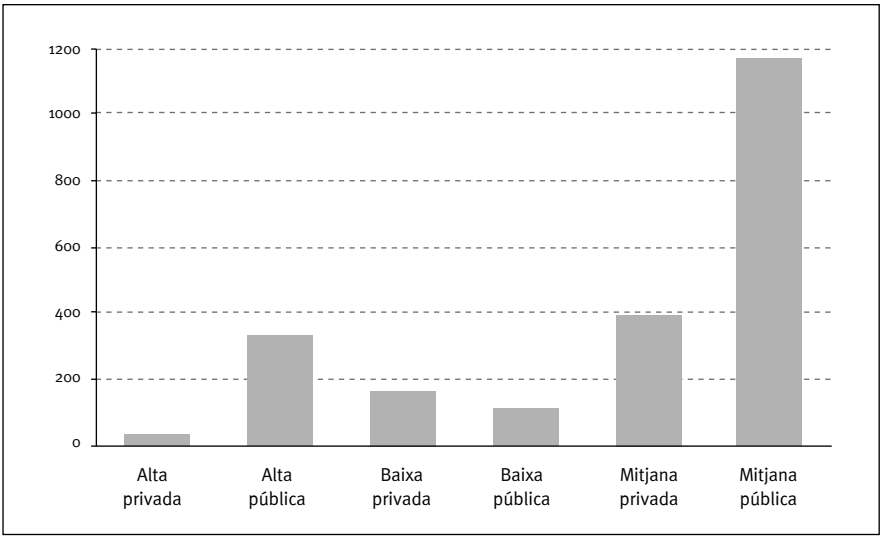


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

De tots els centres educatius analitzats, i segons la classificació del Departament d'Ensenyament de 2014, 170 centres d'educació secundària són centres de màxima complexitat, mentre que en educació infantil i primària la xifra és de 371. Percentualment, la distribució de la complexitat dels centres presenta nivells similars en ambdós conjunts de centres. Majoritàriament, dominen els centres amb una complexitat mitjana (70% dels centres d'educació infantil i primària i 67% dels centres de secundària). Els centres de més complexitat representen un 16% a secundària i un 17% a primària. Al seu torn, els centres de complexitat baixa representen un 13% a primària mentre que a secundària la proporció se situa en un 17%.

La complexitat dels centres es distribueix de manera desigual tant des del punt de vista territorial com pel que fa a la titularitat dels centres. És especialment rellevant la distribució de la complexitat dels centres d'educació secundària segons la titularitat. Tal com es pot veure en el

Gràfic 3.
Complexitat dels centres de primària segons titularitat (2016)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

gràfic 2, la distribució dels centres de complexitat mitjana entre centres privats (privats i concertats) i centres públics és força equilibrada. En canvi, en la distribució dels centres de complexitat baixa i alta observem una distribució inversament proporcional, segons la qual en el sector privat hi ha molts més centres de complexitat baixa que en el sector públic, mentre que la relació és a la inversa pel que fa als centres de màxima complexitat.

Val a dir que aquesta distribució tan polaritzada no es repeteix amb la mateixa intensitat a educació infantil i primària, malgrat que la tendència és la mateixa.

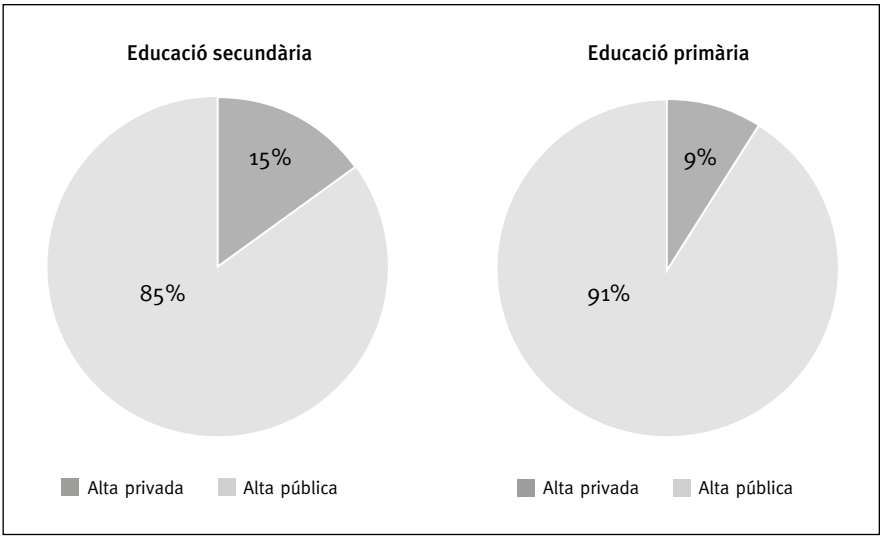
En tot cas, tant a primària com a secundària la complexitat alta es concentra de manera clara en la xarxa pública, qüestió que no s'explica per un major pes dels centres de titularitat pública. Concretament, un 85% dels centres de secundària de complexitat alta són públics, percentatge

que s'eleva al 91% a infantil i primària, tal com mostra el gràfic 4.[13] En tot cas, la polarització entre les xarxes en els extrems no comporta una polarització general entre ambdues xarxes. De fet, la gran quantitat de centres públics i concertats en la categoria de complexitat mitjana que es pot observar en els gràfics 2 i 3 evidencia l'existència d'una triple xarxa, segons la qual en la categoria alta (de complexitat baixa) se situarien una proporció elevada d'escoles concertades i algunes públiques de més prestigi, un categoria mitjana molt àmplia amb més presència d'escola pública i la resta del sector concertat, i una categoria baixa que reuneix especialment centres públics vulnerables i excepcionalment alguns centres concertats.

Els desequilibris observats en la distribució dels centres de complexitat alta entre les xarxes públiques i privada-concertada es produeixen també en l'àmbit territorial. Un bon exemple n'és la distribució de la complexitat entre els districtes de la ciutat de Barcelona. En termes generals, podem veure com predominen els centres de complexitat mitjana en la majoria de districtes, seguint la tendència global de Catalunya. Amb tot, aquestes tendències s'alteren en alguns districtes. Destaca el cas de Sarrià-Sant Gervasi, o les Corts, on observem una major concentració de centres de complexitat baixa, molt per sobre de la resta de districtes. Ciutat Vella és l'únic districte on predominen els centres de complexitat alta, malgrat que també destaquen en districtes com Sants-Montjuïc, Nou Barris o Sant Martí. Si observem la distribució desigual dels centres de complexitat alta i baixa, podem identificar una certa dinàmica de «vasos comunicants», on en els districtes amb alta presència d'escoles de baixa complexitat tenen també molt poques escoles de complexitat alta, i viceversa.

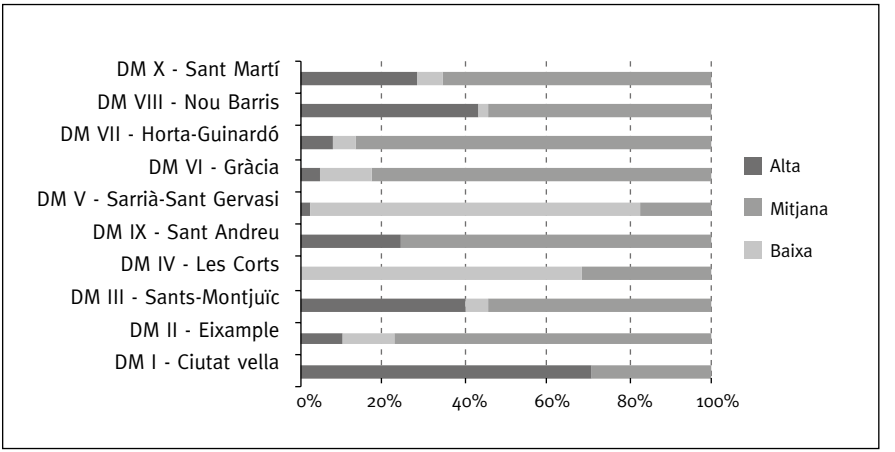
13. De fet, si analitzem la distribució de centres públics i privats en la base de dades de la qual es presenten aquests resultats, observem una distribució proporcional entre els centres privats (48,6%) i públics (51,4%) a secundària, mentre que en el cas de l'educació primària els centres són majoritàriament públics (73%) i menorment privats (27%).

Gràfic 4.
Centres d'alta complexitat segons titularitat i nivell educatiu (2016)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Gràfic 5.
Distribució dels centres segons complexitat i districtes de Barcelona (2016)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

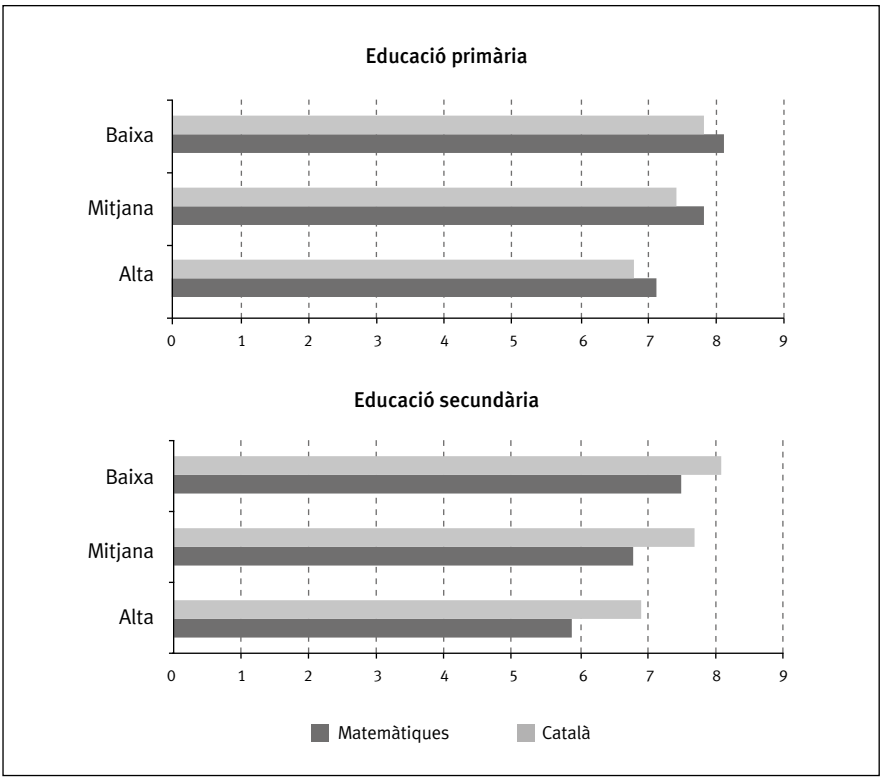
Les diferències en la complexitat entre centres per titularitat o territori indiquen una problemàtica d'equitat educativa en la dimensió de l'accés a l'educació. La desigualtat, però, també té la seva traducció en la dimensió dels resultats educatius. El gràfic 6 mostra les diferències pel que fa als resultats de les proves de competències bàsiques de català i matemàtiques de 6è de primària i de 4t d'ESO segons la complexitat dels centres. Tant a primària com a secundària, observem com la mitjana dels resultats en llengua catalana i matemàtiques són inferiors en els centres de complexitat alta en relació amb els centres de complexitat mitjana i baixa. Les diferències entre la mitjana dels resultats entre els centres de complexitat alta i baixa arriben a ser d'1,6 punts sobre 10 en el cas dels resultats de matemàtiques a secundària, d'1,2 respecte dels resultats de català a secundària i d'1,0 punts amb relació als resultats de català i matemàtiques a primària. Tal com és esperable, les diferències entre els resultats educatius de les proves de competències bàsiques segons la complexitat de centre són estadísticament significatives per a les dues assignatures (català i matemàtiques) i en els dos nivells educatius analitzats (primària i secundària).[14] Aquesta és una tendència consolidada que es pot observar amb retrospectiva als informes del CSASE sobre els resultats de les proves de competències bàsiques (Quaderns d'Avaluació 34, 35, 37, 38, 40 i 42) i que confirmen que les diferències en el rendiment dels estudiants en funció de la complexitat dels centres es mantenen estables i són fins i tot més àmplies en assignatures com l'anglès. De totes maneres, si bé aquestes diferències poden semblar menors, no es poden menystenir, ja que una diferència d'un punt sobre el valor d'una mitjana en els resultats educatius indica un marge de millora ampli en l'atenció als centres de major complexitat.

Les dades presentades en aquesta secció tenen molta rellevància per a la política educativa, atès que la Llei d'educació de Catalunya defineix el Servei d'educació de Catalunya (que inclou centres públics i centres concertats) com un «model educatiu d'interès públic», tal com

14. Anàlisis realitzades amb la tècnica estadística per calcular l'ANOVA d'un factor.

estableix l'Estatut d'Autonomia. D'acord amb aquest model, tots els centres del Servei d'educació de Catalunya han d'assumir un «principi de responsabilització en l'escolarització equilibrada dels alumnes, especialment dels que presenten necessitats específiques de suport educatiu». En aquest sentit, cal que les Administracions educatives assegurin la corresponsabilitat de l'escolarització de tot l'alumnat sota els principis d'equitat i escolarització equilibrada, tant a l'escola pública com a l'escola concertada. El darrer apartat d'aquest capítol assenyala un conjunt de propostes en aquesta direcció.

Gràfic 6.
Resultats educatius a les proves de CB segons complexitat i nivell educatiu (2016)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Propostes per a un política d'atenció als centres socialment desafavorits

L'evidència aportada en aquest capítol posa en relleu les enormes dificultats per desplegar polítiques educatives exitoses adreçades a millorar la qualitat educativa en els centres socialment desafavorits. A Catalunya, hem pogut constatar que el model de polítiques d'atenció en centres desafavorits ha evolucionat des d'un model d'atenció a les necessitats bàsiques (de vegades assistencialista) a un model més garantista del dret a l'educació. No obstant això, la regulació de la política compensatòria de les desigualtats és pobra i focalitzada quasi exclusivament en una lògica d'acció positiva pel que fa als recursos humans i materials. L'absència de més mesures d'acompanyament tant pel que fa a la gestió quotidiana com a la tasca pedagògica és una de les mancances sentides per les direccions i el professorat que treballa en centres de complexitat alta.

Les pàgines següents identifiquen, en primer lloc, els objectius i els principis orientadors que creiem que hauria de tenir una aposta *més clara i compromesa* per a una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits per després proposar un conjunt de mesures específiques dirigides a millorar les oportunitats educatives dels infants d'aquests entorns socials. Evidentment, les propostes plantejades s'han d'interpretar més com una invitació al debat i la discussió que no pas com un conjunt de mesures tancades. El Departament d'Ensenyament, en diàleg i col·laboració amb els col·lectius implicats, ha de liderar una política visible en aquest terreny.

Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits

Objectius

1. Una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits ha de tenir com a objectiu principal **neutralitzar els factors econòmics i socials que dificulten el procés d'aprenentatge de l'alumnat i el seu èxit educatiu**. Lluny d'una aproximació compensatòria-assistencialista, la política d'atenció als centres socialment desafavorits ha de garantir el dret a l'educació del seu alumnat en igualtat d'oportunitats. El Departament d'Ensenyament ha de perseguir unes condicions òptimes d'ensenyament-aprenentatge a tots els centres sostinguts amb fons públics.
2. Un segon objectiu que ha de caracteritzar la política d'atenció als centres socialment més desafavorits és **maximitzar l'equilibri en l'escolarització mitjançant polítiques universalistes i minimitzar les necessitats d'intervenció focalitzada**. Dit d'una altra manera, la política educativa ha de desplegar les eines necessàries per evitar la concentració excessiva de problemes socials i educatius en determinats centres, i desenvolupar mecanismes específics d'intervenció en aquells casos on aquesta concentració és inevitable.
3. Un tercer objectiu de la política d'atenció als centres socialment desafavorits és **desplegar els mecanismes que permetin una intervenció gradual en funció del grau de complexitat social dels centres**, substituint l'actual inclusió/exclusió d'accés a mecanismes compensatoris en funció del qualificatiu de màxima complexitat per una lògica d'assignació de recursos i disseny de mesures adaptades a les diferents característiques i necessitats dels centres.

Per tal d'assolir aquests objectius, la política educativa d'atenció als centres socialment desafavorits ha de partir dels principis orientadors que es destaquen a continuació.

Principis orientadors

Evitar la segregació i la concentració de complexitat social als centres

El primer principi que ha de caracteritzar qualsevol política compensatòria en educació ha de ser el de generar les condicions per fer-la innecessària. Aquest aparent contrasentit no és tal si tenim en compte que la necessitat de dur a terme polítiques d'atenció específiques en centres socialment desafavorits és resultat de l'absència d'altres polítiques que assegurin un millor equilibri en el procés d'accés a l'escolarització i evitin processos de guetització escolar. Lluitar contra l'excessiva concentració d'alumnat amb dificultats ha de ser, doncs, la prioritat de la política educativa per tal d'evitar la segregació entre centres i la intensificació de les dificultats d'aprenentatge i, de vegades, de convivència escolar en centres determinats.

La política educativa a Catalunya, lluny de reduir els processos de segregació de l'alumnat immigrant o socialment més desafavorit, ha respost als reptes dels territoris i centres amb pitjors condicions socials amb estratègies que han prioritzat la focalització per sobre la distribució equilibrada. Concentracions elevades d'alumnat amb NEE o centres escolars amb percentatges elevadíssims d'alumnat estranger il·lustren la timidesa i fins i tot l'absència de mesures dirigides a afavorir la dessegregació escolar (Síndic de Greuges, 2016). Tal com ha posat en relleu la recerca internacional, les polítiques compensatòries perden efectivitat a partir d'un determinat llindar de concentració de dificultats socials. Des d'una lògica d'equitat i d'eficàcia, doncs, un principi que ha d'orientar la política compensatòria és fer-la innecessària.

Potenciar la prevenció: més polítiques actives que reactives

Un segon principi que cal considerar en les polítiques d'atenció als centres socialment desafavorits és el de la prevenció. El terreny de les polítiques compensatòries ha estat caracteritzat pel desplegament de dispositius

més reactius que proactius, o el que és el mateix, per mesures més compensatòries que preventives. Més enllà de la permissivitat que la política educativa ha mostrat respecte dels nivells alts de concentració d'alumnat en condicions desafavorides, ha estat també una característica del nostre sistema educatiu la passivitat en el desplegament de mesures que evitin la intensificació i l'acumulació dels problemes d'aprenentatge i/o socialització dels infants més desavantatjats. S'inclouen aquí mesures de suport i acompanyament familiar, coordinació amb serveis de salut o serveis socials, definició d'estratègies de suport a l'escolarització amb altres agents del territori, etc. La tasca preventiva és evidentment eficient perquè evita costos socials i econòmics elevats associats a la intervenció.

Evitar l'estigmatització

És evident que les polítiques compensatòries focalitzades en centres i/o territoris determinats comporten un risc d'estigmatització elevat. La identificació i senyalització de centres de complexitat alta o d'atenció preferent pot generar rebuig i desconfiança, allunyant la demanda potencial de la zona mateixa on s'ubica el centre. Sorprèn que el Departament d'Ensenyament publiqui periòdicament la llista de centres públics de màxima complexitat en un decret, sobretot en contrast amb les posicions habituals de reticència a la cessió de dades per a la realització d'estudis i recerques. Les dificultats que experimenten els centres de complexitat alta són prou grans per afegir-hi elements que en reforcin l'etiquetatge i la imatge de centres problemàtics. Cal, doncs, minimitzar els elements d'estigmatització, començant per no fer pública la llista de centres o, fins i tot, per modificar el nom de centres de complexitat alta o màxima per un altre terme, com l'anterior de «centres d'atenció educativa preferent».

Més enllà de l'escola: de centres a territoris socialment complexos

Tal com hem vist en aquest capítol, la lògica de la intervenció escolar ha dominat plenament les polítiques d'acció prioritària als països avançats. Catalunya no ha estat una excepció en aquest terreny. La política

compensatòria s'ha articulat fonamentalment prenent el centre com a *target*, malgrat que la normativa inicial parlava de zones i convidava a articular accions a escala territorial i no només de centre. La centralitat de l'autonomia escolar de la LEC ha reforçat més encara una mirada focalitzada en el centre escolar en el desplegament de les polítiques de compensació, per bé que els plans educatius d'entorn i altres experiències fora de l'àmbit escolar han demostrat la seva potència com a elements inclusius. Cal fer real i efectiu incloure el territori com a unitat d'intervenció i prevenció paral·lela al centre escolar. La famosa frase de Bernstein «education cannot compensate for society», agafa especialment sentit en l'àmbit de la compensació de les desigualtats socials. La inclusió del territori com a unitat de referència implica la necessitat d'articular polítiques intersectorials —en coordinació, per tant, amb altres departaments o àrees de l'Administració pública— i polítiques d'articulació col·lectiva amb múltiples agents del territori. Si la necessitat de les polítiques intersectorials i multinivell és evident per garantir l'eficàcia de qualsevol política pública, ho és més encara en el cas de la intervenció en els centres socialment més desafavorits.

Més enllà dels recursos materials i humans: acompanyament

La focalització excessiva en recursos materials i humans és sens dubte una de les mancances de les polítiques d'atenció als centres socialment més desafavorits. Evidentment, els recursos humans i materials complementaris que s'assignen als centres ordinaris són imprescindibles per garantir un funcionament millor dels centres de complexitat alta i millorar l'atenció individualitzada a l'alumnat i a les seves famílies. Les retallades en aquests recursos en el període de crisi han estat sens dubte una pèrdua important que ha perjudicat les condicions d'escolarització de l'alumnat més desafavorit i les condicions de treball del professorat d'aquests centres. No obstant això, el que les experiències internacionals i la pròpia experiència posa en relleu a Catalunya són les limitacions d'intervenir només

sobre els recursos i fer-ho de manera poc intensiva des del punt de vista de l'acompanyament als estudiants, al professorat i a les famílies en el procés d'escolarització. L'autonomia de centre no pot ser un pretext per distanciar-se de les necessitats d'escolarització en els centres de complexitat alta. El contacte constant dels representants de l'Administració educativa al territori ha de permetre detectar i identificar les necessitats en cada moment i oferir respostes adequades a aquestes necessitats.

De la intervenció sistèmica a les polítiques de subjectivitat

Un altre principi orientador de les polítiques d'atenció als centres desafavorits és enfortir les anomenades polítiques de subjectivitat.[15] Les limitacions observables en reformes curriculars, pedagògiques o organitzatives per modificar dinàmiques escolars negatives són conegudes i reconegudes. L'apel·lació a polítiques flexibles que responguin a les necessitats específiques de l'alumnat és especialment rellevant en els centres socialment més desafavorits. Les dificultats que troba l'alumnat per donar sentit a la seva experiència escolar, per absència de projecte o de confiança, fa especialment urgent buscar respostes adequades a les seves necessitats específiques. Les polítiques de subjectivitat han d'explorar estratègies noves per millorar l'experiència escolar de l'alumnat amb més dificultat. En aquest sentit, cal traduir l'autonomia de centre en mecanismes que permetin desplegar aquestes polítiques de subjectivitat de manera flexible, prescindint, si cal, de restriccions administratives i acadèmiques si aquestes esdevenen un obstacle a la consecució dels objectius de millorar l'experiència educativa dels infants i joves.

15. Les polítiques de subjectivitat són proposades per Juan Carlos Tedesco com a alternativa a les polítiques institucionals. Tedesco proposa que aquestes polítiques se centrin en tres pilars: projecte, confiança i narrativa, i es despleguin de manera flexible per atendre les situacions de fracàs escolar adolescent. Vegeu per exemple: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/138

Avaluar l'impacte de la política

L'avaluació de la política educativa ha estat molt escassa a Catalunya i les polítiques compensatòries no en són una excepció. La discrecionalitat mateixa de la política i la manca d'una cultura d'avaluació expliquen que a hores d'ara no puguem conèixer l'impacte de mesures com l'augment de recursos humans o materials sobre els resultats educatius, l'abandonament o el clima escolar, per posar-ne alguns exemples. Una política d'atenció als centres socialment desafavorits ha d'incorporar de manera obligada un conjunt d'indicadors que serveixin de referència per poder mesurar l'impacte de les mesures específiques que es despleguin, ja sigui en el terreny curricular, pedagògic, organitzatiu o financer.

Propostes

D'acord amb els principis identificats, plantegem a continuació un conjunt de propostes de política educativa dirigides a millorar la situació dels centres socialment més desafavorits. Tot i la seva importància, no incloem aquí mesures adreçades a combatre la segregació escolar del sistema, que han estat extensament proposades en els informes recents del Síndic de Greuges o en diverses publicacions de la Fundació Jaume Bofill.[16] En aquest apartat ens centrem, doncs, en aquelles mesures que poden ajudar a desplegar un política educativa que prioritzi la intervenció sobre els centres socialment més desafavorits. Les mesures proposades s'organitzen en sis apartats.

16. Vegeu Bonal, X. (dir) (2012) *Municipis contra la segregació escolar a Catalunya. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Vegeu també Bonal, X. i Cuevas, J. (2018) *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat*. Fundació Jaume Bofill.

Creació de zones d'acció prioritària o d'atenció educativa preferent

Francesc Carbonell va proposar l'any 2000 la creació de zones d'atenció educativa preferent com una proposta molt ambiciosa de reorganització territorial, tant de la política d'escolarització com de la política d'articulació de programes i serveis educatius. Independentment de la potència que tindria fer efectiva la matriculació per zones en lloc de centres escolars, el que aquí volem subratllar és la rellevància d'articular l'acció de suport a territoris desafavorits i no només a centres desafavorits. L'acció política adreçada a l'entorn presenta dos grans avantatges: d'una banda, la possibilitat d'articular propostes pedagògiques des d'una lògica territorial, aprofitant les sinergies entre escoles del territori, que evidentment presentaran graus de complexitat diferents. S'incentiva així un sistema de cooperació escolar en el territori. De l'altra, facilita la implicació d'agents no-escolars que operen en el territori (associacions culturals, centres d'educació en el lleure, centres oberts, empreses, clubs esportius, etc.). Les zones d'acció prioritària (ZAP) han de considerar-se diferents de les zones educatives que preveu la LEC. Les ZAP haurien de ser d'una escala menor i establir-se de manera flexible en funció de les característiques dels territoris. Les ZAP esdevindrien l'ens de referència a partir del qual s'articularien les polítiques de recursos humans i materials, així com les estratègies d'acompanyament sociopedagògic. En aquestes zones el pla educatiu d'entorn hauria de disposar de recursos econòmics suficients per actuar com una autèntica xarxa educativa del territori. Les ZAP s'articularien com a espais de corresponsabilitat entre Administració local i autonòmica (en la mateixa lògica de les zones educatives definides en la LEC). Cada ZAP plantejaria un projecte educatiu plurianual que hauria de ser compartit, discutit i aprovat amb les Administracions educatives (idealment en el marc de les zones educatives que defineix la LEC). Les ZAP podrien organitzar l'assignació de recursos humans i materials entre centres en funció de les necessitats, alhora que podrien dotar-se d'estructures flexibles per facilitar la rotació de professorat, la gestió compartida d'especialistes, etc. (en la lògica de les ZER).

Les ZAP disposarien d'un consell educatiu de zona, amb representants dels centres, de les AMPA, de l'alumnat, de les Administracions educatives local i autonòmica i de representants del territori.

Política de recursos humans a les ZAP

Una política d'acció positiva a les ZAP hauria de disposar d'un sistema d'accés i assignació de recursos humans específics. Davant d'una normativa que és feble amb relació a l'accés i l'assignació de recursos, el Departament d'Ensenyament hauria d'impulsar els canvis normatius necessaris per assegurar mecanismes de selecció i mecanismes d'incentius a les posicions docents a les ZAP i «blindar» normativament l'assignació de recursos docents i no-docents dels centres. L'orientació de les noves mesures polítiques hauria d'incloure el següent:

- **Accés a la direcció:** Esmenar el decret de direccions per definir un accés a la direcció de centres ubicats en ZAP. Desplegar el sistema d'incentius econòmics per a direccions en ZAP, en la línia que defineix el decret de direccions escolar. Crear un programa de formació especialitzat per a direccions de centres en ZAP.
- **Accés del professorat:** Millorar la regulació actual del Decret de plantilles tot assegurant els perfils més adequats i l'estabilitat de les plantilles en les ZAP. Introduir sistemes d'avaluació del professorat definit per a l'accés als centres ubicats en ZAP. Definir incentius econòmics, simbòlics i professionals de treball en ZAP. Facilitar els mecanismes d'estabilitat de professorat en ZAP en casos d'acord entre direcció i professorat.
- **Assignació de recursos humans:** Establir barems objectius de dotació a les ZAP que han de ser inclosos en el finançament per fórmula. L'assignació de recursos docents s'ha de planificar en funció de les característiques socials de les ZAP i dels centres, i en funció de les necessitats educatives de l'alumnat. Més enllà de les assignacions quantitatives, cada ZAP hauria de disposar de recursos especialitzats per atendre l'alumnat amb NEE, per atendre

la diversitat cultural i lingüística, per ajudar les famílies i als centres mitjançant ajuts socials o per donar suport als centres en el treball amb les famílies i amb la comunitat. En el nivell de secundària, caldria disposar també de professionals que acompanyin l'orientació d'estudis i professional dels joves.

Suport sociopedagògic

Cada ZAP articularia mesures de suport sociopedagògic que s'inclourien al pla plurianual de la zona. El suport social i pedagògic inclouria un pla formatiu amb possibilitat d'accés a activitats educatives complementàries, sortides, colònies i possibilitats d'accés a activitats extraescolars de qualitat a baix cost o gratuïtes. El pla de zona incorporaria, així mateix, les estratègies de participació de la comunitat educativa (amb una estratègia de treball amb famílies per implicar-les en la vida dels centres) i les accions coordinades amb altres agents del territori (museus, empreses, clubs esportius, entitats, etc.). Les Administracions educatives col·laborarien en l'articulació del suport social i pedagògic a les zones, proveint formació permanent especialitzada o cercant recursos complementaris per a l'aplicació del pla. El pla de suport sociopedagògic inclouria la participació de l'EAP de la zona, que establiria les línies de treball plurianual en coordinació amb el consell educatiu de les ZAP.

Formació del professorat

Una política d'atenció als centres socialment més desafavorits requereix una formació del professorat específica perquè els professionals disposin de les competències necessàries per treballar en aquests entorns. La formació del professorat en aquest àmbit ha de ser tant inicial com permanent, i hauria d'incorporar, a més de coneixement teòric, un sistema de pràctiques específiques en centres de complexitat elevada que permetin avaluar el treball dels futurs professionals de l'ensenyament. El sistema de pràctiques hauria de disposar de tutors i tutores

especialistes, amb àmplia experiència professional en centres d'elevada dificultat social i econòmica. La formació del professorat ha d'incloure elements que van més enllà del coneixement estrictament pedagògic, i en especial hauria d'incloure coneixement específic sobre el funcionament dels serveis socials, els serveis especialitzats d'atenció a la infància i els serveis de salut. La formació del professorat ha de reforçar especialment tots aquells aspectes que tenen a veure amb el treball transversal amb altres serveis públics.

Escola i entorn

El disseny de les ZAP porta incorporada la importància d'enfortir les relacions entre escola i entorn. El consell educatiu de zona ha de facilitar els ponts necessaris entre l'escola i els diversos agents del territori. El pla educatiu d'entorn s'hauria d'articular des de cada ZAP i definir les estratègies i les accions que permetin maximitzar les possibilitats i els recursos de l'entorn. Les accions s'haurien de dissenyar en àmbits tan importants com l'atenció a la primera infància, l'educació d'adults, la transició escola-treball, el treball educatiu amb famílies o els mecanismes de suport a l'escolarització i l'acompanyament escolar. El pla d'entorn pot incorporar elements innovadors, com la possible cotutorització d'alumnes entre professorat del centre i agents del territori.

Finançament per fórmula per a l'assignació de recursos humans i materials

Finalment, un dels problemes actuals de l'assignació de recursos docents i no-docents als centres de complexitat alta és la combinació entre criteris objectius i mecanismes relativament discrecionals d'assignació de recursos que es produeixen a mesura que emergeixen les necessitats dels centres. La capacitat de negociació de les direccions, els recursos de les diferents delegacions territorials o la sensibilitat envers els problemes dels centres, poden ser factors que introdueixen alts nivells de discrecionalitat en l'assignació de recursos. Tot i que la

política de dotació de recursos ha de comptar certament amb la gestió de la imprevisibilitat, el marge de recursos que s'assigna de manera extraordinària no és menor. Part del problema rau en un tractament encara poc diferenciat entre les necessitats i característiques dels centres. La diversitat dins la màxima complexitat no és menor, i els recursos que són adequats per a un centre poden no ser-ho per a un altre. La introducció de sistemes de finançament per fórmula, que s'han establert en alguns països,[17] poden ajudar a reduir la discrecionalitat, a guanyar objectivitat i més linealitat en l'assignació de recursos. Poden així mateix possibilitar una política gradual i progressiva que no es redueixi als centres classificats com a «màxima complexitat». De fet, el finançament per fórmula és un model vàlid per a tots els centres. Aquest sistema de finançament hauria de disposar d'una part fixa (basal) i una part variable que podria articular-se en forma de contracte-programa un cop aprovat el projecte plurianual de les ZAP.

Les propostes descrites, evidentment, no exhaureixen les possibilitats d'intervenció política en aquells centres escolars i territoris socialment més vulnerables. Pretenen sobretot posar sobre la taula la necessitat de superar la pràctica absència d'un model de política educativa d'atenció a l'alumnat més desafavorit. La multiplicitat de factors que causen l'exclusió educativa requereix una intervenció multinivell que tingui en compte la intervenció des del territori fins a l'alumne mateix, i que sigui prou ambiciosa per atendre tots aquells aspectes no-educatius que repercuteixen en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Només des d'un disseny holístic i amb la implicació del màxim nombre d'actors serà possible dur a terme una política educativa compensadora d'unes desigualtats socials i educatives que lluny de minvar semblen créixer cada dia.

17. El finançament per fórmula consisteix a assignar els recursos a cada centre en funció de determinades característiques que són introduïdes en una fórmula matemàtica que reflecteix les necessitats dels centres. Variables com el nombre d'alumnes amb necessitats especials, l'estabilitat de la plantilla, la infraestructura del centre o altres variables poden incorporar-se com a mecanisme d'assignació variable de recursos.

Bibliografia

Abrantes, P.; Roldão, C.; Amaral, P. i Mauritti, R. (2013). «Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts». *International studies in sociology of education*, vol. 23, núm. 1, p. 17-38.

Alegre, M. A.; Benito, R. i González, S. (2008) *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària*. Barcelona: IGOP-UAB.

Antoniou, L.; Dyson, A. i Raffo, C. (2012). «Policy Interventions to Reduce Educational Inequalities-The Case of England», 1997–2010, a Demeuse, M.; Frandji, D.; Greger, D. i Rochex, J. Y. (eds.), *Educational policies and inequalities in Europe*. Palgrave Macmillan *Educational policies and inequalities in Europe* (p. 23-51).

Bénabou, R.; Kramarz, F. i Prost, C. (2009). «The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?». *Economics of Education Review*, vol. 28, núm. 3, p. 345-356.

Bonal, X. i Verger, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Cain, G. G. i Watts, H. W. (1970). «Problems in making policy inferences from the Coleman Report». *American Sociological Review*, vol. 35, núm. 2, p. 228-242.

Carver, R. P. (1975). «The Coleman Report: Using inappropriately designed achievement tests». *American Educational Research Journal*, vol. 12, núm. 1, p. 77-86.

Central Advisory Council for Education (1967). *The Plowden Report, Children and their Primary Schools*. Londres: HMSO.

Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. i York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Correia, J. A.; Cruz, I.; Rochex, J. Y. i Salgado, L. (2012). «From the invention of the democratic city to the management of exclusion and urban violence in Portugal», a Demeuse, M; Frandji, D.; Greger, D. i Rochex, J. Y. (eds.), *Educational policies and inequalities in Europe*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 157-188.

Demeuse, M.; Frandji, D.; Greger, D. i Rochex, J. Y. (eds.) (2012). *Educational policies and inequalities in Europe*. Londres: Palgrave Macmillan.

Departament d'Ensenyament. Ordre de 3 de setembre de 1996, de regulació del procediment de qualificació de determinats centres públics o privats sostinguts amb fons públics de Catalunya com a centres d'atenció educativa preferent. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 2264 – 4.10.1996.

Departament d'Ensenyament. Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5686 – 05.08.10.

Departament d'Ensenyament. Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5753 – 11.11.2010.

Departament d'Ensenyament. Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 6591 - 27.3.2014.

Departament d'Ensenyament. Resolució de 14 de maig de 2014 del director general de professorat i personal de centres públics, per la qual es fa pública, amb caràcter provisional, la relació de centres educatius classificats com de màxima complexitat.

Dias, M. (2014). «Priority Educational Territories in Portugal: New Patterns of Educational Governance?». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4998-5002.

Ferraz, H.; Neves, T. i Nata, G. (2018). «A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: Fragilidades e possibilidades». *Educação, Sociedade e Culturas*, núm. 52, p. 83-103.

Karsten, S. (2006). «Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA». *Comparative education*, vol. 42, núm. 2, p. 261-282.

Kendall, L. (dir.) (2005). *Excellence in cities: The national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003*. National Foundation for Educational Research. Research Report RR675B.

Llevot Calvet, N. (2005) «Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social». *Papers*, núm. 78, p. 197-214.

Machin, S.; McNally, S. i Meghir, C. (2007) *Resources and Standards in Urban Schools*. Londres: Centre for the Economics of Education.

OCDE (2012) *Equity and quality in education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.

Power, S. (2008). «How should we respond to the continuing failure of compensatory education». *Orbis scholae*, vol. 2, núm. 2, p. 19-38.

Powers, J. M.; Fischman, G. E. i Berliner, D. C. (2016). «Making the visible invisible: Willful ignorance of poverty and social inequalities in the research-policy nexus». *Review of Research in Education*, vol. 40, núm. 1, p. 744-776.

Rochex, J. Y. (2012). «Twenty-five years of priority education policy in France: Dubious specificity and disappointing results», a *Educational Policies and Inequalities in Europe* (p. 93-123). Londres: Palgrave Macmillan.

Sampaio, M. i Leite, C. (2017). «From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation?». *Improving Schools*, vol. 20, núm. 1, p. 62-75.

Sarramona, J.; Fermoso, P.; Jordán Sierra, J. A.; Martínez Martín, M.; Puig Rovira, J. M.; Sanvisens i Marfull, A. i Trilla i Bernet, J. (1990). «L'educació a Catalunya». *Educar*, núm. 16, p. 27-70.

Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Síndic de Greuges de Catalunya.

Varela Serra, J. (2011) *Obra de govern Generalitat de Catalunya, 1980-2003. Ensenyament*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

Relació de participants al seminari

Xavier Bonal i Marcel Pagès

- Joan Artigal, Institut Escola Trinitat Nova
- Clara Balaguer, Consorci d'Educació de Barcelona
- Xavier Chavarria, Inspecció d'Educació. Barcelona
- Joan Maria Girona, Consell de Formació de Rosa Sensat
- Adrián Zancajo, Universitat de Glasgow

8 Xarxes de corresponsabilitat socioeducativa: un nou repte per a la governança del sistema educatiu

Jordi Longás i Mireia Civís

Emergència d'un nou paradigma en educació

D'un temps ençà, el canvi exponencial en què estem immersos és ben evident en cadascuna de les nostres esferes vitalss. Com a mestres o educadors, com a pares o bé com a ciutadans d'aquest món veiem i vivim com dia a dia tot es transforma. No hi ha dubte, els esdeveniments són sorprenents, els canvis són vertiginosos i la consciència que això és així ja s'ha instal·lat en el nostre enteniment. Vivim en un món de reptes i problemes complexos dominats per la incertesa. L'educació no se n'escapa i, no només això, sinó que hi ha de donar resposta tenint en compte la seva naturalesa proactiva, d'acompanyament al desenvolupament de les persones i de voluntat transformadora. Saber que la societat evoluciona cap a una complexitat creixent, sovint vinculada a majors cotes de desigualtat (de Castro, 2001), posa de manifest la necessitat de repensar l'educació i el seu compromís social. En la modernitat líquida, caracteritzada metafòricament pels conceptes de fluïdesa, flexibilitat i adaptació (Bauman, 1999), naveguen malament les organitzacions rígides i les estructures pesants, i això l'educació ho ha de tenir ben present.

Fa anys que José Antonio Marina va popularitzar la dita africana «per educar un infant fa falta tota la tribu». La seva invitació a col·laborar també comportava un avís davant la saturació d'un sistema educatiu

—i afegiríem d'un sistema social i potser model d'Estat— desbordat per l'augment quantitatiu i qualitatiu de les demandes. Cada vegada ha esdevingut més evident que els desafiaments de l'educació, el de l'excel·lència però també el de l'equitat, no són exclusivitat de l'escola, a més del fet que sobrepassen la seva capacitat. Sovint hem sentit a dir de l'escola, que com a conquesta social per universalitzar l'educació va arribar amb la industrialització, però que essencialment ha canviat molt poc des del segle XIX fins al nostre temps. En aquell moment de feines mecàniques, el model educatiu que representava l'escola s'hi ajustava bé, però l'educació també dona resposta a les expectatives del segle XXI?

La necessitat de canvi profund —molts fins i tot parlen de transformació— es va expressar de forma explícita fa una o dues dècades. Segurament el primer símptoma el trobem en el neguit per incorporar noves tecnologies, recordant llunyanament la instal·lació als instituts de les primeres aules d'informàtica i una mica més a prop els debats entorn de l'1 per 1 (un ordinador per alumne). Possiblement va ser la primera manifestació tangible d'aquest canvi que calia realitzar. Tanmateix, es va atribuir a la tecnologia la responsabilitat del canvi social i, alhora, s'esperava de la seva incorporació a l'escola l'efecte màgic del canvi pedagògic. Ara sabem que això no ha estat així. La tecnologia per si mateixa és més neutra del que suposàvem i, segons l'anàlisi de nombrosos intel·lectuals, des de finals del segle XX el canvi va més enllà de la revolució tecnològica per ser considerat un veritable canvi d'època i cosmovisions. Assistim a una profunda transformació cultural que es reflecteix en l'esfera dels valors personals i socials, l'estructura familiar, l'organització i les formes del treball, la concepció dels Estats i les relacions internacionals, les formes de comunicació, els desafiaments globals, les expectatives individuals i col·lectives, i que, en definitiva, impregna totes les dimensions de la vida i la societat. Aquest gran canvi s'expressa a l'escola en forma de noves demandes i nous conflictes que desafien la cultura docent clàssica i qüestionen tant el propi rol professional docent com la funció mateix de la institució escolar.

Davant l'acceleració i radicalitat dels canvis en les formes de viure i aprendre, s'ha fet absolutament necessària la reflexió epistemològica per preguntar-nos des de quins fonaments i principis orientem avui l'educació. Educació que no hem de confondre amb escolarització, educació en majúscules entesa com aquella acció que molts agents (escolars i no escolars) desenvolupen per contribuir al desenvolupament de les persones, especialment infants i joves. La pregunta que ens formulem és què ha de fonamentar i estructurar en el futur l'educació i el que cada vegada coneixem més com a «acció socioeducativa».

Així, entendre el repte que formulem en aquest capítol demana revisar alguns enfocaments que intenten explicar com és la nostra societat globalitzada, revisen la Teoria del Coneixement i, conseqüentment, projecten desafiaments importants als plantejaments educatius. En síntesi, parlem de les bases de l'epistemologia de la complexitat, del paradigma ecològic i, per què no, dels models i estructures xarxa com a, possiblement, la forma més conseqüent d'organitzar l'acció en una realitat social líquida.

La sistematització del pensament complex (Luhmann, 1996; Morin, 1994) a més de convidar a una profunda reflexió entorn de quina educació és pertinent en el segle XXI, també ha inspirat la Teoria de la Direcció. Johansen (2007), cercant la supervivència de les organitzacions en el medi social, ha definit l'entorn actual amb l'acrònim VICA (VUCA en anglès) per referir les seves quatre característiques fonamentals: volatilitat (o acceleració del canvi), incertesa (dubtes entorn què cal fer i poca claredat per anticipar el futur), complexitat (principalment en referència a la multiplicitat d'actors) i ambigüitat (inexistència de respostes bones, predefinides, ja que aquesta qualitat només es confirma a posteriori). Inevitablement, les conseqüències per a les persones que han de liderar l'educació en els diferents nivells són incòmodes, perquè la realitat VICA qüestiona permanentment allò après, i obliga a mirar diferent i a actuar de forma no preestablerta. Tal com afirma Morin (2011), davant la incertesa i el desconcert de la realitat social cal defugir l'ambició del pensament

simple de control i domini de la realitat, exercitant aquell pensament capaç de tractar, dialogar i negociar amb la realitat. El lideratge d'organitzacions i sistemes ha de renunciar a traçar grans directrius. Més aviat necessita centrar els seus esforços en la integració de tots els actors, discutint i ordenant visions, per arribar a acords vàlids i possibles malgrat que necessàriament seran de caràcter provisional.

Tot i que la Teoria General de Sistemes (Bertalanffy, 1969) fa algunes dècades que va obrir la porta a entendre les organitzacions i la societat mateix com a realitats vives, fruit de les relacions dinàmiques d'interdependència, seguim observant que el concepte d'«ecosistema social» que se'n deriva no sempre ha penetrat en els models d'organització i gestió educativa. Sembla que encara avui els dissenys curriculars que separen el coneixement en matèries o l'organització mateix dels serveis públics en departaments específics romanen aliens als abordatges intertransdisciplinaris i a considerar seriosament les seves connexions sistèmiques. La fragmentació excessiva i l'escassa cultura de col·laboració, en part conseqüència del model d'especialització disciplinar, expliquen moltes insuficiències a l'hora de resoldre tant les necessitats de les persones com els grans reptes mundials de desenvolupament, sostenibilitat o justícia. En l'àmbit més local, diferents experts vinculen aquest desajust epistemològic amb el col·lapse que experimenten molts serveis, inclosos l'educatiu (Waissbluth, 2008; Longo, 2008; Ubieto 2009).

Els postulats de l'anomenat «paradigma ecològic» (Capra, 1998) han fet evolucionar aquests plantejaments i han construït una comprensió del món sistèmica, holística i ecològica que estableix les bases per a una acció socioeducativa renovada. El món es percep com un tot integrat i no com una suma mecànica i algebraica de les seves parts. La comprensió complexa, caòtica i difusa de l'educació no pot acceptar un univers simplificat que redueixi l'acció educativa a alguns agents o espais. Capra planteja que la totalitat és el que és primordial i que no hi ha parts. Les propietats del que anomenem «parts» es comprenen mitjançant la

dinàmica del tot, de forma que les parts són un patró d'una xarxa de relacions interconnectades. D'aquesta manera, la imatge d'estructura transita cap a la imatge de la xarxa i el paradigma s'orienta cap als processos. No existeixen les estructures fonamentals, donat que el dinamisme, la fluctuació, l'oscil·lació i el moviment són les característiques immanents a tota la xarxa de relacions. Podríem dir que es depassen els límits de la concepció racionalista, economicista i productora per accedir a nivells més profunds i transcendentals que s'emmarquen en una concepció més global de la vida. Així, s'emfatitzen els principis i valors de sostenibilitat, interconnexió, cooperació, espiritualitat, intuïció, originalitat, creativitat, conservació, responsabilitat social, síntesi, associació, experiència de vida, no linealitat i qualitat. I s'afirma que no és possible conèixer la realitat de manera definitiva, completa i absoluta, i per això tots els descobriments, teories i conceptes són aproximats i limitats.

En aquest paradigma emergent destaca la importància de la informació, la seva producció i la gestió del seu flux, com a gran contingut social i que gràcies a les tecnologies de la informació i la comunicació impulsen la globalització i la denominada «era internet» o «societat del coneixement». La societat xarxa, tan ben radiografiada per Castells (2006), ens informa principalment de la importància de la connectivitat i les connexions i incorpora tant el repte d'una nova alfabetització com el de la governança mateix segons la nova estructura social. En aquesta societat hiperconnectada, el capital social dels individus i de les comunitats, entès com a quantitat i qualitat de les seves relacions, esdevé cada vegada més un factor crític per a la inclusió i l'equitat, l'accés a una bona educació i el progrés.

Finalment, en part dipositari d'aquest nou paradigma, destaquem les aportacions rellevants de Maturana com a exponent principal de les línies d'investigació que acosten la biologia, la psicologia i la pedagogia. Per a l'autor (Maturana, 1999 i 2003), la ment és el resultat d'un procés configuratiu que sorgeix en la relació entre els éssers humans i l'entorn configurant, de la mateixa manera que el caminar sorgeix des d'un

moviment de les cames en relació amb el sòl o com un desplaçament del cos. Aquesta «construcció» de la ment es fa de forma continuada, en l'esdevenir d'un ésser humà i el fluir de la seva biopraxi quotidiana, constituint en la interacció l'estructura neuropsíquica de cada persona i la configuració psicosocial i sociocultural pròpies. Aquesta forma de veure la ment, que integra molts postulats del socioconstructivisme, suposa entendre l'aprenentatge i l'educació com un acte continuat de configuració i reconfiguració de l'experiència de la persona, determinada per ella mateixa en la seva xarxa de connexions. El docent no ensenya, és l'estudiant qui aprèn, qui s'autoforma en la interacció lingüística amb els altres. Per això l'acció educativa consisteix principalment a proposar, provocar, potenciar, orientar, estimular, pertorbar...

Aquestes aportacions, que no es podrien fonamentar sense els avenços de la neurobiologia, ens duen a pensar que entre el funcionament del cervell humà amb l'establiment de circuits neuronal i la societat xarxa, incloses les xarxes socials, hi ha més que un simple paral·lelisme. El nombre de nodes, la riquesa de les connexions, la fluïdesa i quantitat d'informació que circula, la multifuncionalitat dels nodes o la flexibilitat de l'estructura, per esmentar algunes propietats, tant expliquen la capacitat cognitiva i la intel·ligència humana com serveixen per analitzar les xarxes informàtiques o les xarxes de coneixement. Cada vegada som més a prop d'entendre el que alguns teòrics de la complexitat defineixen com a intel·ligència col·lectiva, fins ara més aplicable a sistemes organitzacionals ben definits (empreses, equips de treball...) que a grans col·lectius socials (ciutats, pobles, comunitats...).

En síntesi, disposem d'un nou marc epistemològic que supera una cosmovisió dualista i mecanicista per avançar vers una comprensió més holística i complexa del món. Un món que no es regeix per veritats absolutes, que demana dosis altes de flexibilitat i aportació crítica, enemic de la simplificació i el control sobre la realitat, àvid de creativitat, cooperació i interconnexions. Un món configurat i entès com a ecosistema i xarxa, que ha de vetllar pels seus nodes i relacions, en el

qual la persona es construeix des de la interacció amb l'entorn. I, conseqüentment, les concepcions entorn de l'educació, l'aprenentatge o el sistema educatiu estan empeses a adoptar els conceptes emergents de complexitat, globalitat, transdisciplinarietat, dinamisme, fluctuació, cooperació, negociació, procés, connectivitat, xarxa... en substitució d'altres encara molt presents com ara estructura, disciplines, control, causalitat, resultats, competitivitat, individualisme o estratificació, que progressivament esdevindran caducs.

Avui resulta de gran interès i substantivament innovador plantejar el procés educacional de forma multidimensional i extensiva: a l'escola i fora de l'escola, en tot moment i al llarg de tota la vida. De manera que quan parlem de sistema educatiu i dels objectius que persegueix no hauríem de fixar-nos exclusivament en el sistema escolar, sinó en tots aquells agents que desenvolupen una acció educadora dins i fora de l'escola, també des dels diversos sistemes del benestar (social, de salut, cultural...). És, doncs, en aquest sentit que el títol del capítol planteja nous reptes per a la governança del *sistema educatiu*.

Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer amb accent comunitari

Pensar l'educació des de la complexitat demana situar-la de forma crítica i creativa segons les característiques i els desafiaments del nou escenari. Malgrat que la rutina del pensament o l'equívoca sensació de seguretat ens porti a cercar solucions simplificades, davant el repte educatiu hem de tendir a buscar respostes complexes (Longo, 2008; Ubieto, 2009). Per tant, resulta necessari reflexionar entorn de què entenem per aquest tipus de respostes.

D'una banda, la transformació vertiginosa de la societat i el fenomen de la globalització (Ramonet, 2002; Castells, 2006) confegeixen reptes educatius multidimensionals. En són exemples la immigració, la crisi

dels refugiats, l'ús de les noves tecnologies, la contínua transformació de mercat de treball o l'escalfament del planeta. Cadascun d'aquests fenòmens propis del moment que vivim té unes derivades educatives evidents que tenen a veure amb el fet de donar resposta a la diversitat creixent a les aules, d'acollir l'alumnat nouvingut, de garantir el dret a l'educació de les persones refugiades, de gestionar la matrícula viva a les escoles, d'educar per la multiculturalitat si no ho podem fer per la interculturalitat, de donar estratègies per gestionar l'accés a la informació que ens faciliten les TIC, de construir la identitat més enllà de l'utilitarisme de les professions, o de fomentar la cura de l'entorn i l'educació mediambiental.

D'altra banda, el caràcter líquid de la societat també es manifesta en una delegació o oscil·lació de responsabilitats en educació (Elzo, 2004; Altarejos, 2002), sovint fruit de la desorientació que genera el moment actual. Hi ha aspectes de l'educació en valors, en hàbits o en actituds que abans eren plenament assumides per la família i que a dia d'avui queden repartits o difusos entre l'escola, altres agents educatius i un munt d'actors socials. Però a la vegada que es dona aquesta delegació de responsabilitats, s'hi afegeixen noves demandes educatives quan, per exemple, parlem d'educar per la igualtat de gènere o per a un ús responsable i segur dels dispositius mòbils, o de treballar la socialització des de la presencialitat com a alternativa al sentiment segrestador de pertinença que generen les xarxes socials. Delegació de funcions i increment de noves demandes també expliquen l'augment de la complexitat del que avui és educar.

En el nucli de tot plegat, encertadament o erròniament, se situa l'escola. Però si, tal com hem dit, resulta disfuncional plantejar respostes simples als reptes complexos, hem de qüestionar si focalitzar en l'escola la resposta al repte educatiu del segle XXI no és una simplificació que l'aboca al fracàs. Pensem que sí. L'escola «bústia de suggeriments» o «contenidor», a la qual se li demana de tot i que fa de tot o ho intenta, no pot donar resposta en solitari. Segurament perquè

la confusió entre educació i escolarització, superada abastament en el discurs teòric, no ho està en la pràctica. Sovint l'escola avança sola, des d'una creença falsa d'autosuficiència o des de la solitud que li genera l'excés de demanda i delegació, amb una certa desconfiança envers un entorn que no l'ajuda i li exigeix massa (Usategui i del Valle, 2007). Un bon exemple és l'efecte que generen les proves PISA i altres proves semblants en l'opinió pública, que miren de dret a l'escola sense imaginar tan sols que les oportunitats educatives més enllà de l'escola o les competències parentals poden ser més determinants en l'èxit escolar.

Ara bé, resulta que l'univers educatiu està format per molts i diversos agents que treballen en el sistema educatiu i en l'àmbit de l'educació social, a més de considerar la influència educativa d'altres agents de salut, serveis socials, culturals, empreses, mitjans de comunicació, etc. Malgrat que l'educació reglada sigui la que condueix a la certificació, les altres instàncies educatives, de forma intencional o difusa, tenen una especificitat i una influència educativa clares. Avui no resulta comprensible ni socialment eficient deixar els reptes educatius en mans d'un sol agent. Definits com a complexos i multidimensionals convoquen, com a mínim, a l'exercici sistemàtic de la interdisciplinarietat i la interprofessionalitat. Esmentar alguns exemples de desafiaments actuals al sistema educatiu ens permet visualitzar-ho: assolir l'èxit educatiu dels infants amb independència de la seva condició socioeconòmica, garantir una bona transició entre escola i vida adulta, assegurar una cohesió social sostenible, o promocionar hàbits de vida saludables en la nostra població són reptes multidimensionals que afecten de ple l'escola, però que no poden obtenir una resposta acceptable sense un treball conjunt, interdisciplinari i interprofessional. Cadascun d'aquests reptes ho són per a l'escola, la família, el centre de salut, la regidoria de joventut, serveis socials o l'associació de veïns. Cadascun d'aquests reptes interpel·la a tots i a cadascun dels agents de la comunitat perquè cadascun d'aquests reptes és comunitari.

Així, la interpretació i comprensió comunitària pot ser la clau per construir l'esmentada resposta complexa (Subirats i Albaigés, 2006; Vilar, 2008; Díaz-Gibson, Civís, Cortada i Carrillo, 2015). La comunitat incorpora els diferents agents que viuen, conviuen i interaccionen en un territori concret i, per tant, la comunitat esdevé reflex de la naturalesa del repte que cal afrontar. La cohesió social, la salut mental, els hàbits de vida, el clima escolar o la inserció laboral tenen aquesta dimensió. La complexitat intrínseca de cadascun dels fenòmens esmentats fa que no els puguem reduir a una sola acció o agent, i ens ajuda a entendre que la naturalesa complexa dels reptes té a veure amb el seu caràcter comunitari i que les respostes han de ser comunitàries perquè puguin atendre aquesta complexitat.

Ens agrada el concepte «comunitat», malgrat sigui polèmic i de forma més neutra molts autors prefereixin parlar de «territori» o «món local». En qualsevol cas, en aquesta esfera de proximitat (Plana, 2007) i quotidianitat, en la qual succeeix la vida i es configura la identitat de la majoria de persones, hi ha presents molts agents educatius o potencialment educatius que habitualment no es consideren com a tals. A més de l'escola, els centres de lleure i les entitats d'infants i joves amb especificitats educatives clares, caldria esmentar, sense ser exhaustius, altres entitats, serveis i empreses socials, culturals i esportives, així com la policia municipal, els mercats, els centres de salut o el teixit empresarial que també generen o poden generar accions educatives. Plantegem, doncs, obrir la mirada amb la perspectiva comunitària perquè possibilita donar visibilitat i reconèixer tots aquells agents que de manera més o menys directa tenen capacitat per generar accions educatives de diferent impacte i, en conseqüència, poden implicar-se directament en la resolució dels reptes educatius actuals i, no menys atractiu, en la construcció d'entorns ampliats d'aprenentatge. Aquesta perspectiva és la que dona lloc a reivindicar per al nostre temps el principi de corresponsabilitat educativa, entès com el compromís de tots els actors socials, des de la seva especificitat i possibilitats, per contribuir a l'èxit de l'educació des del principi d'equitat.

En aquest sentit, la mirada comunitària permet donar un pas qualitativament diferent i molt valuós respecte de les connexions escola-territori més freqüents (per exemple, les col·laboracions amb ajuntaments o museus per fer visites culturals). La corresponsabilitat educativa ens obre al repte d'aconseguir que aquells agents que no tenen ni vocació ni consciència educativa puguin arribar a considerar que tenen alguna cosa a dir o a fer. De fet, si la comunitat està constituïda pel 1r, 2n, 3r i fins i tot 4t sector (Gómez-Serra, 2000), serà interessant comptar amb tots ells a l'hora d'articular l'acció socioeducativa i comunitària. I això vol dir comptar amb els serveis i ens del sector públic (govern local, supramunicipal i autonòmic); comptar amb els actors del sector privat al qual tradicionalment no considerem tant comunitari, i que implica els comerços, banca i empreses del territori; comptar amb el sector tradicionalment considerat comunitari (entitats del territori, ONG, associacions...) i quan les condicions del territori ho permetin aquells actors no inclosos en els altres i que poden ser els col·lectius més invisibles en parlar de l'acció comunitària, començant pels infants i joves mateixos i continuant per altres col·lectius.

Proposem, doncs, la posada en escena del màxim d'actors per fer efectiva la corresponsabilitat educativa, indispensable en el marc educatiu actual. Quelcom que implica ser-hi, sentir-se compromès i treballar conjuntament. Es tracta de cercar respostes integrals i integrades, evitant que en una societat interconnectada l'educació es construeixi des de la hiperfragmentació (Díaz-Gibson, Civís, Longás i Riera, 2017). En la mesura que es teixeixen vincles i s'articulen les relacions entre els actors educatius s'avança en la construcció de respostes educatives complexes que s'albiren com a més efectives. La condició principal per recórrer aquest camí és la confiança mútua: descobrir i reconèixer l'altre, posar en valor la seva funció insubstituïble per tirar endavant el propòsit educatiu que és «meu» i de fet és nostre. Reconèixer la interdependència positiva i compartir un propòsit entre els diferents agents són les claus per fer possible la corresponsabilitat.

Xarxes socioeducatives avui

En l'àmbit professional de l'acció socioeducativa ha anat emergint progressivament el concepte «xarxa» com a expressió del nou paradigma educatiu construït entorn els principis de la transdisciplinarietat, la corresponsabilitat educativa, la interinstitucionalitat i, en definitiva, la col·laboració entre actors per promoure una acció socioeducativa integral. Aquesta finalitat, que en certa manera porta implícita l'acció en clau local, l'estímul a la participació i el desenvolupament comunitari, diferencia la idea o ús de la «xarxa» del que serien específicament les xarxes sectorials, les xarxes de professionals o les agrupacions de centres, per exemple.

L'anàlisi d'experiències internacionals i nacionals de xarxes socioeducatives i projectes educatius d'arrel comunitària, sorgides en les darreres tres dècades i que referim a continuació, ens permet confirmar la seva evolució i consolidació notable. Allà on funcionen es mostren sempre com a estructures complexes i amb uns tempos de creixement i consolidació lents que s'expliquen per una suma de raons: *a*) la pròpia complexitat del treball en xarxa, *b*) la dificultat d'implementar una cultura de treball connectat en el marc d'unes lògiques i estructures encara estanques, i *c*) per la pròpia naturalesa complexa dels reptes que s'aborden.

En el panorama internacional trobem diferents investigacions que confirmen els èxits assolits per projectes d'aquesta naturalesa, com és el cas de la millora de l'èxit escolar en diverses comunitats d'Anglaterra i els Estats Units (Carpenter *et al.*, 2010; Renée i McAlister, 2011), l'increment de la capacitat d'innovació del sector públic a Dinamarca (Sørensen i Torfing, 2010), l'optimització de recursos socioeducatius comunitaris i l'increment de l'eficiència organitzativa a comunitats d'Austràlia i Catalunya (Keast i Brown, 2002; Díaz-Gibson *et al.*, 2017), o la millora de la inclusió socioeducativa en contextos vulnerables entorn de les xarxes territorials del programa CaixaProinfància a Espanya (Longás, Riera i Civís, 2016).

En tot cas, i tal com afirmàvem en un treball anterior (Díaz-Gibson *et al.*, 2017), són molts els estudis arreu que plantegen la necessitat de reformar el sistema educatiu sobre la base d'aquest tipus de propostes i subratllen la importància dels projectes educatius comunitaris (PEC) com a xarxes de col·laboració dirigides a donar resposta als reptes educatius i socials emergents. Aquests treballs argumenten que la sistematització de les relacions entre professionals educatius i socials de la comunitat, l'articulació formal del projecte entorn d'objectius comuns, i la col·laboració sostinguda entre organitzacions educatives estableixen les bases perquè aquestes iniciatives siguin efectives. Alguns d'aquests estudis estan realitzats als Països Baixos (Moolenaar *et al.*, 2009), a Portugal (Lima, 2007), al Regne Unit (Durrant i Holden, 2006; Earl i Katz, 2007), als Estats Units (Daly i Finnigan, 2009), a Austràlia (Hollingsworth, 2004) o al sud-est d'Àsia (Hallinger, 1998), entre d'altres.

Pel que fa al context català, s'han anat bastint projectes comunitaris basats en una idea genèrica del treball en xarxa. Seguint la seva aparició cronològica, destaquem com a experiències d'influència significativa en la incorporació del «treball en xarxa» a la cultura professional les següents: 1) iniciatives de treball integrat entorn de la transició escola-treball, educació infantil, treball amb famílies, etc. promogudes des de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona i desenvolupades amb la implicació de nombrosos municipis (Longás, Civís i Riera, 2008); 2) el disseny i desplegament de projectes educatius de ciutat des del 1995 en 60 municipis i 3) el desenvolupament dels plans educatius d'entorn per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (128 plans des de 2004).

D'altra banda, els darrers anys constatem que l'escola també aposta per superar el seu estancament i iniciar un procés de transformació que vol ser profund. Així, veiem com els centres educatius públics i concertats estan experimentant amb intensitat major un procés d'innovació individual i col·lectiu que desafia la idea tradicional d'escola i la seva

relació amb l'entorn comunitari. En els seus processos d'innovació resulta característica la implicació d'agents influents de la comunitat, així com la col·laboració entre aquests mateixos agents per afavorir els processos de canvi. Un referent d'aquesta dinàmica és el projecte Escola Nova 21, una iniciativa impulsada l'any 2015 per la Fundació Jaume Bofill, el Centre UNESCO de Catalunya, l'Obra Social de la Caixa i la Universitat Oberta de Catalunya, que ja ha rebut 481 adhesions de centres públics i concertats. Alhora, l'Administració també suma esforços en aquesta direcció amb projectes com la Xarxa d'escoles pel canvi, impulsada pel Consorci d'Educació de Barcelona, o, des de juliol de 2018, la iniciativa del Departament d'Ensenyament per reconèixer projectes d'innovació pedagògica de centres educatius. Altrament, trobem la Xarxa d'Instituts Innovadors, la Xarxa de Competències Bàsiques o les escoles Changemaker impulsades per la fundació Ashoka, entre d'altres, com a iniciatives semblants. Totes elles, posant l'escola com a node, tenen en comú que cerquen la transformació i la innovació de manera col·laborativa. No obstant, aquestes xarxes se centren en millorar els projectes de cada centre educatiu i s'articulen, de moment, com a xarxes homogènies on tots els nodes són institucions del mateix tipus. D'altra banda, diverses escoles estan engegant projectes innovadors com l'Horitzó 2020 de Jesuïtes Educació, el projecte Summem de l'Escola Pia, l'#Avuixdemà de FEDAC o altres experiències singulars com, per exemple, els projectes de l'escola Sadako de Barcelona, l'institut Montgròs de Sant Pere de Ribes o l'institut de Sils.

En aquest moment sensible de canvi, també destaca una altra iniciativa que vol impulsar dinàmiques relacionals i de treball en xarxa en el món educatiu. Es tracta de l'aliança «Educació 360. Educació a temps complet», llançada a inicis de 2018 per la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona i els Moviments de Renovació Pedagògica. La iniciativa va més enllà del model de xarxes homogènies (només centres educatius) i vol articular xarxes heterogènies, amb agents educatius diversos i una major potencialitat de construcció de coneixement pel que implica la complementarietat de la mirada, veu i acció dels seus

membres. La seva visió és ampliar els entorns educatius i d'aprenentatge per garantir millors oportunitats educatives per a tothom, oferint suport a un conjunt d'ajuntaments i experiències pilot.

A Catalunya, l'interès per la perspectiva comunitària en l'educació sembla confirmar-se si considerem els estudis que darrerament han impulsat diversos organismes per tal d'identificar-les i recollir-ne evidències. Seria el cas de l'estudi prospectiu sobre educació expandida impulsat pel Pla Estratègic Metropolità de Barcelona; el mapa de l'ensenyament postobligatori vinculat a pràctiques educatives comunitàries impulsat per l'Institut Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona; la construcció d'un ecosistema comunitari de polítiques socials impulsat per la Direcció de Serveis d'Acció Comunitària de l'Ajuntament de Barcelona; el Mapa de l'Educació Comunitària impulsat pel grup de l'ICE de l'Autònoma Educació, famílies i comunitat en col·laboració amb altres entitats; o els estudis sobre projectes educatius comunitaris consolidats i emergents encarregats al grup de recerca PSITIC per la Fundació Jaume Bofill. En aquest darrer treball, a partir de les més de 100 experiències identificades a Catalunya, es valorava l'efectivitat per fer front a reptes educatius complexos, així com la capacitat transformadora vers una educació centrada en les interaccions, la interdisciplinarietat i l'orientació a la millora contínua (Díaz-Gibson *et al.*, 2017).

Una anàlisi més detallada però no exhaustiva sobre la multiplicitat d'experiències de treball en xarxa a nivell local o de base comunitària, principalment en l'escenari català però considerant alguns referents ineludibles en el terreny internacional, ens permet detectar força diversitat segons les seves finalitats i abast. L'anàlisi, a la vegada que ens assenyala algunes tendències, també mostra certa disparitat i dispersió que genera efectes no sempre desitjables en la mesura que poden sobreafegir complexitat a la complexitat. Presentem a continuació alguns exemples rellevants tot seguint una classificació extreta dels nostres estudis més recents (Díaz-Gibson *et al.*, 2017; Civís, Díaz-Gibson i Elizalde, 2017) que atén la seva orientació preferent entorn a dos

grans eixos: *a*) la millora de l'èxit educatiu i la inclusió socioeducativa; i *b*) la millora del benestar i el desenvolupament de la comunitat.

Quan parlem d'*èxit educatiu* i *inclusió socioeducativa* fem referència a aquells projectes que cerquen la millora educativa i, per tant, de la formació, instrucció, escolarització o educació en termes generals de diversos segments de població, tant en el marc de l'educació reglada i intencional com no. Identifiquem fins a set categories segons si s'adrecen o no a grups de població específics i en funció de la seva temàtica més generalista o focalitzada. Es tracta de: millora de l'èxit escolar; primera infància; transició escola-treball; art, cultura i ciència; parentalitat positiva; inclusió socioeducativa; innovació i/o reflexió educativa (taula 1).

Taula 1.
Experiències de treball en xarxa per a la millora de l'èxit educatiu i la inclusió socioeducativa

Tipologia	Finalitat	Experiència
Millora de l'èxit escolar	Projectes clarament orientats a garantir la igualtat d'oportunitats educatives a partir de l'acreditació d'estudis obligatoris.	*Extended Schools* (Regne Unit): escoles i serveis de la comunitat en xarxa per donar continuïtat al treball escolar un cop finalitzat l'horari lectiu. *Comunitats d'aprenentatge*: model d'escola oberta a l'entorn, entesa com a escola que aprèn, amb un alt protagonisme d'infants, mestres, PAS, exalumnes, famílies i voluntaris. A Catalunya, desenvolupats sobretot amb suport del grup de recerca CREA. *Plans educatius d'entorn*: cerca donar continuïtat i coherència a les accions educatives en les edats de 0 a 18 anys, vetllant pel seu èxit escolar i per la cohesió social en el territori. El nivell d'acció és municipal amb suport de la Generalitat de Catalunya.

Tipologia	Finalitat	Experiència
Primera Infància	Projectes focalitzats en la franja de població de 0 a 6 anys per estimular l'èxit educatiu i la inclusió. Existeixen diverses iniciatives tot i que no tan esteses com les del punt anterior, en part perquè es tracta d'una franja que no genera «problemàtiques» de manera visible.	*Xarxa interprofessional d'atenció a la petita infància i les seves famílies* (districte de Sant Martí, Barcelona): cerca la implicació dels serveis que treballen amb els infants de 0 a 3 anys i les seves famílies per crear noves formes d'actuació consensuades. *Comissió educació 0-6 (Vic)*: treball actiu per garantir la coherència i continuïtat en l'etapa educativa de 0 a 6 anys, aprofundint en el coneixement de les realitats i necessitats en l'educació dels infants, cercant l'èxit en la transició entre etapes i reforçant el valor educatiu d'aquesta etapa dins la ciutat.
Transició escola-treball	Acompanyament de joves que finalitzen l'ESO amb rendiment escolar baix i, sovint, situació de vulnerabilitat. El seu moment vital demana un acompanyament molt proper en la transició entre ensenyament obligatori i món laboral.	*Xarxa de transició al treball de l'Anoia Sud*: un dels exemples de creació d'un espai d'interlocució i cooperació dels diferents agents locals implicats en la formació i ocupació a partir de la posada en diàleg de les àrees educativa i de promoció econòmica dels ajuntaments. *Consells locals de formació professional*: Barcelona és capdavantera en l'experiència que consisteix a crear un òrgan consultiu de consens i participació per establir línies de cooperació entre el sistema educatiu i el sistema productiu, tot gestionant un pla territorial per a la transició a la vida activa i un pla territorial per a la formació professional, amb voluntat d'integració de totes les plataformes existents. Igualment, hi ha multitud d'experiències d'abast completament local com el Dispositiu TET del projecte en xarxa Sant Vicenç X l'Educació (Sant Vicenç dels Horts), el Programa de Transició Escola-Treball, d'Olesa de Montserrat, Laboralia, a Manresa, o el projecte d'acompanyament Ser jove després de l'ESO, de Terrassa.

Tipologia	Finalitat	Experiència
Art, cultura i ciència	Experiències de col·laboració entre entitats i institucions del món de les arts, la cultura o la ciència i el món escolar per millorar l'èxit i/o ampliar les oportunitats educatives. Són iniciatives més recents en el temps, que els darrers anys estan arrelant amb força.	*Art i Escola* (Osona): promociona el valor de la presència de l'art a l'escola i ofereix suport als docents per desenvolupar projectes transversals i mostrar i difondre els treballs que es realitzen. Crea una xarxa de col·laboracions entre diferents entitats de l'àmbit de les arts i l'educació i potencia la compartició de recursos, metodologies i mecanismes d'avaluació, mitjançant la relació entre pràctiques artístiques contemporànies i pedagogia. *Riborquestra* (Barcelona): inspirada en experiències internacionals reconegudes del Brasil, Nicaragua o la Gran Bretanya, treballa perquè mitjançant l'aprenentatge dels instruments orquestrals i la vinculació amb el seu territori s'incideixi en el creixement personal dels infants i joves, i es contribueixi a l'apoderament de la seva comunitat. Parteix d'un model metodològic innovador i inclusiu que esdevé un clar exemple de democratització de la pràctica artística. *Escoles Magnet* o *Escoles Tàndem*: directament inspirades en les *Magnet Schools* (EUA) que vinculen un centre educatiu amb poc reconeixement o alta complexitat amb algun museu o institució científica o cultural de referència del país. Destaquen l'Escola Ramon Llull, aliada amb el TNC; l'Escola Montserrat amb l'Institut de Recerca Biomèdica de Barcelona, o l'institut Moisés Broggi amb el MACBA.

Tipologia	Finalitat	Experiència
Parentalitat positiva	Desenvolupament de les competències parentals. Principalment s'orienta a pares i mares d'infants de 0 a 6 o de 6 a 12 anys.	*Harlem Children's Zone* (EUA): dirigit a reduir l'anomenat *achievement gap* (diferència de rendiment) que es dona entre blancs i negres en aquest barri de Nova York, i que ha inspirat altres programes que van en aquesta línia als EUA. El programa proveeix de serveis socials, de salut i educatius d'una manera integrada, i disposa de programes rellevants de parentalitat. *Xarxa Clau Catalunya 2015-2020: famílies per a l'èxit educatiu*: projecte nascut arran de la demanda social de mares i pares amb fills i filles escolaritzats en centres educatius públics. La FAPAC posa a l'abast de les AMPA i de les famílies recursos metodològics i organitzatius en relació amb àmbits com ara la criança positiva, la comunicació o l'aprenentatge a casa. *Projecte Enxaneta* (Vic) o *Tallers d'estudi assistit per a famílies* (Salt): espais de formació i acompanyament per tal que pares i mares puguin donar suport directe als seus fills en el seu itinerari escolar, a través de les tasques escolars, reforçant el vincle que s'estableix entre ells i facilitant un espai d'aprenentatge col·laboratiu entre famílies.

Tipologia	Finalitat	Experiència
Inclusió social i educativa	Projectes centrats en la millora de la inclusió social i educativa. És una línia tradicionalment impulsada per projectes comunitaris i/o col·laboratius, que troba antecedents a Catalunya en els Plans Comunitaris i Plans d'Inclusió.	*Zones d'Education Prioritaire* (França), *Area-Based Partnership* (Irlanda), *Education Zones* (Austràlia), *Promise Neighbourhoods* (EUA): projectes que prioritzen l'acció col·laborativa en zones amb carències i les delimiten com a prioritàries a l'hora d'establir polítiques educatives. Aquestes s'adrecen a enfortir les relacions escola-família, escola-comunitat, i agents educatius del territori, connectant les activitats escolars i extraescolars a través del treball conjunt. Esdevenen un model de governança educativa basat en el treball en xarxa territorial o de proximitat. El *Pla Municipal d'Atenció a les Persones* de Badia del Vallès o el *PEBMina* de Sant Adrià del Besós serien casos reeixits d'abast molt local que en part repliquen les experiències internacionals referides. *Interxarxes* (Horta-Guinardó, Barcelona): xarxa interprofessional que aborda els casos més complexos d'infants i joves en situació de risc social al districte per tal d'oferir-los una atenció millor a partir de la col·laboració entre les diverses institucions implicades en infància i adolescència. Una de les experiències pioneres de treball en xarxa a Catalunya. D'altra banda, la *XAFIR* seria una xarxa similar al Raval, que també ha conreat molts èxits. *CaixaProinfància* i *Projecte Invulnerables*: d'aplicació en diversos municipis catalans, articula una acció social i educativa integral i en xarxa focalitzada en l'infant, i la seva família, en situació de vulnerabilitat per causa de la pobresa. *Prometeus* (Raval, Barcelona): projecte que busca transformar la tendència del barri i treballa per tal que el màxim nombre de joves tinguin l'oportunitat d'accedir i cursar amb èxit els estudis universitaris. El projecte parteix d'una fase de comunicació amb alumnes i famílies, continua establint mecanismes d'acompanyament per part de les universitats implicades i finalitza amb una fase de retorn al barri per part dels joves.

Tipologia	Finalitat	Experiència
Innovació i/o reflexió educativa	Experiències educatives que avancen en diverses direccions i que sense estar vinculades a població vulnerable han emergit a partir de l'aliança d'alguns agents per donar resposta a necessitats de suport a l'escola i millora educativa al territori.	*Xarxa 0-18* (Horta-Guinardó, Barcelona): lloc de trobada de tots els membres de la comunitat educativa pública del districte per millorar la participació i el debat sobre les qüestions que afecten l'educació i els centres educatius, així com coordinar diferents accions que la comunitat educativa realitza. *Xarxa d'Innovació Educativa* (Viladecans): xarxa articulada per millorar l'èxit educatiu estimulant la innovació i la creativitat a l'aula mitjançant l'impuls de la tecnologia aplicada a l'educació i a les xarxes socials. Facilita eines pedagògiques als docents i potencia l'intercanvi d'experiències entre docents, famílies i empreses de la ciutat. *Xarxa d'escoles pel canvi* (Barcelona): impulsada pel Consorci d'Educació de Barcelona juntament amb Escola Nova 21, la Universitat Autònoma de Barcelona i Rosa Sensat, promou la creació de 19 xarxes territorials integrades per 152 centres públics i concertats.

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa als projectes més centrats en la *millora del benestar* i el *desenvolupament de la comunitat* recollim experiències (taula 2) que posen més l'èmfasi en la cohesió, dinamització i benestar de la comunitat mateixa, sense negar amb això que siguin també processos d'aprenentatge. L'accent en el benestar el trobem en els temes entorn de la salut, l'oci i el lleure educatiu; la dimensió comunitària en els temes de participació que comporten una implicació i compromís amb la pròpia comunitat.

Taula 2.
Experiències de treball en xarxa per a la millora del benestar i el desenvolupament de la comunitat

Tipologia	Finalitat	Experiència
Salut	Projectes que cerquen la col·laboració comunitària o del sector educatiu per promoure la salut mitjançant la prevenció o la millora d'hàbits saludables. No és un àmbit en què identifiquem molts projectes, potser per l'escassa tradició de salut comunitària.	*Salut i Escola* (Barcelona): neix el 2004 amb el propòsit de potenciar la coordinació dels centres docents, els serveis educatius i els serveis sanitaris en accions de promoció de la salut i d'atenció a l'alumnat a través d'accions a l'escola, com la promoció de la salut, la prevenció de situacions de risc, la detecció precoç dels problemes de salut i la millora de l'accessibilitat dels adolescents als programes de salut i serveis sanitaris. *Relacionar la Vida* (Sant Boi de Llobregat): projecte que connecta alumnes d'escoles del municipi i persones adultes diagnosticades amb trastorns mentals per millorar la integració i les competències socials.
Lleure educatiu	Iniciatives de base comunitària que cerquen l'enfortiment educatiu o la inclusió social mitjançant la potenciació de les activitats de lleure a partir de la col·laboració entre agents comunitaris.	O*ci en el barri* (l'Hospitalet de Llobregat): vol trencar amb les barreres físiques, socials, culturals i econòmiques que existeixen al barri. Els educadors socials plantegen dinàmiques i jocs per a joves i infants que fan ús de l'espai públic, mirant d'enriquir el temps d'oci a les places, parcs i carrers, i la participació activa en la transformació dels espais públics en espais educatius. *Baobab* (Barcelona): vetlla per garantir el dret al lleure i activitats de vacances per a infants en barris on aquestes necessitats no estan cobertes a través d'una oferta de lleure de base comunitària durant tot l'any, enfortint també així el teixit social del barri.

Lleure educatiu		*Juguem?* (Salt): ofereix suport socioeducatiu a infants, joves i a les seves famílies a través d'activitats de caire lúdic, cultural i esportiu. S'adreça a població que per la seva situació socioeconòmica resta al marge de l'oferta educativa fora de l'escola. Treballa en tres eixos bàsics: lleure educatiu, participació i detecció precoç de conductes de risc.
Participació infantil i juvenil	Projectes per promoure la participació i l'apoderament infantil i juvenil, un dret sovint menystingut per no considerar aquests segments d'edat com a competents per prendre decisions en l'esfera pública.	*Ciutats amigues de la infància*: proposta que promou l'UNICEF per avançar en la defensa i el reconeixement dels drets de la infància, amb gran èmfasi en la participació. A Catalunya, entre d'altres, destaca l'experiència de Mollerussa. *Kabua*: projecte adreçat a adolescents (12-18 anys) que es desenvolupa des d'una plataforma web que organitza continguts i una sèrie d'aplicacions mòbils que tenen per finalitat l'aprenentatge i l'apoderament dels joves en diversos temes rellevants (pobresa, racisme, igualtat social, diversitat, inclusió, etc.) per ajudar-los a esdevenir agents transformadors de la seva realitat mitjançant l'activisme social i el pensament crític. *Esfera Jove* (Fundació Marianao, Sant Boi de Llobregat): totes les accions de la Fundació cerquen el desenvolupament comunitari i, concretament, aquest projecte té tres eixos de treball (el viver de projectes, la participació als instituts i el curs de dinamitzadors) per potenciar el desenvolupament de projectes de grups de joves orientats a transformar i millorar el seu entorn més proper.

Font: Elaboració pròpia.

Aquest recull d'experiències d'enfocament comunitari i/o col·laboratiu mostra una gran diversitat en funció de qui els promociona, el «contingut» o focus més o menys específic o sectorial, l'abast, la població

a qui s'adreça, el grau d'estandardització o els actors implicats. Amb tot, es tracta de projectes amb molts punts en comú en la seva concepció de treball en xarxa (processos d'organització, gestió i presa de decisions) i que en la seva evolució al llarg del temps han tendit a créixer sobre la base de l'obertura dels focus d'interès. En certa manera s'observa una progressiva incorporació de la complexitat. Així, emergeixen experiències comunitàries vinculades al lleure, a la salut, a la parentalitat positiva, una orientació cada cop més centrada en la família, i la tendència a considerar la participació i l'apoderament infantil i juvenil (Civís *et al.*, 2017). En definitiva, som davant de projectes que mitjançant l'acció col·laborativa impulsen la innovació en l'educació o amb l'educació des d'una dimensió territorial i comunitària. Les conseqüències directes són l'augment del capital social dels professionals i actors que hi intervenen, així com de la comunitat mateixa, i la generació de nous sabers o coneixement entorn de l'acció socioeducativa. Més enllà de la finalitat de cadascun dels projectes, les connexions que s'activen i es teixeixen apoderen la comunitat i els seus actors per assolir reptes successius. Alhora, els processos basats en augmentar connexions, fer-les més denses i aconseguir que siguin de qualitat generen sinergies positives, augmenten el potencial inclusiu i afegeixen valor més enllà dels objectius planificats (Castiñeira, 2011; Daly, 2010; Longo, 2008; Mandell i Keast, 2009).

Altrament, trobem dificultats o resistències que afecten la seva efectivitat o en limiten la potencialitat com a sistema de govern: *a*) la fragmentació i jerarquia mateixes del sistema educatiu, una realitat molt present als centres educatius que fomenta cultures de treball individualista i aporta poc suport a les pràctiques innovadores que cerquen la interconnexió entre agents; *b*) la manca de lideratges educatius distribuïts i en xarxa que facin créixer els projectes afavorint la connexió entre actors, l'intercanvi i l'aprenentatge; i *c*) l'avaluació escassa i la falta de metodologia adient per mostrar evidències dels processos específics generats, com ara la col·laboració, la innovació i la generació de capital social, o per mesurar els resultats d'impacte

obtinguts. No podem oblidar que, de moment, el model xarxa esdevé contracultural per a molts actors implicats.

Per concloure sobre els Projectes Educatius Comunitaris a Catalunya, i d'acord amb l'estudi esmentat (Civís *et al.*, 2017), podem afirmar que:

- Aquests projectes, des de diferents modalitats formals, continuen la seva expansió i progressió, són de caràcter transversal, abracen una gran diversitat d'àmbits, espais físics i temporals, actors i activitats, tendeixen a plantejar una acció a 360 graus i mostren una efectivitat notable.
- El lideratge en xarxa continua sent un actiu fonamental per al seu desenvolupament i efectivitat, actuant com a eix que uneix la gran diversitat dels actors entorn d'una idea de transformació o canvi.
- L'escola cada cop més assumeix un rol destacat en aquests projectes, i els dota d'amplitud de mires, major participació i d'estabilitat.
- Tanmateix, continuen sent projectes que actuen a contracorrent, perquè cerquen connectar professionals, organitzacions i voluntaris, entre d'altres, amb la dificultat que aquests actors formen part de sistemes desconnectats de facto. Sovint són projectes amb un finançament insuficient, per la qual cosa en minva la sostenibilitat i les possibilitats de creixement.

Una nova proposta de governança socioeducativa

La qüestió que plantegem és la conveniència i possibilitat de transferir i consolidar el model xarxa com a fórmula organitzativa general, intencionada, per articular la corresponsabilitat educativa en el terreny local. Tal com hem vist en l'anàlisi d'experiències innovadores, fins ara la connexió escola-comunitat i la recerca de sinergies entre els actors principals d'un territori s'ha donat majoritàriament en contextos de crisi econòmica i escassedat de recursos. La necessitat de respondre

a la complexa trama de l'exclusió ha fet avançar les formes d'entendre la governança de les polítiques públiques davant les limitacions d'organitzar l'acció socioeducativa de forma jeràrquica i sectorial. Recentment, el món de l'educació ha descobert en la col·laboració entre professionals de diferents organitzacions i actors de la comunitat una estratègia d'innovació viable i efectiva (UNESCO, 2015). Encara més, tal com planteja l'organització australiana Collaboration for Impact, a dia d'avui no hi ha cap política, departament governamental, organització o programa que de manera individual pugui afrontar amb eficàcia els cada cop més complexos problemes o reptes socials. Com a conseqüència, les organitzacions, entitats o departaments es veuen cada vegada més forçades a abandonar les seves agendes particulars per construir una agenda col·lectiva que alineï els seus propòsits i ajudi a compartir esforços.

A Catalunya, els projectes educatius d'àmbit local o comunitaris, els projectes educatius de ciutat i els plans educatius d'entorn han estat artefactes d'innovació amb impacte real i alt valor teoricopràctic. Tanmateix, hem de reconèixer que no han aconseguit desplegar-se plenament com a alternativa al model de gestió del sistema educatiu. En gran part han estat estratègies agregades o superposades al funcionament ordinari, sovint plans de contingència, i han topat amb les dificultats conceptuals i estructurals que arrossega la gestió tradicional de la política pública. En aquest sentit, interessaria posar en valor les recomanacions plantejades per l'OCDE per aconseguir respostes adaptades i sostenibles davant la complexitat dels reptes socials (Snyder, 2013): *a*) implicació de totes les parts en els diferents nivells de les estructures de govern i administració dels serveis, *b*) enfortiment del coneixement i col·laboració «lateral» entre escoles i municipalitat, i *c*) transformació de les intervencions polítiques per flexibilitzar els processos de reforma/innovació.

Si analitzem el rol que desenvolupa l'escola en aquest nou marc veiem que és poc rellevant amb l'excepció d'algunes experiències identificades.

De fet, les xarxes per a la innovació educativa que agrupen més centres educatius responen a plantejaments força endogàmics. Els centres cerquen el seu enfortiment fent aliances amb altres centres educatius, esdevenint, d'aquesta manera, xarxes sectorials força homogènies. En efecte, posen la mirada en la renovació metodològica, però el focus segueix molt centrat en els alumnes i el currículum. Aquest treball en xarxa, sens dubte molt valuós i efectiu, no és el que nosaltres identifiquem com a innovació social i model nou de governança. No volem, amb aquesta afirmació, desacreditar aquest tipus d'iniciativa, sinó més aviat destacar que difícilment poden sorgir espontàniament o des de la base alternatives innovadores de gestió del nivell macro. L'organització del sistema educatiu, que per ara està sobretot centrat en l'escola, està massa allunyada de per si dels altres sistemes (salut, social, ocupació, etc.) i no resta gaire obert a plantejaments de base més comunitària i local.

Es constata que els models actuals de gestió de les polítiques públiques liderades per les Administracions arreu del món es mostren refractàries a la transversalitat, per més que s'emprin esforços per millorar la coordinació interdepartamental. Aquesta limitació s'haurà de superar en el futur d'acord amb els canvis paradigmàtics als quals ens hem referit. No deixa de ser paradoxal que en el marc del model de provisió escolar tradicional, encara hegemònic en tot el món, la recerca evidencia que alguns dels factors més determinants de l'èxit/fracàs escolar són externs a l'escola. El capital cultural i social de les famílies, les oportunitats d'educació més enllà de l'escola, el desenvolupament de competències parentals o l'existència d'un bon teixit comunitari hi tenen una correlació clara (Carrillo, Civís, Andrés, Longás i Riera, 2018; Díaz-Gibson, Longás, Prats, Ojando i Riera, 2018). En conseqüència, connectar els actors de la comunitat educativa, desenvolupar estratègies d'horitzontalitat i «transversalitzar» els projectes comporta un doble efecte del tot desitjable. En primer lloc, posar a «dialogar» centre, barri i ciutat permet ampliar i/o enriquir els entorns d'aprenentatge. Major densitat, diversitat i qualitat de les oportunitats significa major i millor aprenentatge. En segon lloc,

ampliar l'educació a 360 graus, sense límits temporals ni espacials, i amb possibilitats d'accés per a tothom afavoreix la inclusió educativa i permet capitalitzar el valor educatiu de l'entorn per a un desenvolupament millor de tots els infants.

Un aprenentatge global generat arran de les darreres crisis econòmiques i mediambientals ha estat constatar que els recursos públics semblen insuficients per mantenir el benestar de la població. Diversos factors sociodemogràfics i econòmics fan que l'estat del benestar estigui greument ferit. Com a alternativa que no vol renunciar als propòsits d'aquest model social, alguns prestigiosos grups com l'Institute for Public Policy Research (IPPR) del Regne Unit aporten una sòlida reflexió entorn del que podem anomenar «societat del benestar» o «estat relacional». Proposen revisar el rol de l'Estat a partir de la idea de comunitat, cercant models de col·laboració entre els sectors públic, privat i la iniciativa social. S'aixeca la visió de l'Estat a través d'experiències dels diferents agents, de forma que les relacions humanes (confiança i capital social) arribin a influir en les decisions de l'Estat sense que les perverteixin. Es considera que on ara més pot avançar-se és en l'àmbit local, de proximitat, de forma que el seu desenvolupament en aquesta direcció obri la porta a una articulació diferent de les polítiques de benestar, de forma que l'agenda global estigui clarament influïda per l'agenda local (IPPR and Social Regeneration Consultants, 2010). Els criteris que guien el progrés d'aquest model són: confiança, capacitat de la comunitat, honestedat, transparència, realisme en els proveïdors de serveis, participació, inclusió per escoltar i prendre decisions, flexibilitat, respecte al coneixement i la història local, comunicació constant, i retroalimentació adequada dels processos.

Tot fa pensar que aferrar-se als antics models de gestió per atendre les necessitats d'alfabetització que necessita l'època de la hipercomplexitat és una falsa garantia. Els posicionaments merament legalistes, administratius o tecnocràtics són insuficients, perquè la qüestió plantejada no és com assegurar la provisió d'un servei sinó com cada

comunitat construeix un entorn educatiu i d'aprenentatge real, estimulant i inclusiu. La innovació que requereix la governança educativa, per tant, del sistema educatiu, ha d'aventurar-se a explorar nous models per resoldre com l'escola està en la comunitat i la comunitat en l'escola, com es desenvolupa la col·laboració i corresponsabilitat educativa en un territori, i com s'aconsegueixen sistemes socials que esdevinguin entorns educatius. El desafiament és vincular fites socials imprescindibles per a una societat avançada en el segle XXI (currículum pertinent i autèntic, connectivitat, participació dels actors i construcció de capital social) amb una opció decidida per articular sistemes socials més eficients, sostenibles i saludables.

Idees per avançar a Catalunya

Tant els arguments presentats en tot el capítol com l'emergència, encara utòpica, d'aquest nou model d'estat relacional, ens duu a proposar per al nostre país la necessitat de descentralitzar al màxim el sistema educatiu i de promoure la seva connexió amb altres actors també implicats en el fet socioeducatiu. De fet caldria que la descentralització fos una nova condició política que afectés tots els sistemes d'atenció a les persones, en els seus nivells meso i macro, i que signifiqués també un cert pacte en el temps per permetre la seva consolidació. Descentralitzar el poder en l'àmbit local significa transferir responsabilitats i decisions a les àrees locals on les persones que hi viuen s'identifiquen. I no fer-ho per generar processos de recentralització a petita escala, sinó per donar més capacitat de govern als municipis o, segons la mida, a les agrupacions de municipis, a la vegada que s'incorporen veritables estructures de participació dels actors locals i la ciutadania. En aquest camí, cal tenir referents o models globals, però també admetre una gran flexibilitat per afavorir processos d'adaptació a cada context a partir de la implicació i col·laboració sinèrgica dels actors i del creixement de capacitats de la comunitat. Un segon aspecte important que faria viable aquest enfocament és disposar d'un marc estratègic compartit. En l'àmbit general

aquest marc ha d'apostar per una teoria del canvi comuna, que bé podria ser la que es deriva del valor de l'educació en 360º per la qual, encara tímidament, s'orienten diversos projectes d'àmbit local. Aquest marc estratègic, necessàriament, ha d'aterrar en la política de cada població segons un acord marc que cerqui la contextualització, partint de l'anàlisi compartida de necessitats, per articular plans d'acció que incloguin els actors locals.

En aquest sentit, creiem que la finestra oberta per la LEC a la descentralització, l'autonomia de centres i el protagonisme de l'Administració local en l'organització del sistema inicia un camí veritablement innovador que caldria recórrer. Cal, però, evitar que les regulacions administratives de menor rang vagin en sentit oposat, incorporant decisions contradictòries a l'esperit de la llei. La nostra invitació a seguir aquest camí és, sobretot, per connectar tots els actors educatius del territori en termes generals i, de manera més específica, per obrir i connectar l'escola al territori. Per tant, no es tracta d'aprofitar un major apoderament local per construir illes a cada poble o comarca, on cada escola o agrupacions d'escoles es comportin com petits sistemes educatius autònoms; sinó de com s'organitzen a cada territori veritables xarxes de cooperació que integren tots els actors (escola, serveis socials, salut, entitats d'educació social, entitats esportives i culturals, etc.) des d'una perspectiva multinivell per treballar entorn de les necessitats i respostes socioeducatives. Extrapolant el que diu Gordó (2010), més enllà d'entendre el centre educatiu com a illa, la societat xarxa ofereix l'alternativa del node formant part d'una estructura de major abast: la xarxa educativa. A la vegada, aquest procés hauria d'integrar-se amb d'altres que funcionen en paral·lel, tot compartint una orientació comunitària semblant. Com a exemple recent, esdevé absurd des de la quotidianitat dels actors i destinataris construir taules paral·leles per a la dinamització dels plans d'entorn i alhora per a la millora de l'atenció a la infància i adolescència.

No dubtem que cal construir un nou model orgànic, però ha de ser flexible i ha de tenir la capacitat d'equilibrar les accions de dalt a baix,

per garantir els drets de tothom, amb les dinàmiques de baix a dalt que són a la base de la construcció comunitària i l'articulació del compromís ciutadà. Aquestes darreres, ben travades, poden ser més sostenibles i eficients. Per no donar passes al buit, les experiències valuoses que tenim a Catalunya podrien ser veritables pilots d'una nova governança local. És en aquest sentit que considerem que l'Administració té l'obligació de sostenir bons projectes comunitaris, donant-los aixopluc institucional i renunciant a la temptació del seu control. Els temps curts de la política, el ritme marcat pels cicles electorals i la lògica partidista esdevenen una amenaça contínua per a aquests processos que són llargs i molt plurals. Però els projectes locals i comunitaris consistents arrenquen d'analitzar les necessitats de forma compartida per acordar accions conjuntes. Això comporta que les polítiques no venen prescrites des de fora sinó que responen a un relat propi, construït des del territori com a teoria del canvi. Sembla evident que no respectar els coneixements generats a nivell local, amb el que suposa d'apoderament dels actors locals, és un immens malbaratament d'energia social. El bon exercici d'intel·ligència col·lectiva demana no envair els relats que emergeixen del territori, tot el contrari, requereix dialogar amb ells per construir de forma conjunta una ciutadania més ferma.

Més enllà de la discussió general que hem sostingut sobre la necessitat d'innovació en el model de governança, considerant també les bones experiències comentades que exploren aquests camins, volem proposar a continuació 10 línies d'actuació que, a manera de full de ruta, assenyalen vies operatives per avançar:

1. Elaborar **pactes integrals** en l'àmbit comarcal i local, de caràcter estratègic, que tinguin en compte l'educació dins i fora de l'escola assenyalant prioritats, la gestió de recursos i la temporització. Defensem el concepte integral perquè aquests processos haurien d'integrar àrees com Educació, Serveis Socials, Benestar i Família, Joves, Ocupació i Salut. Seria necessari definir un marc

estable per construir veritables xarxes de col·laboració, atenent els nivells *macro* i *micro* de la planificació i l'acció socioeducativa. A partir del territori, que podria definir-se com un sol municipi, agrupacions de municipis o zones d'acció educativa, i amb el colideratge del Departament d'Ensenyament s'hauria d'aprofundir en la relació de confiança i la promoció del treball en xarxa entre els actors referits. Aspectes com plantilles de professionals per zones reforçarien l'autonomia, l'estabilitat, el rendiment de comptes i compromís amb projectes educatius centrats en l'interès comú. Alguns projectes educatius de ciutat, poble o barri i alguns plans educatius d'entorn poden ser considerats «laboratoris» en aquest sentit, malgrat que caldria avançar en models de gestió local dels recursos, institucionals i professionals, que sense retrocedir en drets socials donessin més pes a l'interès col·lectiu que a l'individual.

2. Renovar el model de consell escolar municipal. A dia d'avui es tracta d'estructures organitzatives poc representatives del territori i sense capacitat operativa. Suggerim substituir-los per **consells educatius locals**, integrats pels actors que tenen incidència en el territori, amb capacitat per establir consensos i pactes locals, i amb la funció de vetllar pel disseny i l'execució dels plans educatius locals. Actualment en diferents ajuntaments es planteja aquesta qüestió i en algun cas es comença a parlar de «consells educatius municipals». Així mateix, i de forma quasi natural, han pres rellevància com a grups de discussió i contrast municipal algunes plataformes d'infància i adolescència més vitals i representatives.
3. Complementàriament, establir **mecanismes de participació real**, que integrin tots els grups d'interès (també els infants i adolescents), degudament articulats en la xarxa local i el consell educatiu local. Haurien de ser espais de coneixement mutu, construcció de confiança i debat democràtic, per facilitar l'establiment d'acords i la resolució de conflictes. Per a la seva efectivitat i sostenibilitat haurien de preveure un pla per donar-los a conèixer

i garantir-hi una accessibilitat real. En la història local podríem identificar entorn del desenvolupament de plans comunitaris i plans d'inclusió una rica diversitat d'experiències i recursos orientats a promoure la presa de decisions a partir de la participació ciutadana ordenada.

4. Definir **plans educatius locals** (de ciutat o de poble) que tant podrien ser una evolució més operativa i densa dels projectes educatius de ciutat com una evolució «3.0» dels plans educatius d'entorn. La proposta estimulant de les ciutats educadores necessita baixar al terreny concret i substancial de l'acció socioeducativa per no quedar-se només en allò que s'agrega, comunitàriament, a l'estructura de serveis que funciona segons els models tradicionals. Sense obviar el lideratge imprescindible de l'escola, serà necessari sortir dels dominis estrictes del Departament d'Ensenyament per constituir veritables expressions de la transversalitat.
5. Allà on existeixen, **racionalitzar les xarxes locals**, cercant la màxima connectivitat entre els projectes educatius de base comunitària i els projectes d'escoles que busquen la seva renovació. També intensificar el suport a les xarxes d'acció socioeducativa que ja estan funcionant, donant empenta al seu lideratge per potenciar l'acció multidimensional, l'apoderament dels actors i protagonistes, l'ampliació dels entorns d'aprenentatge més enllà de l'escola, i la construcció d'entorns d'oportunitat en l'àmbit comunitari i social. En alguns municipis hi incideixen múltiples constel·lacions de xarxes que cal repensar per dimensionar-les racionalment en un projecte local integrador de valor afegit, garant d'una acció real.
6. Cuidar els **lideratges de les xarxes**, tant el que exerceixen els seus promotors com la distribució mateixa del lideratge que permet millorar l'eficiència i sostenibilitat d'aquesta organització de base comunitària. Optar per allò local no és apostar només pels polítics locals, que també hauran d'aprendre i molt sobre què vol dir xarxa, sinó també per altres lideratges legitimats en el territori i en altres nivells macro. Considerant els rols, les funcions i

les metodologies que sustenten l'èxit de les xarxes s'haurà de formar els promotors i actors clau, facilitar recursos i sostenir la seva acció. Que l'escola inicïi camins d'obertura i col·laboració en el territori, que els tècnics municipals dels serveis o àrees d'atenció a les persones, o que els tècnics i inspectors del Departament d'Ensenyament construeixin projectes locals, comunitaris, requereix més que la seva bona disponibilitat: un marc general i local que li doni impuls i la capacitació/acompanyament per fer camí amb seguretat.

7. Promoure la **cultura professional de la col·laboració**, on l'acostament, intercanvi i reconeixement entre sectors, àmbits i institucions suposi un enriquiment i aprenentatge. El nou enfocament de la governança local ha de tenir en compte que ni tothom en sap ni tothom ho vol. Per això, partint d'una bona col·laboració tecnicopolítica, caldrà trobar sistemes de formar i incentivar els professionals en xarxa per al seu bon funcionament. Molt especialment és necessari organitzar els serveis i les estructures actuals de forma que el treball transversal i/o en xarxa sigui reconegut socialment i laboralment com una funció professional bàsica i no depengui del voluntarisme i les hores extres d'alguns professionals. En aquest sentit l'espai també és important, tant el físic com el virtual, i això implica que existeixin els llocs de trobada perquè la col·laboració es pugui donar.
8. Establir **sistemes per compartir informació** existent en diferents àmbits de l'Administració que permetin orientar i avaluar les polítiques socials i educatives que es desenvolupen en el terreny local. La informació que permet generar coneixement és allò que genuïnament circula per la xarxa i, en conseqüència, la seva disgregació en dificulta la sostenibilitat i el progrés. L'anàlisi compartida de les necessitats, la selecció de prioritats estratègiques o el rendiment de comptes mateix depenen directament de la qualitat de la informació que es recull i a la qual es té accés. Els estudis recents fets per l'Ajuntament de Barcelona creuant dades de padró, renda, salut i rendiment escolar segregades per barris

són pioners a l'Estat i un bon exemple del que cal fer per portar a terme adequadament les polítiques de proximitat.

9. Crear i mantenir **observatoris en l'àmbit local** que permetin el seguiment d'indicadors clau i prèviament establerts de l'èxit i la inclusió socioeducativa, així com l'avaluació sistemàtica dels plans que s'implementen. A més d'informar de l'evolució de les polítiques implementades a la comunitat són formes efectives per afavorir l'autoregulació del sistema social. Aquest tipus d'iniciativa no és suficient que es desenvolupi en l'àmbit comarcal ni és exclusiva de grans ciutats. Malgrat les restriccions actuals per obtenir dades locals consistents i amb continuïtat, la iniciativa desplegada a Sant Vicens dels Horts és un bon exemple, des de fa més de 15 anys, de la seva utilitat com a eina d'avaluació (Longás i Riera, 2016).
10. **Acompanyar metodològicament els processos de treball en xarxa i base comunitària** per aconseguir que siguin efectius i sostenibles, incorporant-hi els mecanismes de gestió administrativa (reunions amb sentit, fluxos de comunicació, redacció d'actes, periodicitat de les trobades...) i política (pla d'atracció de recursos, relacions institucionals, agenda de pressupostos vinculada a necessitats reals, persones que vetllin o alimentin les xarxes i facin evident el rendiment de comptes...) propis de qualsevol pla que cerca resultats. S'han de garantir xarxes que no depenguin de les persones que en un moment donat en formen part, sinó que es fonamentin en estructures i engranatges eficaços i estables. La col·laboració de les universitats podria ajudar en aquest sentit, estenent i sistematitzant els projectes de transferència que actualment fan diversos grups de recerca de les diferents universitats catalanes.

Aquestes propostes no pretenen que tot es redueixi al món local, negant la necessitat que existeixin els diferents nivells en la planificació de les polítiques públiques (Generalitat, Diputacions, Consells Comarcals). Seria, però, exigible que es treballés des de la perspectiva de

xarxa també en aquests àmbits i posant més decididament el ciutadà en el centre de les polítiques. Sens dubte cal des de la Generalitat més esperit de subsidiarietat envers el món local. Però aspectes crítics del servei educatiu, com el finançament, la provisió de places segons els fluxos demogràfics, la planificació de la formació professional o l'avaluació del sistema, per esmentar-ne alguns exemples, necessiten un guiatge global. Això sí, l'aplicació del model de xarxa comporta cercar noves formes de connectar els diferents àmbits de l'Administració, i reorganitzar o millorar la capacitat de connectar transversalment els departaments de l'Administració al més alt nivell i en l'àmbit local. També fora convenient incorporar els agents socials en l'anàlisi i presa de decisions que afecten la planificació i l'avaluació general.

En síntesi, a partir de les evidències i els arguments teoricopràctics s'hauria d'avançar en la construcció d'un nou model de governança que impliqui generar les condicions d'estabilitat en el terreny polític per desenvolupar la transversalitat. Així mateix, mitjançant els àmbits d'intermediació adients cal anar connectant comunitats, agents locals i governamentals per fer efectiva una cessió política d'àmbits de decisió cap a l'àmbit local i comunitari. Com també cal facilitar noves organitzacions educatives en xarxa, promoure nous lideratges de base distribuïda, amb clara influència de l'escola però sense la seva hegemonia, i alimentar els nous processos derivats de la col·laboració.

Tot plegat no és una empresa fàcil i implica convenciment respecte d'on volem anar, generar canvis en les estructures organitzatives i facilitar suports als actors implicats. El canvi no es genera només des de la visió i la voluntat, sinó que necessita coneixements i capacitació. Les transformacions es poden implementar de manera incremental, aprofitant el bagatge que representen algunes experiències d'èxit que hem esmentat. Una participació corresponsable i l'exercici de la pràctica reflexiva des de la transdisciplinarietat poden guiar en temps de complexitat el repte de la governança del sistema educatiu que intitula aquest capítol.

Bibliografia

Altarejos, F. (2002). «La relación familia-escuela». *Estudios sobre Educación,* vol. 3, p. 113-120.

Bauman, S. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bertalanffy, L. (1969). *General System Theory: Foundations, Developement, Applications*. Nova York: George Braziller.

Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

Carpenter, H.; Cummings, C.; Dyson, A.; Jones, L.; Laing, K.; Oseman, D. i Todd, L. (2010). *Extended Services Evaluation: End of Year One Report. Research Report DfE-RR016*. Londres: Department for Education. Recuperat de: https://www.gov.uk/government/publications/extended-services-evaluation-end-of-year-1-report

Carrillo, E.; Civís, M.; Andrés, T.; Longás, E. i Riera, J. (2018). «Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico». *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 2, núm. 1, p. 75-94.

Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza editorial.

Castro, C. de (2001). *La revolución solidaria: más allá del desarrollo sostenible*. Madrid: IEPALA.

Civís, M.; Díaz-Gibson, J. i Elizalde, M. (2017). *Projectes Educatius Col·laboratius i Comunitaris emergents: iniciatives en el territori català*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Document no publicat).

Collaboration for Impact (2018). *Collaboration for impact*. Recuperat de: http://collaborationforimpact.com/about/our-approach/

Daly, A. J. i Finnigan, K. S. (2010). «A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy». *Journal of Educational Change,* vol. 11, núm. 2, p. 111-138.

Díaz-Gibson, J.; Civís, M.; Cortada, M. i Carrillo, E. (2015). «El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 26, p. 59-83.

Díaz-Gibson, J.; Civís, M.; Longás, J. i Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Barcelona: Fundació Bofill.

Díaz-Gibson, J.; Longás, J.; Prats, M.A.; Ojando, E. i Riera, J. (2018). «Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 22, núm. 2, p. 185-205.

Durrant, J. i Holden, G. (2006). *Teachers as leaders of learning. Teachers leading change: Doing research for school improvement*. Regne Unit: Paul Chapman Educational Publishing.

Earl, L. i Katz, S. (2007). Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain. School *Leadership and Management,* vol. 27, núm. 3, p. 239-258.

Elzo, J. (2004). *L'educació del futur i els valors*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Gómez Serra, M. (2000). *Els serveis socials i la seva avaluació*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o Nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó.

Hallinger, P. (1998). «Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems». *Journal of Educational Administration*, vol. 36, núm. 5, p. 492-509.

Hollingsworth, A. (2004). «The school as a professional learning community: perspectives from Tasmanian and English schools on the essentials for creating a community of learning in a school». Recuperat de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.523.2059&rep=rep1&type=pdf

IPPR and Social Regeneration Consultants (2010). *Good conversations: successful communitties, better services*. Recuperat de: https://www.ippr.org/research/publications/good-conversations-successful-communities-better-services-positioning-paper

Johansen, B. (2007). *Get There Early: Sensing the Future to Compete in the Present*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Keast, R. i Brown, K. (2002). «The Government Service Delivery Program: A Case Study of the Push and Pull of Central Government Coordination». *Public Management Review,* vol. 4 , núm. 3, p. 1-21.

Lima, J. A. (2007). «Redes na educação: questões políticas e conceptuais». *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, núm. 2, p. 151-181.

Longás, J.; Civís, M. i Riera, J. (2008). «Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología». *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 3, p. 303-321.

Longás, J. i Riera, J. (2016). «Resultados del Observatorio Transición Escuela-Trabajo y monitoreo de la red socioeducativa de Sant Vicenç dels Horts para el éxito escolar y el empoderamiento de los jóvenes». *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, núm. 4, p. 103-120.

Longás, J.; Riera, J. i Civís, M. (2016). «Asesoramiento al programa Caixaproinfancia: evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 28, p. 85-98.

Longo, F. (2008). «Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación». *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos,* núm. 226, p. 84-91.

Luhmann, N. (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía.* Barcelona: Paidós Educador.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (2003). *Desde la Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.

Moolenaar, N.; Sleegers, P.; Karsten, S. i Zijlstra, B. (2009). «A social capital perspective on professional learning communities: linking social networks and trust», a *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, April* (p. 13-17).

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Plana, J. (2007). Nous camins per a la coresponsabilitat educativa. *Guix: Elements d'acció educativa*, núm. 334, p. 73-80.

Ramonet, I. (2002). «Globalización, cultura y democracia», a Elbaz, M. i Helly, D., *Globalización, Ciudadanía y Multiculturalismo*. Granada: Maristán, p. 45-70.

Renée, M. i Mcalister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organising as an Education Reform Estrategy: What the Research Says*. Quincy: Nellie Mae Education Foundation.

Snyder, S. (2013). «The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory», *OECD Education Working Papers*, núm. 96, OECD Publishing.

Sørensen, E. i Torfing, J. (2010). *Collaborative Innovation in the Public Sector: An Analytical Framework*. Working Paper Series. Studies in Collaborative Innovation.

Subirats, J. i Albaigés, B. (coord.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Ubieto, J. (2009). *El trabajo en red: Usos posibles en educación, salud mental y atención social*. Barcelona: Gedisa.

Usategui, E. i Del Valle, A. (2007). *La escuela sola: Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.

Vilar, J. (2008). «Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria». *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 3, p. 267-277.

Waissbluth, M. (2008). *Sistemas complejos y gestión pública*. Recuperat de: http://www.mariowaissbluth.com/descargas/complejidad_y_gestion.pdf

Relació de participants al seminari

Mireia Civís i Jordi Longás

- Ramon Almirall, Universitat de Barcelona i Programa Interxarxes
- Joan Cuevas, Fundació Jaume Bofill
- Edgar Iglesias, Associació Educativa Integral del Raval
- Josep Torrico, Fundació Marianao

9 De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència

Miquel Martínez i Ana Marín

Introducció

La preparació i idoneïtat dels docents per a la missió de l'escola a la societat actual no pot dependre solament de les seves actituds i vocació. La tasca dels docents i la seva qualitat són una peça clau en el progrés humà, social, cultural i econòmic d'un país. Els països que no conreen la qualitat de l'educació —l'excel·lència en els aprenentatges, l'equitat social i un sistema educatiu inclusiu— són països terminals, sense futur i que malbaraten els seus recursos humans i econòmics en no actuar amb responsabilitat en el seu ús i la seva redistribució al servei de l'educació com a bé comú.

Per aquesta raó, creiem que la qüestió que abordem —el trànsit de la formació inicial a l'acreditació docent mitjançant la inducció— és un dels principals reptes que tenim davant. Una bona formació inicial dels futurs docents és necessària però no és suficient per garantir bons mestres i bon professorat als centres educatius. De la mateixa manera que exigir uns mínims nivells competencials per accedir als estudis que condueixen a les titulacions imprescindibles per ser docent és oportú i necessari però no és suficient per tal que la formació dels futurs docents sigui exitosa, un model formatiu òptim al llarg dels graus i màsters que condueixen a la funció docent és absolutament necessari però tampoc és suficient. Cal acreditar de manera fefaent i, mitjançant l'exercici, que

la formació teòrica i pràctica dels graduats i dels màsters és la que necessita el sistema educatiu i demana la societat actual. Per això, cal disposar d'un sistema d'acreditació més enllà de la titulació que atorguen les universitats que socialment assegurin la qualitat del docent novell i la seva idoneïtat per treballar a l'escola en el context social, familiar, laboral, tecnològic i plurilingüe actual i propi del nostre país.

Les taxes de natalitat, les previsions —sempre febles— dels moviments migratoris, la taxa de reposició de la població docent per jubilacions o les noves necessitats en termes de professionals i especialistes en educació que requereix el sistema educatiu a Catalunya mostren com el moment actual és crític per abordar amb eficàcia i eficiència la incorporació de nous docents al sistema. La incorporació —«inducció» si volem emprar el terme amb més reconeixement internacional— del professorat novell a l'exercici de la professió ha estat els darrers anys, i és avui, un tema recurrent en el disseny de polítiques educatives arreu del món. Una ràpida mirada internacional sobre el tema mostra com aquest és una constant en els discursos sobre els problemes i reptes que té plantejats avui l'educació.

Després de cinc anys de treball continu per part de totes les universitats catalanes en el perfeccionament de la formació inicial dels mestres i, més recentment, de reorganització i millora de la formació del professorat d'educació secundària i en el disseny d'un nou model de formació inicial per a la docència (MIF, 2018), cal completar aquestes accions de millora i d'innovació amb propostes orientades a optimar la incorporació dels docents recentment titulats. Cal procurar prosperar en l'accés als estudis i el model formatiu, però també i, especialment, cal millorar l'accés a la professió docent.

Accedir a l'exercici de determinades professions, com és el cas de les professions docents, requereix quelcom més que estar en possessió de la titulació universitària corresponent. Malgrat que la formació inicial que condueixi a l'obtenció d'aquesta titulació combini de manera

adient teoria i pràctica, cal un període de pràctica gairebé professional en el qual poder identificar si aquests requisits estan presents en els graduats i màsters com a docents novells.

Aquest període de pràctica posterior a l'obtenció del títol universitari establert per accedir a la professió docent —període d'inducció o d'acreditació— no es planteja com una manera de cobrir dèficits de la formació rebuda a la universitat sinó per enriquir el desenvolupament professional del docent. Abans, la inducció era considerada com una solució a la manca de formació i als dèficits dels docents, mentre que ara la inducció és considerada un mecanisme per l'assoliment d'alts estàndards en la qualitat docent (Kessels, 2010).

Sabem d'aprenentatges que no es poden construir si no és en la pràctica. Hi ha aspectes de la formació més teòrica i de cultura professional que no es poden aconseguir sense espais i moments de reflexió i d'estudi. Espais que ens permetin reconèixer i comprendre críticament la realitat social i educativa, la professió mateix i ordenar les idees que a partir de l'experiència ens propiciï la pràctica i la realitat educativa. El procés ha de ser d'anada i de tornada: començar observant la pràctica per apropar-s'hi des de la teoria i acabar aprenent de l'exercici mateix.

Hi ha aspectes de la dimensió professional docent que no es poden estudiar, cal viure'ls i cal aprendre'ls a partir de l'experiència. Però l'experiència, solament, no permet aprendre; l'experiència ens permet reflexionar i endreçar les idees sempre que tinguem els inclusors conceptuals i competencials que ens ho facilitin cognitivament. Per endreçar aquestes idees i aprofitar bé el que només l'experiència i la pràctica ens dona, necessitem sabers per integrar i dotar de significació allò que és nou.

El component pràctic és fonamental al llarg de tot el procés formatiu dels futurs docents, i així es fa o s'hauria de fer, mitjançant diferents tipologies i amb més o menys intensitat en els diferents moments dels seus estudis. Però en el procés d'inducció aquest component pràctic

és encara més fonamental perquè fa que la introducció a la professió docent no sigui un procés desconegut: disminueix el «xoc» que suposa la posada en escena i permet un coneixement autèntic de la realitat, un acompanyament curós per ser autònom professionalment i una reducció d'incerteses davant l'escenari de l'aula, els infants i joves expectants, les seves famílies i els col·legues.

Importa que la formació inicial sigui bona. Però no podem esperar, per molt bona que sigui, que prepari per a tots els desafiaments amb els quals s'enfrontaran en el seu primer treball com a docents. Els programes d'inducció i mentoria proporcionen un ajut insubstituïble als novells i poden permetre —si se'n sap aprofitar l'avinentesa— identificar febleses d'aprenentatge en coneixements, competències, actituds i valors que recomanin formació complementària. Aquestes febleses poden ser bons indicadors a les universitats per a la millora de la qualitat en la formació dels seus graduats. Però, en tot cas, la formació inicial ha de reunir les millors condicions per tal que el període d'inducció tingui els efectes que volem.

Es tracta d'abordar la formació i el desenvolupament professional docent com un continu, com una estratègia global que uneix la formació inicial del professorat (Initial Teacher Education) amb la selecció, el reclutament, la inducció i el desenvolupament professional. En les línies següents analitzem els referents més immediats sobre els programes d'inducció fent un repàs bibliogràfic sobre el tema, presentem quatre casos a nivell internacional i, finalment, proposem un programa d'inducció posterior a la formació inicial que ha de permetre avaluar i acreditar el futur docent.

Anàlisi i diagnòstic sobre el repte

Als anys 80 es va començar a parlar dels programes d'inducció a l'Estat espanyol. El 1984, el Grup XV, comissió encarregada d'assessorar la reforma de la formació del professorat amb el ministre Jose María

Maravall, va fer incís en la necessitat d'un període de pràctiques d'iniciació professional que mai es va posar en pràctica (Rodríguez Martínez, 2016). En aquell moment, José Gimeno Sacristán, un dels coordinadors del Grup XV, va definir la formació del professorat com «una de les pedres angulars imprescindibles» dels processos d'innovació educativa, Gimeno (1982: 177; citat per Marcelo-García, 2009:1).

A nivell internacional, tot i que la discussió apareix el 1950, no és fins els anys 1980-1990 on la inducció docent rep atenció literària i de recerca. Durant la dècada dels noranta es comencen a establir els primers models d'inducció. El 1990 als EUA prop del 40% dels docents novells comptaven amb el recolzament de programes d'inducció formal, i 10 anys més tard aquesta xifra va incrementar-se al 80% (Kessels, 2010).

Pel que fa a la bibliografia, els números disten del moviment aparentment expansiu. En la base ERIC, en la cerca de «programes d'inducció en docent novell», només es registren 621 articles en els darrers 10 anys. Tot i així, la presència de la inducció en les agendes de política educativa és cada cop més indubtable. Els darrers anys, els sistemes educatius de referència a Europa han introduït programes d'inducció com a part de la formació inicial (Alemanya, Estònia, Eslovènia, Regne Unit, Irlanda, Noruega i Països Baixos, entre d'altres) i altres països han ofert als nous docents assistència formal, encara que no des d'un programa d'inducció sistemàtic.

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis

«La inducció està arribant a primera línia dels problemes educatius contemporanis» (Britton, Paine, Pimm i Raizen, 2003). El 2007, la formació docent i la política docent apareixen de manera més explícita en l'agenda europea i això dona pas al reclam d'un suport a la carrera inicial (inducció), així com a fer de la professió docent una elecció professional

més atractiva, a millorar la qualitat de l'educació del professorat i a parar més atenció a l'educació inicial i al desenvolupament professional del professorat (Comissió Europea, 2010).

A més de la Comissió Europea (CE) i el Consell Europeu, el Parlament Europeu va abordar al setembre de 2008 el tema del suport als nous docents en el seu informe sobre la millora de la qualitat de l'educació dels professors. El 2015, també es menciona en la revisió dels objectius d'*Europa 2020*, on apareix com a suport al professorat a l'inici de la seva vida professional i s'exposa, conjuntament, la inquietud de l'escàs nombre de docents a Europa.

Aquesta preocupació general dels Estats membres condueix a la realització de l'estudi *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, que la CE duu a terme, en el marc «Educació i formació 2020». L'estudi té com a objectiu identificar els factors que influencien l'atractiu de les professions docents a Europa i en quina mesura aquests factors poden tenir el suport d'iniciatives polítiques. A part d'incloure una revisió de literatura i documentació, es va administrar un qüestionari en línia a 31 països i, també, es van dur a terme entrevistes a responsables polítics en el sector educatiu. El qüestionari anava dirigit a 5 categories d'agents del sistema educatiu (docents, estudiants, formadors de docents, directors d'escola i representats polítics) i va rebre més de 80.000 respostes. L'estudi conclou que un suport a l'inici de la carrera és indispensable per reduir el nombre de professors que abandonen la professió i que els programes de suport a la carrera inicial ben dissenyats i complets es perceben com un increment de l'atractiu de la professió docent i la millor manera de conservar els professors. A més, permeten que els professors qualificats se sentin acompanyats durant els seus primers anys en la complexa realitat de la professió (*Carlo et al.*, 2013).

Què és «inducció» i com s'enfoca?

El 2010 la CE publica una guia d'informació pràctica per al desenvolupament de programes d'inducció estructurats per a tots els nous professors, juntament amb exemples de mesures que es poden adoptar per implementar o millorar aquests programes. Aquest document neix com a petició dels Estats membres el 2009, que veuen la necessitat de proveir al docent novell d'un programa d'inducció, oferint suport professional i personal durant els primers anys en un lloc docent (Comissió Europea, 2010).

Existeix un consens generalitzat en la definició d'inducció, entès com un programa de suport al professorat novell. Però, tant les definicions oficials, com les formes que pot prendre i les maneres d'organitzar-la, poden variar molt.

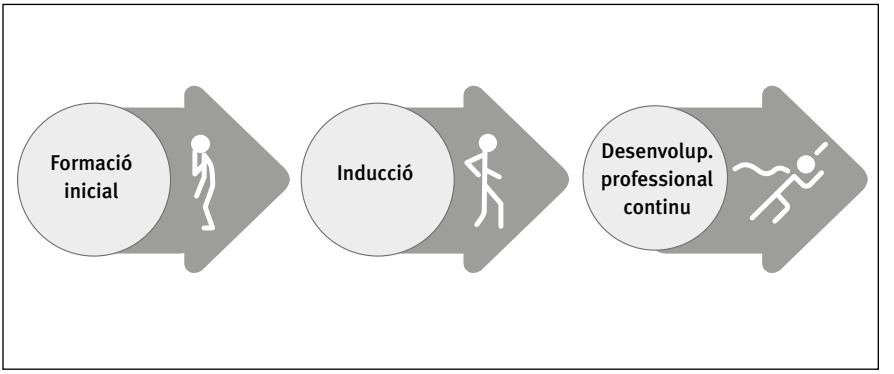
La inducció, en alguns països, s'adreça a nous professors que han finalitzat la formació inicial del professorat, han obtingut la titulació corresponent (un títol) i també la corresponent llicència o permís per ensenyar. En d'altres, la inducció està dirigida al nou professorat que té la titulació requerida, però que encara no té una llicència per ensenyar; en aquests casos, es consideren com a candidats, «en pràctiques» o «aprenents» i la fase d'inducció pot acabar amb una avaluació formal de les seves habilitats docents i una decisió sobre la seva entrada a la professió. També hi ha països on la inducció s'adreça al professorat que encara no està qualificat i que no té una llicència per ensenyar; en aquests casos, la divisió entre l'educació inicial del professorat i la inducció es fa borrosa (Comissió Europea, 2010).

La Unió Europea defineix «inducció» com un procés mitjançant el qual es facilita a professors recentment titulats un suport suplementari durant els primers anys del seu exercici professional —mitjançant tutela, formació, assessorament—, que necessiten per assumir el seu nou paper a l'escola i en la professió. D'aquesta manera es configura un

pont entre la formació inicial com a professors i la veritable pràctica professional (2007).

La CE posiciona la inducció com a fase intermèdia i vincle entre la formació inicial i el desenvolupament professional (figura 1). Per crear un fil conductor entre les diferents etapes en el desenvolupament del professorat, cal abordar diverses perspectives del procés educatiu i les seves interconnexions (Comissió Europea, 2015), així com tenir en compte tots els rols i responsabilitats clau (Caena, 2014), que en el nostre cas afectarien la Conselleria d'Educació, les universitats, els centres educatius i els seus equips directius, el professorat, els moviments de renovació pedagògica i altres grups i organitzacions d'interès educatiu. La primera fase es basa en la preparació del professorat durant la formació inicial i és on s'adquireixen els coneixements i les habilitats bàsiques. La segona fa referència als primers anys d'enfrontament amb la realitat com a professional i és definida com a suport inicial en la carrera professional (*early career support* o ECS), mentre que la tercera és la fase del desenvolupament professional continuat on ja han superat els reptes inicials de ser professor.

Figura 1.
Procés permanent



Font: Elaboració pròpia.

Els programes d'inducció que donen suport als docents durant els seus primers anys en la professió poden millorar la qualitat global de l'ensenyament, donar suport al desenvolupament de la professionalitat del professorat, donar retroalimentació a l'educació inicial del professorat i garantir la continuïtat entre les diferents fases del desenvolupament professional (Comissió Europea, 2010). Així mateix, la UNESCO, com la CE, posiciona la inducció fora de la preparació inicial, però dins del marc de la formació docent.

Pel que fa a la durada mínima de la inducció, l'ETUCE —European Trade Union Committee for Education— especifica que ha de ser d'un any, que hauria de ser tant un dret com una obligació per al professorat novell, i que ha d'implicar una orientació i un suport sistemàtic. Així mateix, la fase d'inducció ha d'incloure (Comissió Europea, 2010):

- Suport de mentors i altres companys de professió.
- Un calendari reduït d'ensenyament sense una disminució de la remuneració.
- Accés als recursos de suport adequats.
- Assistir a un programa d'orientació-assessorament obligatori.
- Oportunitats de relacionar la teoria amb la pràctica d'una manera sistemàtica.

La CE assenyala que un programa d'inducció coherent ha de donar suport a tres dimensions: personal, professional i social. La primera se centra en el suport al professorat novell per desenvolupar la seva identitat com a docent. La segona, dimensió professional, pretén desenvolupar les competències del novell. I, finalment, la dimensió social del programa d'inducció ha de donar suport al novell per ser part i membre de la comunitat escolar i professional, especialment, de la cultura escolar. En aquest sentit, la CE, en un document publicat el 2017, *Desenvolupament escolar i excel·lent ensenyament per a un gran començament de la vida*, reclama la necessitat d'un suport al professorat i als directors dels centres escolars per aconseguir una docència

i un aprenentatge excel·lent i assenyala la inducció com a peça fonamental per poder donar resposta als reptes clau que es plategen els Estats membres, com per exemple la reducció dels problemes que s'enfronten els docents a l'hora d'incorporar-se a la professió. D'aquesta manera el valor de la inducció no s'identifica solament amb la reducció dels costosos abandonaments de la professió, sinó com una acció per a la millora de la qualitat de la docència (Comissió Europea, 2017).

Hi ha moltes investigacions que demostren efectes positius de la implementació dels programes d'inducció. Chubbuck, Clift, Allard i Quinlan (2001); MolnerKelley (2004); Reiman, Alan, Bostick i Dee (1995) han demostrat que els programes d'inducció són importants per al benestar del professorat novell i que contribueixen al sentiment del professorat novell de tenir el suport i de formar part de l'escola. Helsel, DeWert, Babinski i Jones (2003) van més enllà del propi sentiment del benestar i manifesten un efecte positiu sobre la confiança en l'ensenyament, la reducció dels sentiments d'aïllament i l'entusiasme pel treball. A més, també han demostrat que contribueixen a les taxes de retenció dels professors que s'inicien en la professió (Odell i Ferraro, 1992; Scott, 1999; Smith i Ingersoll, 2004; Strong i St. John, 2001; Wilson, Darling-Hammond i Berry, 2001) citat per Kessels (2010).

Ingersoll i Strong (2011) duen a terme una revisió de 15 estudis empírics de mitjan 1980 sobre els efectes dels programes d'inducció i demostren que la majoria dels programes tenen un impacte positiu en tres aspectes: un augment del compromís i de la retenció del professorat novell, una millora en la realització i el rendiment de tasques d'aula i un increment en els resultats acadèmics dels estudiants del professorat novell.

Tot i que hi ha una certa consistència en els estudis, Smith i Ingersoll (2004) afirmen que la majoria de recerques no proporcionen suficient informació sobre les evidències resultants del programa d'inducció, ni si els efectes poden atribuir-se als programes d'inducció. La gran majoria dels estudis se centren en programes específics els resultats dels

quals no poden ser extrapolables, tampoc fan ús de grups de control per contrastar els efectes que causa el programa en qüestió o no controlen altres factors que poden explicar certs efectes.

Quant a activitats i metodologies dels programes d'inducció, Smith i Ingersoll (2004) aposten per activitats d'inducció en grup, ja que s'ha demostrat que el professorat novell que participa en activitats d'inducció en grup és menys probable que abandoni la professió els primers anys de carrera. En canvi, la CE suggereix que els programes d'inducció han d'incloure una combinació de quatre sistemes:

- Mentoratge: disposar d'un professor experimentat que es responsabilitza d'ajudar el professorat novell, proporcionant suport en el camp personal-emocional, social (introduint el novell al centre i normes de l'escola) i també professional.
- Sistema d'experts per garantir el suport professional als nous docents. En aquest sistema, l'atenció se centra en en potenciar l'accés a coneixements i assessorament extern per tal d'ampliar continguts i millorar l'ensenyament. Les activitats poden centrar-se en seminaris, participació en cursos impartits per experts en docència, però també en facilitar l'accés a materials, recursos i directrius de suport.
- Suport entre iguals: reunir docents novells de la mateixa escola o de diferents escoles, que és fonamental per crear un entorn segur en què els participants tinguin les mateixes inquietuds i preocupacions. El grup d'iguals ha de basar-se en reunions presencials, però també pot ser de manera virtual.
- Autoreflexió: incloure oportunitats i espais perquè el professorat novell reflexioni sobre el seu procés d'aprenentatge i el pugui compartir amb els altres, «permetent desenvolupar una cultura i un ethos compartits dins de la professió docent» (2010: 20-21).

Britton *et al.* (2003) comparteixen 3 dels 4 aspectes mencionats per la CE i incorporen: fer observacions a altres docents i ser observat, així com disposar de temps per treballar i resoldre, amb activitats i literatura

pertinent, les preocupacions i les qüestions que sorgeixen en el procés d'aprenentatge del propi novell.

Altres característiques que Britton *et al*. consideren rellevants són les reunions d'orientació relacionades amb aspectes del funcionament escolar, distribució de tasques extres, reducció de la càrrega docent, evitar les assignacions a les classes més difícils, possibilitats d'interacció amb col·legues, i un líder pedagògic del centre que faciliti i encoratgi el professorat novell.

Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell

L'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE) està elaborant un document «TALIS Initial Teacher Preparation study» en el qual presenten un estudi a partir d'una anàlisi DAFO per identificar i explorar els reptes comuns, les fortaleses i innovacions en els sistemes de preparació inicial de docents dels països participants, amb la idea de desenvolupar un referent internacional sobre sistemes efectius de preparació inicial de docents. A diferència de la resta, l'OCDE posa el punt d'atenció en la preparació inicial (ITP), en la qual inclou la formació inicial i la fase d'inducció, definint inducció com «activitats dissenyades per donar suport al professorat novell» (OCDE, 2017). L'informe final d'aquest estudi, que encara no està publicat, no només es focalitza en el recolzament del(s) primer(s) any(s) en la professió docent, sinó que també se centra en: l'atracció, selecció, preparació, entrega de formació, certificació, selecció i contractació i suport del professorat novell.

La UNESCO convergeix amb el darrer document de l'OCDE. El 2006 va publicar un informe on relacionaven la preparació, contractació i retenció dels docents. L'informe destaca la necessitat d'interrelacionar aquests tres elements per poder solucionar una de les qüestions principals com

és l'alt percentatge d'abandonament durant els tres primers anys de la professió. El document evidencia que aquesta problemàtica no es dona a tots els països, com per exemple Alemanya, França, Hong Kong i Portugal (Cooper i Alvarado, 2006), i s'argumenta que la causa és la manca d'un marc polític que proveeixi d'una infraestructura coherent de contractació, preparació i programes de suport que connecti tots els aspectes de la trajectòria professional del professorat en un sistema de desenvolupament docent vinculat als objectius educatius nacionals i locals (Darling-Hammong, Berry, Haselkorn i Fideler, 1999, citat per Cooper i Alvarado, 2006). Obtenir això és encara més ardu si els països es caracteritzen per un sistema descentralitzat en el qual no hi ha un control per part del govern central i és més probable l'aparició de buits legals, conflictes i ineficiències en la implementació de diferents polítiques educatives que no són comunes (Cooper i Alvarado, 2006).

En aquesta línia Caena (2014) fa un recopilatori dels pilars bàsics que haurien d'estar integrats en una estratègia global per unir l'educació inicial, la selecció, el reclutament, la inducció i el desenvolupament professional, amb rols i responsabilitats clares per al suport i l'assegurament de la qualitat. Són els següents:

- Un marc de referència per a les competències dels professors, que fos comú per les diferents fases formatives.
- Múltiples mecanismes de selecció, ubicats en diferents punts del desenvolupament professional continu (p. e., en les etapes d'entrada/sortida de la formació inicial, la finalització de la inducció, nous nivells de carrera que reconeixen coneixements avançats), amb flexibilitat en «filtres de selecció» per adaptar-se a necessitats i contextos específics.
- Consistència en l'avaluació i *feedback* del professorat amb estructures i procediments clau que defineixen què, com, per què i quan avaluar i qui ha de fer-ho, en les diferents etapes i escenaris.
- Selecció acurada, preparació, desenvolupament professional i suport al personal docent (mentors, professors, experts, etc.) que

acompanyin els novells, de manera que puguin oferir unes condicions òptimes en els entorns escolars i universitaris.
- Un marc de política comú per a un lideratge escolar eficaç, per assegurar una supervisió i suport a la motivació i a la pràctica dels novells.

Requisits dels programes de preparació del professorat

Hi ha diferents elements que contribueixen al fet que els programes de preparació del professorat siguin més efectius. Cooper i Alvarado (2006), en el document publicat per la UNESCO, en destaquen quatre:

- En primer lloc, alts estàndards d'entrada. Durant els darrers anys, hi hagut increments en els requisits d'entrada, tant en la nota mitjana dels aspirants a accedir a la universitat com en les proves estandarditzades. En aquest sentit cal ser prudent, una nota d'accés més alta no és garantia de millors condicions per ser un bon docent. Cal valorar també altres aspectes, com per exemple les competències de raonament i comunicatives, les dimensions emocionals, o el currículum personal i social dels candidats més enllà de l'estrictament acadèmic.
- En segon lloc i en tercer lloc, que els programes de formació estiguin caracteritzats per un fort component pedagògic i per un contingut sòlid de la matèria. Durant molts anys s'ha fet èmfasis especial en el domini complet del contingut en detriment d'altres elements formatius. No obstant això, un cop obtingut el domini de la matèria, afegir més formació de contingut addicional aporta un valor mínim. Mentre que s'ha vist que no és important tenir més domini del contingut, sinó el coneixement suficient del contingut per poder-ho ensenyar correctament.
- En quart lloc i, per últim, la importància de tenir experiències clíniques supervisades en la formació inicial. Aquestes, per

aconseguir el seu màxim profit, haurien d'estar planificades i combinades amb la teoria, i dutes a terme per professorat altament qualificat.

Tanmateix, la CE (2010) assenyala altres elements com a condicionants mínims per assegurar l'èxit dels programes d'inducció.

- Suport financer: és necessària una inversió financera i de temps per poder aplicar mesures de suport per al professorat novell. Entre elles, s'ha de reduir la càrrega del professorat novell i la dels mentors sense disminuir els seus salaris, ja que ambdós necessiten més temps per a la formació pròpia i la tutorització, respectivament. La Comissió afirma que amb una font de recursos financers i temporals escassa, el programa d'inducció no serà eficaç.
- Claredat sobre rols i responsabilitats: els diferents actors participants en el programa han de conèixer els seus rols i les seves responsabilitats. El nombre d'actors variarà en funció de les característiques del sistema en qüestió. Segons la Comissió, els actors clau en les polítiques d'inducció són: professorat novell, mentors, líders escolars, professorat universitari, autoritats locals o nacionals, sindicats / cossos professionals / juntes directives.
- Cooperació entre les diverses parts del sistema: la inducció és una part d'un procés continu, per tant, ha d'haver-hi interrelació i coherència entre les diferents etapes i vincles efectius, així com una forta comunicació amb els centres formadors de docents per poder evitar les duplicitats.
- Cultura enfocada a l'aprenentatge: una cultura que se centra en l'aprenentatge i en la creació d'un entorn que l'afavoreixi, en el qual tots els participants poden beneficiar-se del desenvolupament professional mutu i col·laboratiu.
- Gestió de la qualitat: per assegurar l'eficàcia i la qualitat de la implementació de programes d'inducció, els professionals implicats han de ser competents, especialment els mentors, els directors i

els líders d'escola. Així mateix, s'ha de comptar amb un seguiment, revisió i avaluació periòdica tant a nivell d'institucions participants com del conjunt del programa.

Wong, Britton i Ganser (2005) també coincideixen amb la CE. En l'article «What the World Can Teach Us About New Teacher Induction» fan una breu anàlisi de cinc sistemes d'inducció —Suïssa, la Xina (Shangai), Nova Zelanda, el Japó i França— considerats eficaços, i destaquen tres trets comuns que comparteixen:

- Es caracteritzen perquè són programes d'inducció altament estructurats, comprensius i rigorosament monitorats. Altrament, les responsabilitats i tasques de tots els rols també estan ben definides.
- Els programes d'inducció centren l'atenció en l'aprenentatge professional i en proveir de creixement i professionalització els seus docents novells. Consideren la inducció com una fase inicial de tot el procés al llarg de la vida professional.
- La col·laboració com a punt fort dels cinc sistemes. El treball en grup col·laboratiu s'entén, es fomenta i s'admet com a part de la cultura docent en tots els països examinats. Les experiències, les pràctiques, les eines i el llenguatge es comparteixen i és la funció de la fase d'inducció per engendrar aquest sentit d'identitat grupal en els nous docents i començar a tractar-los com a col·legues.

Benchmarking de referents internacionals

A Europa es troben amb una gran variabilitat de programes d'inducció, des de programes dins de l'educació reglada a reunions espontànies fora del currículum, sense que sigui compulsori. Durant el curs 2008-09, segons la Comissió Europea, només 10 països tenien implementats programes d'inducció reglats i 3 estaven desenvolupant programes pilot. La resta (18) no tenien un programa d'inducció, però molts d'ells

oferien altres tipus de suport. Durant els darrers anys molts països han anat implementat programes d'inducció en els seus sistemes.

A continuació es presenten quatre models de referència europeus que considerem que estableixen un programa d'inducció amb uns elements de desenvolupament personal, professional i social sòlids i que emfatitzen el seguiment i la formació del professorat novell durant els primers anys d'exercici, així com l'avaluació del procés. Aquests són: França, Alemanya, el Regne Unit i Estònia. A banda d'aquest denominador comú, l'elecció d'aquests models també ve donada per motius propis, com és el cas de l'acreditació propera a la comunitat (Alemanya), amb un bagatge en la preparació del professorat, especialment en la fase d'inducció, nivell d'exigència i estàndards establerts (França i el Regne Unit) i iniciatives recents amb forta empenta i compromís polític (Estònia).

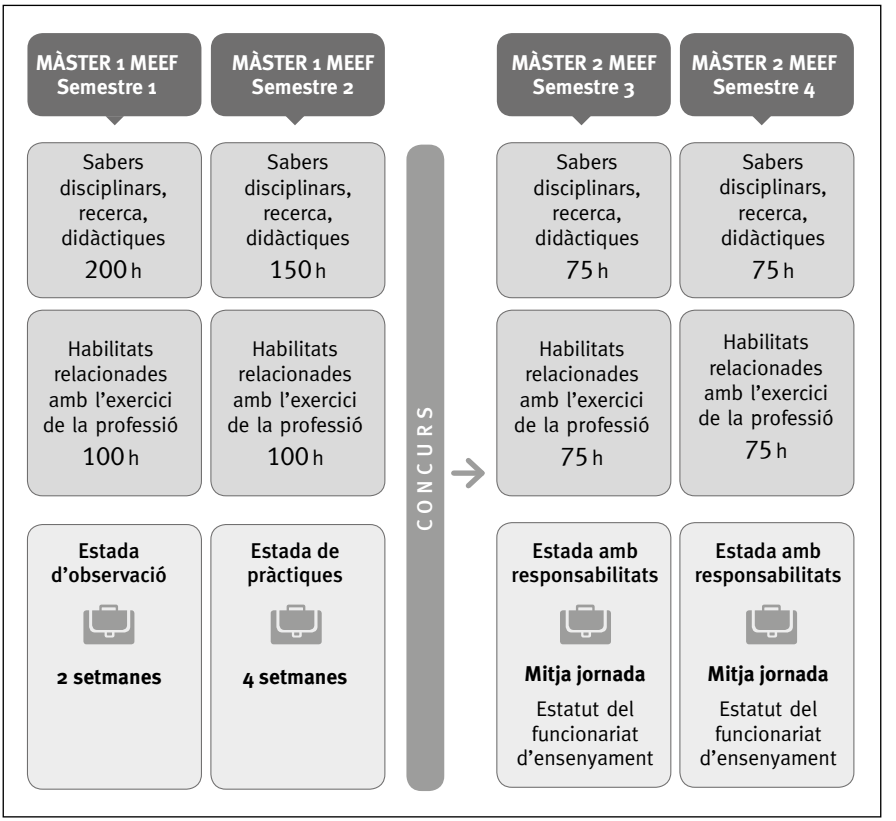
França

El sistema francès és un sistema centralitzat on la formació inicial i el període d'inducció és competència de l'Estat. França va introduir el període d'inducció el 2005 i va ser reformat en dues ocasions, el 2010 i el 2013 (Zuljan i Pozarnik, 2014). Fins el 2013 els Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) s'encarregaven específicament de la formació del professorat i el seu desenvolupament professional. A partir de la darrera reforma, els IUFM van ser substituïts per Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPÉ), que tenen com a objectiu reduir la diferència entre el món acadèmic de la universitat i el món pràctic de les escoles.

Per ser docent a França, després de finalitzar un grau disciplinari, s'ha d'accedir al màster d'educació: *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF), que durant el primer any se centra en una formació íntegra amb cursos orientats a la pràctica de la professió i la preparació per al concurs competitiu, que dona pas al segon any del

màster (Ministeri de l'Educació Nacional, 2018). Un cop aprovat el concurs, els estudiants són nomenats *stagiairies* i tenen un any de *stage* a l'escola. Tots els novells que passen a ser *stagiairies* tenen un assessor pedagògic, triat per l'inspector regional. Durant aquest any, els estudiants reben una remuneració i alternen la seva passantia amb la formació.

Figura 2.
Procés formatiu a França



Font: Elaboració pròpia amb dades de l'ESPÉ.

Fora de l'escola, els novells han d'assistir diversos dies a la setmana a l'ESPÉ on treballen per grups d'*stagiairies* amb un formador. El formador és un docent expert que combina la seva tasca a l'escola i a l'ESPÉ.

Les tasques diàries d'un docent novell se centren en la preparació de classes i a impartir-ne algunes, a tutoritzar un petit grup d'alumnes, a observar i discutir el temari amb l'assessor pedagògic, així com a observar, participar i discutir la classe impartida per un altre docent d'una altra escola i treballar en els aspectes de docència a l'ESPÉ. Els *stagiairies* també s'observen entre ells impartint docència (Wong, Britton i Ganser, 2005). A part de la feina diària, els candidats també han d'elaborar una memòria on es detalla el treball relacionat amb la pràctica i la part més acadèmica.

La perspectiva francesa de treballar amb diferents docents és ideal per a la formació dels novells, perquè aquests estan en contacte amb diferents professionals i rols: formadors, assessors pedagògics, personal de l'escola i altres escoles (administradors i docents), tutor de la memòria, diferents grups d'alumnes, pares i inspector. Cal destacar que aquest sistema emfatitza el treball col·laboratiu, especialment entre els iguals, en el qual treballen junts com a grup de docents la mateixa assignatura i en la mateixa àrea d'especialització, i comparteixen experiències, pràctiques, eines i llengua. Els futurs docents poden arribar a pensar en el grup amb qui treballen com a «tribu» (Wong, Britton i Ganser, 2005).

Un dels punts crítics d'aquest model és la poca claredat que hi ha entre la formació inicial i la inducció: no queda clar quan finalitza la formació inicial i quan s'acaba la inducció o si la inducció forma part de la pròpia formació inicial.

Alemanya

Amb l'objectiu d'ampliar i aprofundir els coneixements tècnics, didàctics i pedagògics, així com experiències i habilitats adquirides en la formació inicial, Alemanya, des del 2014, adopta un nou sistema de formació del docent. Aquest es divideix en dues fases: una primera que inclou

el grau universitari i màster en educació; i, una segona, que conté la «capacitació pràctica escolar i el servei preparatori» (Administració del Senat per l'Educació, Joventut i Família).

La primera fase té una durada de 5 anys (3+2) i finalitza amb un examen del màster per poder accedir a la segona fase. Pel que fa a la segona fase o període d'inducció *Referendariat*, té una durada de 18 mesos i conclou amb una avaluació i un examen estatal. Ambdues fases tenen diferents sistemes de sol·licitud, accés i admissió. En el cas de la segona fase, s'apliquen uns criteris de selecció entre els quals destaca la nota obtinguda en el màster. En finalitzar el grau s'obté el *teaching credential*, però no dona accés a la professió docent, exceptuant les escoles privades o instituts per refugiats.

Tot el procés formatiu, tant la formació inicial com la fase d'inducció, està determinada per l'especialització que el futur mestre escull des del grau universitari. Depenent del grau d'educació escollit, l'especialització en assignatures serà una o una altra i aquesta serà permanent durant tot el procés formatiu. En totes les opcions hi ha dues assignatures d'especialització, tot i que el grau de mestre (generalista) té menor càrrega de crèdits en les dues assignatures.

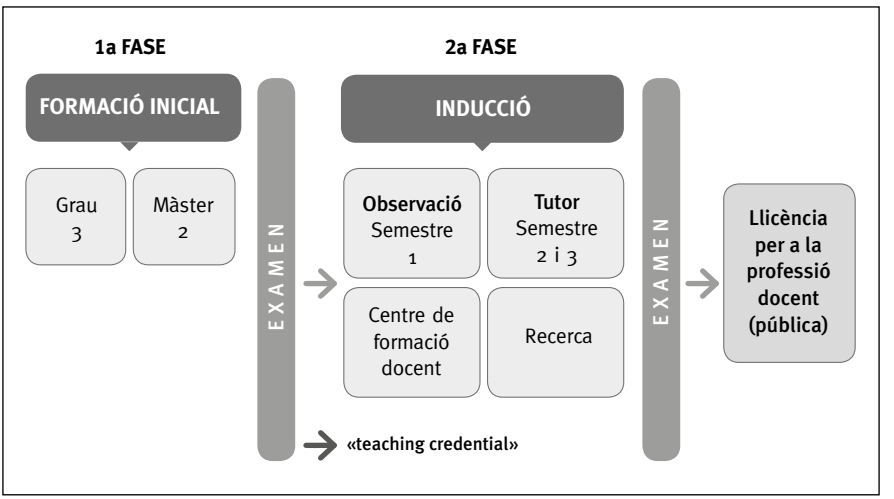
La fase d'inducció consta de 3 semestres. El primer se centra a observar i ajudar altres docents amb les seves classes. En finalitzar aquest primer semestre hi ha una avaluació des del centre; si aquesta és positiva, s'assigna una classe com a professor titular per al següent any (2 semestres), on el novell ha de gestionar-la amb les tasques que això comporta. Al marge de l'escola, el novell ha d'assistir com a estudiant al centre de formació docent per rebre classes de pedagogia, dret legal, didàctiques específiques de l'especialitat escollida i reflexió sobre la pràctica. D'altra banda, el futur mestre ha d'elaborar un treball de recerca i innovació. En aquests dos semestres, el novell és observat pel seu mentor durant diverses vegades i en sis ocasions per part del personal del ministeri.

La fase d'inducció s'avalua amb un segon examen estatal que inclou la nota del mentor (fase d'inducció i el document de recerca), les qualificacions de les observacions per part del ministeri i quatre exàmens orals (funcionament de l'escola i sistema legal, pedagogia i els dos exàmens de les dues especialitats).

L'accés a la funció docent és competència regional i pot dependre de la nota dels dos exàmens estatals i de l'oferta disponible segons la petició del novell. Cal mencionar que el reglament sobre la fase d'inducció i l'accés a la funció docent pot variar segons l'Estat federal.

Entre els aspectes crítics d'aquest sistema es troba el fet que la formació inicial i la inducció no estan alineades. A més, el fet de tenir diferents professors per a diferents tipus d'escola (general, vocacional, etc.) no permet gaire flexibilitat (Zuljan i Pozarnik, 2014). Finalment, és crítica l'absència d'estàndards competencials en l'avaluació del professorat novell (Eifler, 2018).

Figura 3.
Procés formatiu a Alemanya



Font: Elaboració pròpia.

Anglaterra

A Anglaterra, el programa d'inducció es va introduir el 2012 i va dirigit a persones qualificades, que han obtingut el *Qualified Teacher Status* (QTS), però que encara no tenen llicència per exercir (Comissió Europea, 2010). Un cop obtingut el QTS el docent novell passa a ser candidat a *New Qualifed Teacher* (NQT).

En el període d'inducció, el centre està vinculat a un organisme públic, que pot ser una autoritat local, una escola de docents o el Comitè nacional d'inducció pel professorat (*National Induction Panel for Teachers*). Tant el director del centre com l'organisme assignat seran els responsables de garantir la supervisió i la capacitació de l'estudiant, així com de la qualitat del procés d'inducció.

En el cas anglès, a diferència de l'alemany, els estàndards marquen l'avaluació de l'estudiant en el període d'inducció. Aquests es van introduir per establir una línia base clara de les expectatives per a la pràctica professional i la conducta dels docents.

La fase d'inducció té una durada d'1 any si és a temps complet, i 2 anys en cas de ser a temps parcial. La durada pot ampliar-se si en l'avaluació final el comitè d'avaluació ho creu necessari. Durant aquest període se li assigna al docent novell un tutor experimentat i amb disponibilitat de temps per proporcionar-li les tasques necessàries, experiència i suport. El novell ha de demostrar una realització de la inducció satisfactòria davant dels estàndards en tot el procés. El director també donarà recomanacions sobre si l'actuació del NQT va en línia amb els estàndards.

El futur docent ha d'impartir docència, regularment en la mateixa classe, així com involucrar-se en processos de planificació, ensenyament i avaluació i observar altres docents en llocs similars en la institució o fora d'ella. Per poder desenvolupar les activitats externes a la docència, el novell tindrà una reducció horària com a docent al centre. Al marge de

la tasca a l'aula, el novell també ha de presentar evidències de la pràctica del seu progrés d'acord amb els objectius establerts i els estàndards.

D'altra banda, ha d'haver-hi tres avaluacions formals, al final de cada trimestre, per part del director o el tutor. S'han de realitzar informes per part dels avaluadors, en les dues primeres, demostrant l'acompliment de l'estudiant respecte dels estàndards en el moment de la seva avaluació. La darrera reunió avaluadora, al tercer trimestre, es realitza al final de període d'inducció i serà la base de la recomanació final del director que entregarà a l'organisme assignat: satisfactòria, insatisfactòria o prolongació de l'estada. El novell només té una oportunitat per passar el període d'inducció.

Cal esmentar, a diferència dels altres models d'inducció, la descentralització del sistema anglès i el rol significatiu que el director de centre assumeix. A part dels actors esmentats, el document oficial publicat pel Departament d'Educació (2018) que regula la inducció també menciona l'equip directiu i l'agència de regulació de l'ensenyament (*Teaching Regulation Agency*), encarregades de tasques de caire més administratiu i burocràtic.

Figura 4.
Procés formatiu a Anglaterra

Font: Elaboració pròpia.

Estònia

En primer lloc cal destacar la connotació que té la formació del docent pel sistema d'Estònia. Aquesta és considerada com un procés d'aprenentatge permanent i al llarg de la carrera, que consisteix en la preparació del professorat, el suport del professorat novell i el desenvolupament professional continu (CPD). «Aquest concepte és central per a tota formació i pràctica del docent a Estònia» (Sarv, 2014: 111).

L'any 2004 es va iniciar el programa d'inducció, amb els objectius de desenvolupar les competències del professorat i donar suport a la resolució de problemes pràctics. La inducció a Estònia es basa en els principis establerts en els Requisits marc per a l'educació dels professors i en el Pla nacional de desenvolupament per a l'educació dels professors, redactats el 2000 i el 2003, respectivament. D'altra banda, també van definir uns estàndards que inclouen una descripció dels requisits per a la professió docent, així com els coneixements i les habilitats professionals (Fransson i Gustafsson, 2008).

La descripció de les habilitats professionals estan organitzades en 8 categories: planificació i lideratge, desenvolupament de l'entorn d'aprenentatge, supervisió de l'aprenentatge, motivació dels estudiants, cooperació, socialització, anàlisi i avaluació del procés de desenvolupament i aprenentatge de l'estudiant, autoanàlisi i desenvolupament professional. A l'inici del període d'inducció el candidat ha de realitzar un autoinforme respecte de les categories esmentades anteriorment, i a partir d'aquí, els docents novells descobriran els seus punts forts i les àrees que cal desenvolupar. Els resultats dels autoinformes es comparteixen amb els mentors i, conjuntament, acorden els objectius i els plans d'acció per al període d'inducció.

Previ a la inducció, el mestre de primària (generalista) ha d'haver cursat un grau i màster (3+2), mitjançant un model simultani, o un model consecutiu amb un grau disciplinari (3) + màster (2). L'accés a la formació

inicial pot variar segons el programa escollit. Per a alguns programes de grau i màster d'educació es duu a terme una prova d'aptitud professional en forma d'entrevista oral en dues parts. La primera consta d'una discussió individual amb l'objectiu de conèixer la motivació del sol·licitant per treballar com a docent, mentre que la segona, és un treball en grup on els estudiants han de trobar la solució a una situació pedagògica problemàtica i fonamentar-la.

Les condicions d'admissió a l'entrada de programes generals també poden variar. Quant al grau, en bona part, el sistema té en compte els resultats dels exàmens nacionals (50%) i un examen d'ingrés (50%). Aquest pot incloure entrevistes o discussions en grup, assaig, proves de competències o proves pràctiques. Pel que fa al màster, l'estudiant ha de superar una prova (en format entrevista o redacció) i ha d'haver cursat un grau disciplinari i com a mínim 45 crèdits ECTS d'una matèria que s'imparteix a l'escola.

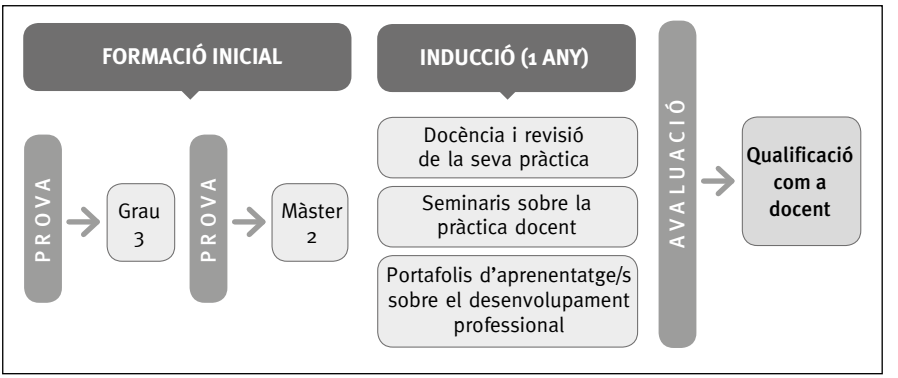
Durant l'any d'inducció, el mentor observa el docent novell com a mínim vuit vegades i elabora una anàlisi d'observació per cadascuna. Així mateix, els mentors han de donar suport al professorat novell en la seva adaptació a l'escola, la reflexió i l'aprenentatge a través del treball. Al marge de l'escola, la universitat organitza seminaris grupals per a professorat novell durant les vacances escolars (4 vegades l'any). Aquests seminaris són sessions d'assessorament grupal que se centren en qüestions professionals i preguntes procedents de professors novells. Junts, discuteixen els problemes que han sorgit, els analitzen i ofereixen solucions. Aquesta anàlisi promou la capacitat dels professors novells d'analitzar les arrels dels problemes, comprendre'ls i buscar solucions. Al mateix temps, és una valuosa retroalimentació a les institucions docents per a la millora de la formació inicial (Fransson i Gustafsson, 2008).

Cal destacar que en aquest cas, la universitat també s'encarrega d'organitzar seminaris de formació per als mentors.

Al final del període, el novell ha de presentar un certificat de realització del programa emès per una universitat, un portafolis d'aprenentatge amb el desenvolupament individual i una avaluació de l'any per part de l'escola, que ha de reflectir la correspondència del professor novell amb les competències docents que es descriuen al document dels estàndards de la professió docent. Si s'obté una avaluació positiva, el novell és qualificat com a docent.

Zuljan i Pozarnik situen aquest sistema «molt a prop de la forma ideal d'inducció del docent» (2014:197).

Figura 5.
Procés formatiu a Estònia



Font: Elaboració pròpia.

Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció

Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent

Dèiem en els primers paràgrafs que formació inicial no és quelcom aïllat en el procés de desenvolupament professional del docent. Cal

una formació inicial alineada amb allò que volem que sigui el professorat avui i la qualitat de l'educació. Les funcions i responsabilitats que ha d'exercir el professorat a la societat actual requereixen un nivell de formació que correspon al d'un professional que s'enfronta a situacions caracteritzades per una alta complexitat i uns nivells d'incertesa elevats. La societat de l'economia del coneixement i de la diversitat, en la qual vivim, requereix docents que siguin capaços de resoldre problemes en entorns nous i no només capaços d'aplicar coneixements. Per això, cal que hagin adquirit coneixements avançats en les diferents disciplines que estudien l'educació i l'aprenentatge, i en les didàctiques específiques i que tinguin un ampli coneixement del currículum de les diferents etapes educatives i un domini profund en algun o alguns dels seus àmbits. Però, a més, el docent ha de ser capaç d'integrar coneixements per prendre decisions que afecten els alumnes i les seves famílies i que, amb freqüència, aniran acompanyats de conseqüències socials i ètiques. El professorat ha de saber comunicar els seus coneixements i les raons que sustenten les seves accions i ha de posseir les actituds i competències que li permetin treballar col·laborativament, participar en projectes d'innovació i ser capaç d'assumir la responsabilitat del seu propi desenvolupament professional i continuar estudiant de manera autodirigida i autònoma al llarg de la seva vida.

Així doncs, aquest conjunt de coneixements i competències que es proclamen amb freqüència com a bàsiques per a l'exercici de la professió docent són competències pròpies dels estudis de màster. És cert que algunes s'adquireixen millor en la pràctica professional o mitjançant la formació contínua però requereixen una formació inicial de partida més complexa que la que facilita el nivell de grau. Si això és així, les titulacions que condueixin a la docència hauran de tenir no només un nombre de tres-cents crèdits com a mínim, tal com succeeix ara en el cas del professorat d'educació secundària, sinó també una formació equivalent al nivell de màster. I això ha de ser vàlid per a tot el professorat. La complexitat de la seva feina, malgrat que sigui diferent la d'infantil o primària i la de secundària, no és menor o major en funció

de l'edat dels alumnes amb què treballa. Com que la titulació és condició necessària per accedir a la professió regulada de la docència, hauria de tenir un cost per a l'estudiant en tots els cursos —els de grau i els de màster— idèntic al que s'estableix per als graus, ja que sense el màster no es podria accedir a la professió. L'accés al màster anirà en funció del nombre de places de centres formadors de pràctiques i de la taxa de reposició de docents. En aquest sentit, és important que el grau en educació permeti l'accés a altres màsters i altres feines del sector educatiu diferents a la docència.

Conseqüentment, una formació inicial alineada amb els objectius d'una educació de qualitat ha de partir d'un model de formació que garanteixi les condicions bàsiques per a la incorporació dels ja titulats a l'aula i el centre en el seu primer any d'activitat docent. El procés d'inducció que s'iniciï serà fonamental per a la seva acreditació i preparació com a docent, però el profit d'aquesta segona fase del seu desenvolupament professional depèn també de com sigui la seva formació inicial.

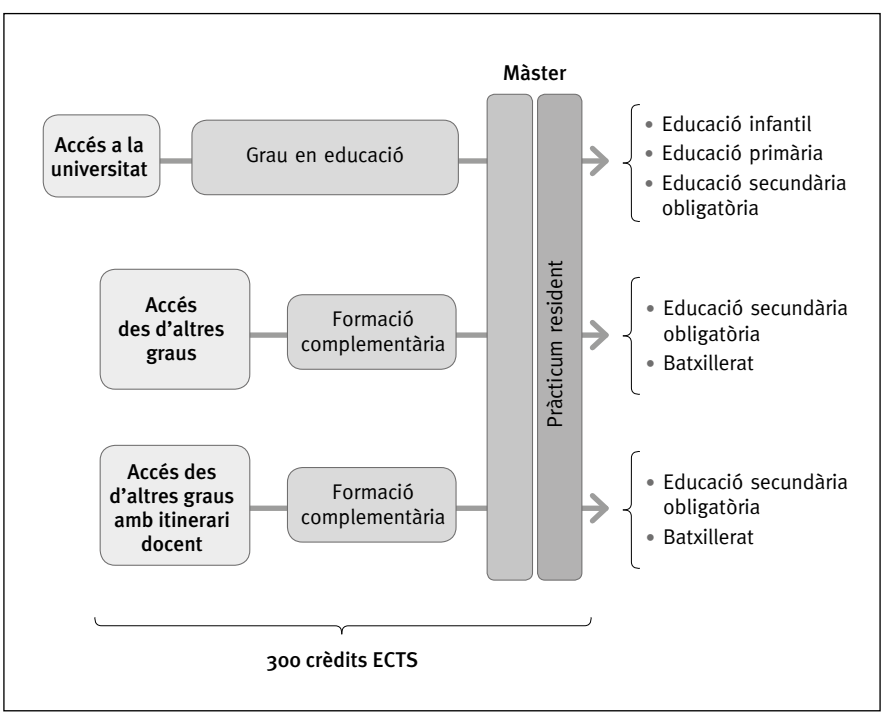
Convé que aquesta formació, a més de facilitar els coneixements i les competències bàsiques per a l'exercici de la docència avui, garanteixi que els docents titulats han viscut un procés formatiu en el qual teoria i pràctica han estat estretament lligades. És a dir, ha de ser una formació construïda al voltant del centre educatiu i de la pràctica docent com a eix vertebrador de la formació del docent i de la seva identitat personal i professional; que prepari el futur docent per tal que sigui un bon referent en llenguatge, raonament, lectura, expressió, comprensió crítica i valors, i ha de fonamentar-se en metodologies alineades amb l'enfocament transversal globalitzador necessari per a una bona praxi docent a l'escola actual, integrant pràctica reflexiva, cultura d'avaluació i una concepció del centre educatiu com una organització que aprèn (Grupo Palma, 2018).

Convé també que l'arquitectura de la formació inicial dels docents possibiliti la mobilitat horitzontal i vertical al llarg de la vida professional;

amb sistemes de formació complementària àgils, que permetin, juntament amb la formació contínua, actualització i preparació per a l'exercici docent en espais diferents dels previstos inicialment.

En síntesi, la proposta de model formatiu en la qual ens situem té en compte que per accedir a la professió docent cal haver cursat tres-cents crèdits d'estudis de grau i estudis de màster en educació, amb un fort component de pràcticum resident el darrer any i que l'accés al màster s'ha de poder fer des de diferents graus amb la formació complementària que calgui per assolir els coneixements i les competències necessaris en cada etapa i àmbit curricular d'ensenyament i aprenentatge.

Figura 6.
Proposta de formació inicial



Font: Elaboració pròpia a partir del document «Millora de la formació Inicial per a la docència. Reflexions i propostes» del grup de treball sobre el model formatiu (MIF, 2017).

Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional

Com a continuació del període de formació inicial, proposem un període d'inducció d'un mínim d'un curs escolar de durada posterior a la finalització dels estudis de màster, abans esmentats com a millor via per a la incorporació dels docents novells a la feina com a docent. L'avaluació favorable d'aquest període per part del novell suposa esdevenir docent acreditat. Aquesta acreditació s'ha d'entendre com un indicador de qualitat docent. Ha de ser requisit per accedir a la funció docent en tots els centres de titularitat pública i sufragats amb fons públics de l'educació obligatòria, de formació professional i de batxillerat i, especialment, valorada com a mèrit en el desenvolupament professional de tot docent.

Òbviament, l'accés al període d'inducció ha d'estar en funció del nombre de places ofertes pel sistema en centres formadors de pràctiques d'inducció amb pla de mentoria reconeguda i cal que l'ordenació dels candidats es faci en funció de diferents aspectes de la seva trajectòria personal, de les seves competències docents, de l'expedient acadèmic i de l'informe del pràcticum resident fet als estudis de màster. En tot cas, caldrà garantir que coneix el sistema educatiu català, i els coneixements i les competències necessàries per ser docent en el marc d'un sistema educatiu inclusiu i plurilingüe.

Convé que els centres que acullin novells en aquest període siguin centres amb projectes de millora de la qualitat i d'atenció a la diversitat, que permetin als nous docents aprendre i iniciar-se en la recerca i la innovació en temes rellevants de l'escola avui. Interessa que siguin centres compromesos amb la inclusió social i en la cerca de les vies de millora des de l'escola per assolir més equitat en el sistema.

Com ha de succeir en el darrer any del màster, la clau de volta d'aquest període d'inducció és l'acurada selecció dels centres on els novells

iniciaran la seva feina, la qualitat de l'acompanyament del professorat mentor i l'existència d'un pla de mentoria que formi part del projecte educatiu de centre. Disposar d'un pla de mentoria i d'una persona responsable de la coordinació de la formació del professorat novell serà condició necessària per esdevenir centre formador per a l'acreditació de docents. La mentoria, entesa com el suport d'un professor veterà al novell que arriba al centre, és una bona via per començar bé aquest període d'immersió i aprenentatge intensiu en el centre. Aquesta tasca serà reconeguda i formarà part de la dedicació del professorat. Per esdevenir mentor o mentora, caldrà una preparació específica i una trajectòria docent de qualitat.

La incorporació de novells comportarà que una part del professorat del centre dediqui temps a tasques de mentoria. I en el cas que fos necessari, es requerirà més professorat per atendre les necessitats docents que el centre tenia abans d'assumir docents novells.

També és clau que aquest treball del professorat mentor en els centres estigui ben acompanyat pel professorat universitari. Convé que les universitats no es desvinculin dels seus titulats en aquesta fase d'inici de l'activitat professional i que aprenguin de les avaluacions de les competències professionals dels seus antics estudiants per millorar la seva activitat docent. Així mateix, és necessari que les universitats, com a centres de formació inicial i contínua de docents, col·laborin en aquest període d'inducció compartint amb el professorat mentor dels centres la formació teòrica i pràctica que cal que acompanyi els novells al llarg d'aquest curs escolar d'inducció i que els ha d'ajudar a analitzar la pràctica de manera reflexiva, construir coneixement pràctic (Clarà i Mauri, 2010b), fer propostes de millora i viure el centre educatiu com una organització que aprèn avaluant-se contínuament. Aquest període d'inducció ha de ser especialment un període d'intensificació en la construcció de coneixement pràctic per part del novell. Aquesta construcció de coneixement pràctic, que cal iniciar en el pràcticum resident del darrer any del màster, no és simplement una reflexió sobre

la pràctica ni és el mateix que el coneixement que es mobilitza en la pràctica, és el coneixement que permet als pràctics definir i construir les situacions concretes de la seva pràctica (Clarà i Mauri, 2010a). Aquesta és una de les raons per les quals convé avançar en la definició d'un nou perfil de professorat universitari —el professorat vinculat— que, sent docent i coordinador de formació de novells en un centre, sigui també docent d'una universitat fent el seguiment del professorat novell del seu centre, i s'impliqui en projectes de formació contínua, innovació i recerca que integrin escoles, organitzacions educatives i universitats. Aquest serà un nou perfil de docent a les facultats d'educació juntament amb el professorat d'itinerari clàssicament acadèmic i el professorat associat.

El treball col·laboratiu entre els tutors d'universitat i els mentors dels centres és cabdal per poder compartir espais per tal que els novells puguin construir coneixement pràctic i per fer un bon seguiment de la seva identitat docent en els terrenys personal, professional i social.

A més a més, el treball en xarxa entre universitats i centres, per dur a terme aquests programes de millora i avaluar la seva qualitat, és un valor afegit que permet avançar cap a models de formació contínua del professorat més lligats al seu desenvolupament professional i més arrelats al context i territori.

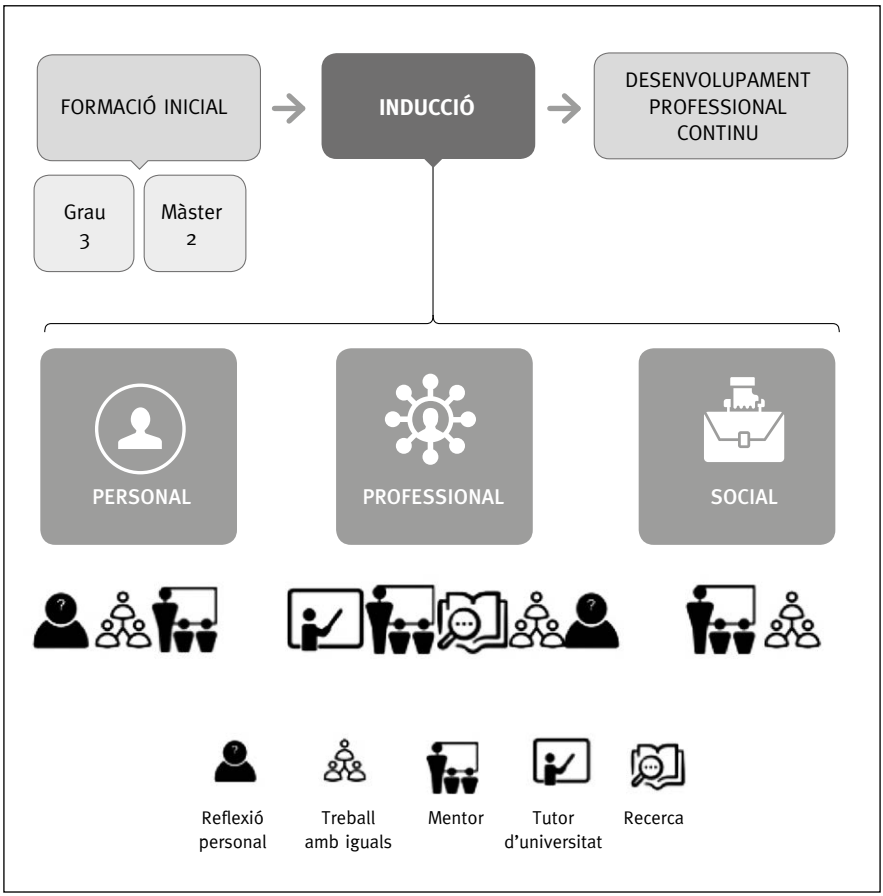
El programa d'inducció ha de donar suport a tres dimensions: personal, professional i social.

- En la dimensió personal, s'ha de donar suport al novell per desenvolupar la seva identitat com a docent i superar les situacions de dificultats en les quals es troba els primers mesos i anys, quan minva la confiança i s'incrementa l'ansietat i l'estrès.
- La dimensió professional pretén desenvolupar les competències del novell. Aquest suport ha d'anar focalitzat en el desenvolupament d'habilitats per saber regular la convivència i la dinàmica a l'aula

i aprofundir en el coneixement dels continguts objecte de la seva docència i de les estratègies d'aprenentatge i ensenyament.

- Finalment, en la dimensió social, el programa d'inducció ha de permetre crear i donar suport al novell per formar part de la comunitat escolar i professional en un entorn d'aprenentatge col·laboratiu al centre i entre els grups d'interès del sistema educatiu com ara les famílies i la comunitat propera.

Figura 7.
Proposta d'àrees treballades en el programa d'inducció



Font: Elaboració pròpia.

El novell, durant el període, haurà d'impartir docència al centre educatiu amb les tasques que això comporta, a més d'observar i discutir la seva actuació docent amb el mentor; observar, participar i discutir classes impartides per un altre docent, i ser observat en la realització de la seva tasca. D'altra banda, el novell treballarà aspectes de docència a la universitat com ara reflexió sobre la pràctica, aspectes d'ètica de la professió i anàlisi de casos. També haurà d'elaborar una memòria on relacionarà el coneixement teòric, coneixement pràctic i pràctica docent, així com un treball de recerca i innovació que podrà ser aplicat. Aquesta dedicació serà remunerada proporcionalment a la dedicació d'un professorat acreditat.

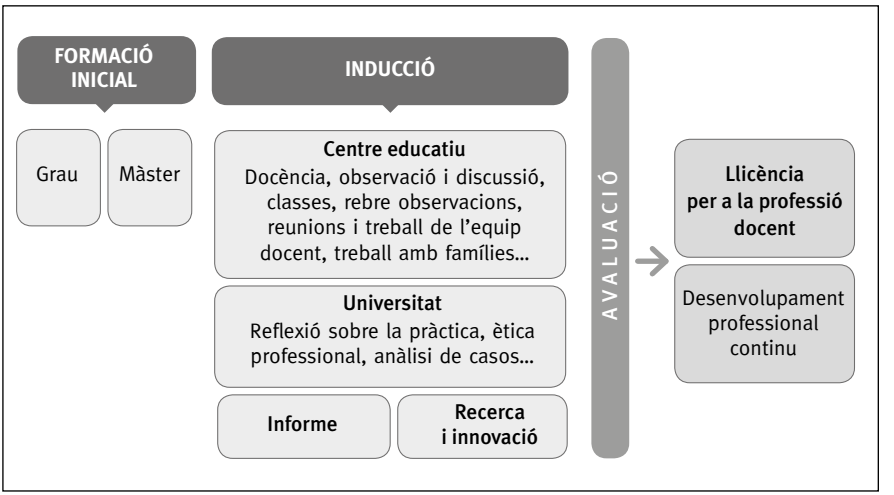
En aquest procés, a part dels aprenentatges adquirits a la pràctica i els seminaris a la universitat, els futurs docents participaran en sessions de treball de l'equip docent del centre, sessions d'avaluació dels alumnes, reunions i entrevistes amb les famílies, i sessions de treball entre docents dels centres i especialistes de serveis socials, d'orientació i psicopedagògics, amb l'objectiu d'aprendre la seva funció en aquestes situacions professionals.

El professorat mentor, d'acord amb el coordinador del pla de mentoria, farà el seguiment i l'avaluació del novell a partir de les observacions i informacions recollides de l'equip docent, dels resultats d'aprenentatge dels alumnes, de la direcció dels centres i d'altres agents implicats, com ara les famílies. L'avaluació d'aquest període d'inducció que condueix a l'acreditació ha d'integrar autoavaluació, avaluació interna i avaluació externa i ha de propiciar que l'avaluació sigui viscuda com a pràctica habitual i necessària al llarg del desenvolupament professional. Per això, cal que sigui garantista, fonamentada i, en el cas de ser externa, responsabilitat de més de dos avaluadors. Aquesta avaluació vindrà acompanyada d'un consell orientador que, en el cas que sigui desfavorable, indicarà propostes de formació complementàries adreçades al novell per tal de millorar la seva qualitat com a docent i completar la formació rebuda o ajustar-la a les necessitats dels centres i del sistema educatiu.

Per assegurar la qualitat i la realització satisfactòria del període d'inducció és necessari un marc de política comú per a un lideratge escolar eficaç, per assegurar una supervisió i un suport a la motivació i a la pràctica dels novells, i un marc de referència per a les competències dels professors, que sigui comú per a les diferents fases formatives i, d'aquesta manera, poder superar el dèficit de l'absència d'estàndards competencials en l'avaluació del professorat novell.

Entenem, des de la nostra proposta, que el disseny del sistema d'accés i el seguiment acadèmic del període d'inducció hauria de ser compartit entre universitats formadores de docents i administració educativa. D'altra banda, la gestió del programa hauria de ser competència de l'administració.

Figura 8.
Proposta del programa d'inducció



Font: Elaboració pròpia.

Una vegada el docent és acreditat, es podrà incorporar a les places vacants i, tant la primera avaluació —la que l'ha acreditat— com les següents durant els anys d'exercici docent, haurien de ser components

principals dels diferents processos d'estabilitat, promoció, reconeixement i increments salarials que han de propiciar la mobilitat horitzontal i vertical del docent.

Consideracions i proposta d'accions a curt termini

Analitzades les diferents realitats sobre la incorporació a la professió docent en països del nostre entorn i abans de fer algunes consideracions i propostes finals a partir del model que proposem, volem fer una breu mirada interna al que succeeix al nostre territori.

Actualment el Departament d'Ensenyament, pel que fa als centres públics, duu a terme un curs d'iniciació per al personal interí i un període de prova inicial del personal interí o substitut docent. En el curs d'iniciació, el personal interí o substitut nomenats per a tot un curs escolar en un mateix centre hauran de seguir un curs d'iniciació a la tasca docent guiat per un professor experimentat del centre destinat. Al final del curs, el personal interí i substitut podrà ser avaluat de la seva competència docent (Generalitat de Catalunya, 2007). En aquesta avaluació intervenen el docent del centre que fa de tutor, el director i la inspecció, i només és desfavorable quan concorren condicions clarament contràries a la pràctica docent. Pel que fa al període de prova, té una durada de quatre mesos d'exercici docent a partir de la primera incorporació a un centre i s'avaluarà la planificació de l'activitat docent, el seu desenvolupament, així com l'avaluació que es faci dels aprenentatges dels alumnes, la gestió d'aula i la participació de l'interí en el centre (Generalitat de Catalunya, 2014). En la pràctica, aquesta avaluació posterior als quatre primers mesos és una valoració que identifica els novells que no poden, de cap manera, exercir com a docents.

D'altra banda, també s'estan desenvolupant en el nostre context programes d'acompanyament; alguns es realitzen durant la formació inicial, com és el cas d'*Empieza por Educar* (ExE) (Costa, 2018) i altres

durant el desenvolupament professional, com són els de la Fundació Jesuïtes Educació i la Fundació Vedruna Catalunya. Però són experiències que, tot i sent reeixides, són de generalització difícil.

En l'àmbit espanyol, cal destacar el conjunt d'informes i articles recollits en el monogràfic especial sobre la professió docent, número 489, de *Cuadernos de Pedagogía* i el document a debat amb la comunitat educativa i la societat que COTEC-*Atlántida* presenta en aquest monogràfic (diversos autors, 2018). També cal destacar respecte d'això el document proposat pel *Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias* (Valle i Manso, 2018) sobre un model d'accés a la docència basat en docents interns residents (DIR) a partir de tendències internacionals presentat el maig de 2018.

Precisament per aquestes darreres consideracions que mostren la rellevància i notorietat del tema avui, ens hem atrevit a formular una proposta que no està exempta d'un cert grau d'utopia. Però volem també ser realistes i plantejar a la vegada un pla d'acció en dos moments: un a curt termini i un altre a mitjà i llarg termini.

Les propostes presentades les formulem com a desitjable amb tots els canvis i totes les millores que calgui incorporar, en el mitjà i llarg termini, si de veritat volem fets coherents amb les declaracions sobre la rellevància de la qualitat de l'educació i la dels seus docents com un dels factors clau de l'èxit educatiu d'un país. En qüestions com la que ens ocupa, cal ser realista però sense deixar-se portar per les dificultats que, sens dubte, poden comportar canvis com els proposats. La inèrcia i aquestes dificultats són les causes de per què els canvis en la formació dels docents i en la professió docent han estat sovint, massa sovint, canvis dissenyats però no assolits.

Mentrestant, en el curt termini, proposem les accions següents, més properes a la realitat dels nostres centres educatius i de la formació universitària, i que poden permetre una avaluació acurada dels punts més febles

i forts de la proposta i la seva sostenibilitat. Les, encara, presents limitacions pressupostàries que fan que no arribem al mínim establert per la LEC en termes d'inversió en educació a Catalunya, les limitacions legals derivades del fet que estem parlant de professions regulades a nivell de l'Estat espanyol i les condicions d'accés a la borsa de treball i a la funció publica docent a Catalunya, obliguen a ser prudents i a cercar aquelles esquerdes o vies més oportunes que permetin avançar cap al model proposat més ràpid i segur possible.

És així que proposem les tres accions següents:

- Identificar per part de l'administració educativa centres de titularitat pública i centres concertats que per les seves característiques pedagògiques puguin ser centres formadors de pràctiques per a l'acreditació docent. Aquests centres hauran d'oferir un projecte educatiu de centre que integri un pla de mentoria per l'acollida i seguiment de professorat novell amb un equip de mentors, un coordinador del pla, i oferir un mínim de sis places per professorat novell per a cada etapa. L'activitat dels mentors i del coordinador del centre tindrà reconeixement laboral i efectes en el seu desenvolupament professional. En la identificació d'aquests centres caldrà tenir present la seva implicació en accions orientades a aprofundir en les condicions d'un sistema educatiu inclusiu i la seva participació en programes de millora de la qualitat, innovació i/o recerca en educació.
- Considerar l'acreditació després d'un període d'inducció, com el que formulem, com a equivalent a l'avaluació positiva del període de pràctiques actualment establert després del primer any d'exercici docent en una plaça de la borsa; com a requisit per accedir a places amb perfils relacionats amb les característiques dels centres en els quals el docent s'ha acreditat i, en tot cas, com a mèrit d'especial rellevància per accedir a qualsevol plaça.
- Aprofitar l'impuls dels Institut-Escola com a centres d'especial interès i de referència per acollir els actuals mestres i màsters en

professorat d'educació secundària com a novells d'acord amb el que s'ha proposat en el document d'accions estratègiques elaborat per la comissió tècnica del MIF (MIF, 2018). En aquest cas, i d'acord amb les universitats, caldrà oferir a aquests novells una formació complementària de postgrau en relació amb els continguts i les competències necessàries per exercir com a docent en totes les etapes de l'educació bàsica (3/6-16). Obtenir l'acreditació en un Institut-Escola i el postgrau corresponent serà una condició per a l'accés a la borsa de places d'aquests centres de manera preferent.

Bibliografia i recursos

Administració Del Senat Per L'educació, Joventut i Família D'alemanya (s.d.). *SenatsverwaltungfürBildung, JugendundFamilie*. Berlin. Recuperat de: https://www.berlin.de/sen/bjf/

Britton, E.; Paine, L.; Pimm, D. i Raizen, S. (2003). *ComprehensiveTeacherInduction. Systems for EarlyCareerLearning*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Caena, F. (2014). *Initialteachereducation in Europe: anoverview of policyissues, Backgroundnote for the ET2020 Working Group on SchoolsPolicy*, Comissió Europea. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Carlo, A.; Michel, A.; Chabanne, J. C.; Bucheton, D.; Demougin, P.; Gordon, J. i Valette, S. (2013). *Study on PolicyMeasures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. 1, Final report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Clarà, M. i Mauri, T. (2010a). «El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, núm. 2, p. 131-141.

Clarà, M. i Mauri, T. (2010b). «Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, núm. 2, p. 199-207.

Comissió Europea (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC (2010), 538 final.

Comissió Europea (2015). *SchoolsPolicy. Shapingcareer-long perspectives on teaching A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Education&Training 2020. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Comissió Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida*. Bruselas: COM (2017), 248 final.

Cooper, J. M. i Alvarado, A. (2006). «Preparation, recruitment, andretention of teachers». *Education policy series*, UNESCO. Recuperat de: http://www.unesco.org/iiep.

Costa, M. (2018). «El modelo de residencia, acompañando a los nuevos docentes en el comienzo de su carrera». *Cuadernos de Pedagogia*, vol. 489, p. 84-90.

Departament d'educació del Regne Unit (2018). *Induction for newly qualified teachers (England). Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies*. Londres: Information Policy Team, The National Archives.

Diversos autors (2018). «Profesión docente, desafíos y perspectivas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. especial 489.

Eifler, A. (2018). *Entrevista amb la mestra Anja Eifler*. Comunicació personal, 20 d'agost de 2018.

Fransson, G. i GustafssoN, C. (eds.) (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gävle: Gävle University Press.

Generalitat De Catalunya(2007). Resolució Edu/3219/2007, de 25 d'octubre, per la qual es dicten instruccions per regular el curs d'iniciació del personal interí que preveu el Decret 172/2005, de 23 d'agost, que modifica el Decret 133/2001, de 29 de maig, sobre la regulació de la borsa de treball del personal interí docent. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 30 d'octubre de 2007, 41873.

Generalitat De Catalunya (2014). Resolució Ens/1703/2014, de 16 de juliol, per la qual s'aproven les instruccions sobre el període de prova inicial del personal interí o substitut docent. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 22 de juliol de 2014, 6669.

Grupo Palma Para La Mejora De La Formación Inicial Del Profesorado (2018). «La universidad y la formación inicial del profesorado». Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears (Document intern no publicat).

Ingersoll, R. M. i Strong, M. (2011). «The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research». *Review of Education Research*, vol. 81, núm. 2, p. 201-233.

Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. ICLON, Leiden Universtiy Graduate School of Teaching.

Marcelo-garcía C. (1988). «Profesores principiantes y programas de inducción a la pràctica docente». *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*; vol. 6, núm. 0, p. 61-80. Recuperat de: http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3365

MIF (Programa de millora i Innovació en la Formació De Mestres) (2018). *Millora de la formació inicial per a la docència. Accions estratègiques*. Consulta el 5 de desembre de 2018. Recuperat de: http://mif.cat.

Ministeri de l'Educació Nacional de França (2018). Devenir Enseignant: *Être Professeur des écoles*. Recuperat de: http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98883/etre-professeur-des-ecoles.html

OCDE (2017). *OECD Initial Teacher Preparation (ITP) Study*.

Programa de millora i Innovació en la Formació De Mestres (MIF) (2017). *Millora de la formació inicial per a la docència. Reflexions i propostes*. Consulta el 9 d'octubre de 2018. Recuperat de http://mif.cat.

Rodríguez Martínez, C. (2016). «El acceso a la función docente». *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 469, p. 44-47.

Sarv, E-S. (2014). «A status paper on school teacher training». *Journal of International Forum of Educational Research*, vol. 1, núm. 2, p. 106-158.

Smith, T. M. i Ingersoll, R. M. (2004). «What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turn over?». *American Educational Research Journa*l, vol. 41, núm. 3, p. 681-714.

Unesco (2015). *Teacher policy development guide*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural.

Unió Europea (2007). *Conclusions del Consell i dels Representants dels Governs dels Estats membres, reunits en el si del Consell, de 15 de novembre de 2007, sobre la millora de la qualitat de l'educació del professorat*. Diari Oficial de la Unió Europea C 300, 12 de desembre de 2007, p. 6-9.

Unió Europea (2015). *Informe conjunt de 2015 del Consell i de la Comissió sobre l'aplicació del marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació (ET 2020). Noves prioritats per a la cooperació europea en educació i formació*. Diari Oficial de la Unió Europea C 417, 15 de desembre de 2015, p. 25-35.

Valle, J.M. i Manso, J. (2018). *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR). Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Madrid: Consejo General.

Wong, H.K.; Britton, T. i Ganser, T. (2005). «What the World Can Teach Us About New Teacher Induction». *Phi Delta Kappan*, vol. 86, núm. 5, p. 379-384.

Zuljlan, M.V., i Pozarnik, B.M. (2014). «Induction and Early-career Support of Teachers in Europe». E*uropean Journal of Education*, vol. 49, núm. 2, p. 192-205.

Relació de participants al seminari

Miquel Martínez i Ana Marín

- Jaume Ametller, Universitat de Girona
- Carlota Bujons, Escola Projecte
- Francesc Buscà, Universitat de Barcelona
- Mercè Garcés, Escola Baixeras
- Ignasi Garcia Plata, Departament d'Educació
- Alberto del Pozo, Departament d'Educació
- Manel Salas, Escoles Vedruna
- Lluís Vallvé, Consorci d'Educació de Barcelona

10 La recerca educativa, també al servei de les escoles. Models emergents per a la millora de l'impacte de la recerca educativa

Xavier Martínez-Celorrio

Introducció

La recerca educativa és definida al web de l'American Educational Research Association com «l'àmbit científic d'estudi que examina els processos d'educació i aprenentatge així com els atributs humans, interaccions, organitzacions i institucions que configuren els resultats educatius». La seva finalitat és descriure, comprendre i explicar com l'aprenentatge té lloc a la vida d'una persona i com els contextos formals i informals de l'educació afecten totes les formes d'aprenentatge.

Mai abans en la història s'havien dedicat tanta prioritat estratègica i tants recursos a la recerca centrada en l'educació en general i en l'aprenentatge en particular. La paradoxa és que no es dediquen a la recerca específica entorn de l'aprenentatge humà o de la recerca educativa, sinó a la investigació sobre l'aprenentatge de les màquines (*machine learning*), de la qual cosa es deriven els avenços de la intel·ligència artificial (IA), dels sistemes experts i dels algoritmes. Segons el *Global CIO Point of View* que elabora Oxford Economics, la inversió en aquest àmbit pujarà fins als 44.000 milions d'euros el 2020. De fet, la quarta revolució industrial que ens canviarà l'ecosistema socioeconòmic i cultural que coneixem pivota sobre aquests avenços entorn el *machine learning* i l'aprenentatge computacional.[1]

1. En el capítol 2 d'aquesta publicació, Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats analitzen els reptes de l'educació digital dins el marc de la quarta revolució industrial.

Una segona paradoxa és que, si bé l'educació s'ha revaloritzat com l'àmbit més transcendental per impulsar la societat del coneixement i s'ha basat en la recerca i la innovació permanent, tanmateix, els sistemes educatius no han estat capaços de desenvolupar una R+D prou potent i de qualitat per contribuir a millorar el currículum, les metodologies, la docència i els resultats acadèmics dels sistemes educatius. Aquesta és, ara, l'ambició de molts governs per configurar una recerca avançada que generi nou coneixement pedagògic i connecti millor la pràctica amb els resultats de la recerca. Més concretament el gran repte actual és com aconseguir evidència de la pràctica i com fer molt més pràctics els resultats de la recerca. En suma, la recerca també ha de servir per fer que les pràctiques de l'ensenyament-aprenentatge estiguin més ben fonamentades des de recerques més fiables, comprensibles i orientades a processos de millora contínua de l'educació i de les escoles. En definitiva, l'objectiu és **comptar amb institucions i xarxes educatives que aprenen de la recerca generada per elles mateixes formant part integrada d'aliances de recerca amb grups acadèmics i *edu-lab's* (laboratoris educatius) que s'ajuden mútuament a desenvolupar-se.**

Aquest ideal de recerca integrada amb la pràctica encara està lluny de ser assolit. Més aviat, tal com veurem en la nostra anàlisi, els resultats de la recerca educativa tradicional són qualificats per la literatura internacional com a discrets, modestos i volàtils sense un equivalent amb la resta de l'R+D que es fa en altres sectors d'activitat. Com veurem més endavant, la recerca educativa té una singularitat epistemològica pròpia que no la fa comparable amb la resta de sectors i activitats.

La primera gran diferència entre la recerca educativa i la que es realitza en els sectors de la producció industrial són els recursos financers que s'hi dediquen i que ja donen una idea sobre el grau diferencial de prioritat estratègica entre l'una i l'altra.[2] Per exemple, Alemanya dedica a recerca

2. Hem de tenir en compte que es fa molt difícil quantificar i computar amb exactitud el total de recursos que s'esmercen en l'R+D+I de tot el sector educatiu, incloent-hi el

educativa un 0,54% del seu pressupost públic en educació (BMBF, 2018) mentre que el sector químic alemany dedica a R+D entre el 15% i el 20% de la seva facturació (Burkhardt i Schoenfeld, 2003). A més, la inversió i els descobriments en recerca industrial s'apliquen ràpidament en desenvolupar innovacions de producte i processos. A Alemanya, el 35% de tot el seu teixit productiu desenvolupa innovacions derivades de la recerca bàsica (BMBF, 2017). Per contra, en cap país podem trobar a un 35% de totes les seves escoles introduint processos d'innovació derivats directament de resultats de la recerca fàcilment replicables en la pràctica.

La naturalesa de l'R+D orientada a la indústria i les tecnologies té poc a veure amb la singularitat de l'R+D educativa. El problema no rau tant en la sempre insuficient inversió comparada que perjudica la recerca educativa sinó en la seva peculiar singularitat epistemològica i les tensions externes i internes que suporta el fet educatiu com a necessitat social i humana plena de controvèrsies, interessos, subjectivitats i ideologies morals i polítiques (Labaree, 2017). Per exemple, la determinació de les finalitats educatives mai vindrà donada pels resultats de la recerca, tot i que aquesta aporti evidències per poder prendre decisions. Més aviat, les finalitats educatives sempre seran el fruit d'un debat social, polític i moral, i del consens final que se'n derivi. Tanmateix, la recerca educativa ha de tenir un paper estratègic en les polítiques educatives que aspiren a millorar la qualitat, l'equitat i els resultats de tot sistema educatiu, tot i no ser l'únic component necessari per plantejar aquests objectius. En l'actual moment històric conflueixen diversos **factors de context** que ajuden a revaloritzar-la en països com el nostre:

a) En primer lloc, el nostre sistema educatiu està experimentant una onada de canvi i d'innovació educativa molt difusa i espontània, i

desenvolupament docent, els processos d'innovació a les escoles, la recerca en TIC amb finalitats educatives o la recerca dels grups editorials de llibres de text. Cap estadística oficial és capaç de recollir-ho.

aixeca grans expectatives que no poden quedar frustrades en un efecte placebo o banalitzades com una moda pedagògica més.

b) A l'escalf del clima d'innovació, s'estan assentant determinades pràctiques i corrents pedagògics que han estat desqualificats per la comunitat científica directament com a pseudociència, malgrat fer-se populars, com és el cas de les intel·ligències múltiples, els estils d'aprenentatge o la pedagogia sistèmica.[3]

c) La credulitat de certs segments de docents i famílies en aquests corrents acientífics posa en relleu la crisi dels referents teòrics vàlids en didàctica i pedagogia escolar, ja sigui per un buit o dèficit en la formació inicial i permanent dels docents, o bé per problemes de transferència des de la teoria de l'educació i les didàctiques dels departaments universitaris vers la pràctica dels centres.

d) Els problemes de transferència descansen en el costum instaurat entre la universitat i la pràctica escolar de donar-se l'esquena mútuament. D'aquí ve la desconfiança i el recel amb què el professorat acostuma a percebre la recerca educativa acadèmica, els seus *papers*, els seus temes de recerca i els seus models lineals unidireccionals i jeràrquics de *recerca-difusió-desenvolupament-implementació* que no acaben transformant les pràctiques a les escoles i les aules.

e) La qualitat educativa no es pot sustentar en l'idealisme o en la intuïció pedagògica sinó en l'acumulació i aplicació de coneixement sobre les formes més eficaces de generar coneixement pedagògic i, alhora, sobre un model de professionalitat docent reflexiva, investigadora i crítica que ha d'estar impulsada per la política educativa i fonamentada per la universitat.

3. Des de la psicologia cognitiva i la neurociència, les intel·ligències múltiples han rebut crítiques per la seva inconsistència teòrica i la feblesa empírica en què se sostenen (Waterhouse, 2006; White, 2005). Les metanàlisis de Hattie (2009) han donat resultats força desfavorables per als estils d'aprenentatge. La pedagogia sistèmica i les seves «constel·lacions familars» han estat directament denunciades com una pedagogia il·luminada i esotèrica sense cap fonament científic (Carbonell, 2017).

f) En l'imaginari dels polítics dedicats a gestionar els sistemes educatius es tendeix a reduir la investigació educativa com a l'avaluació del sistema. Alhora, sovint, l'aprovació de lleis i decrets no se sosté en la recerca o, simplement, es desconeix l'existència de recerca acumulada. Es reprodueix un model parcel·lat on la presa de decisions i la recerca queden separats a esferes allunyades que no s'escolten mútuament. Manca, per tant, introduir la recerca com una eina fonamental del sistema i de la governança mateixos, perquè acompleixi també una clara funció social i de transferència, a més d'acadèmica i erudita.

g) És evident que la recerca bàsica en educació no ha d'estar condicionada per cap mena de finalitat o interès polític, partidista ni ideològic. Però també és cert que una part de l'agenda de recerca ha d'acomplir necessitats públiques de coneixement per ajudar tant a la presa de decisions com a la transformació i innovació de la pràctica escolar. Alhora, la qualitat i solvència professional dels alts càrrecs polítics sempre hauria d'estar acreditada com a garantia de qualitat del sistema educatiu, de la mateixa manera que el sistema ambiciona fer-ho amb el professorat. Encara és tot un repte de futur construir una agenda de recerca de forma transparent, debatuda en públic, amb participació de la comunitat educativa i codecidida amb el professorat i les escoles a més dels departaments universitaris, dels experts i de l'administració.

En suma, la recerca educativa és un factor crític en la qualitat i l'equitat del nostre sistema i en la seva evolució futura, però el seu valor social depèn de forma molt estreta de la importància estratègica que la política educativa li assigni. Com es deia en l'Anuari 2016, la millora dels resultats del sistema està condicionada per la millora dels aprenentatges dels alumnes socialment menys afavorits i, alhora, per les competències professionals dels docents (Padró i Albaigés, 2017). Sabem que els alumnes socialment vulnerables són molt més sensibles a la major o menor qualitat del professorat que tenen davant (Calero

i Escardibul, 2016) i que el grau de qualitat docent depèn de com es plantegi i com sigui la qualitat de la governança i de la política educativa (López-Rupérez, 2018). Si ho sabem és gràcies a les aportacions de la recerca que enriqueix el nivell de debat públic i orienta millor la presa de decisions. Per tant, és hora que la política educativa i el conjunt de la comunitat educativa faci un pas endavant i es manifesti sobre quina agenda i model de recerca educativa s'ha d'impulsar en la propera dècada, per a quines finalitats i amb quin impacte social.

Al llarg d'aquest capítol pretenem, en primer lloc, fer un diagnòstic sobre els problemes i reptes que planteja la recerca educativa contemporània. En segon lloc, descriurem certes iniciatives i models emergents que pretenen millorar la difícil relació entre recerca i pràctica educativa. Finalment, farem propostes d'acció per renovar i impulsar un ecosistema de recerca educativa a Catalunya que s'orienti a millorar la qualitat i els resultats de les nostres institucions educatives.

La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica

Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa

La recerca educativa abasta un ampli ventall de temes, camps d'investigació i disciplines que no són prou conegudes ni pel professorat de les escoles ni pels decisors de la política educativa. Configura un espai propi de relacions i dinàmiques endògenes entre investigadors acadèmics dedicats a les ciències de l'educació que s'organitzen en xarxes i societats científiques i que orienten la recerca cap a la publicació en revistes indexades en el *Journal Citation Report* (JCR). S'acostuma a considerar ciències de l'educació la pedagogia, la didàctica general i específica, la psicologia evolutiva i de l'educació, la teoria educativa, la història de l'educació i la sociologia de l'educació, amb la incorporació també, els darrers anys, de disciplines com l'economia de l'educació, les ciències

cognitives i les neurociències. La recerca tant teòrica com empírica que desenvolupen les ciències de l'educació acostuma a investigar sobre els següents grans **temes**, sense ànim d'esgotar-los:

- Els fonaments neuronals i emocionals de l'aprenentatge
- Els fonaments psicopedagògics de l'aprenentatge
- Els fonaments socials i culturals de l'aprenentatge
- Teories de l'educació i el currículum
- Història de l'educació i de la infància
- Les condicions de desigualtat social de l'alumnat i les escoles
- L'educació familiar i comunitària
- L'aprenentatge infantil
- L'aprenentatge de la lectoescriptura
- L'aprenentatge de les llengües
- Les TIC i les alfabetitzacions múltiples
- L'aprenentatge per competències
- Les metodologies d'ensenyament-aprenentatge
- Les metodologies de les didàctiques específiques
- L'avaluació dels aprenentatges
- El currículum i l'organització de l'aula
- Els trastorns d'aprenentatge
- Les necessitats educatives especials
- L'aprenentatge dels valors i la ciutadania democràtica
- La creativitat i l'educació artística
- L'aprenentatge en la formació professional
- El lideratge, la direcció i l'organització escolar
- La professionalitat i la qualitat docent
- La innovació i el canvi educatiu
- L'educació d'adults i l'aprenentatge informal extraescolar
- Les trajectòries educatives i d'inserció dels alumnes
- Els dividends econòmics de l'educació
- La relació entre educació, classes socials i mobilitat social
- L'educació comparada
- La governança i la política educativa

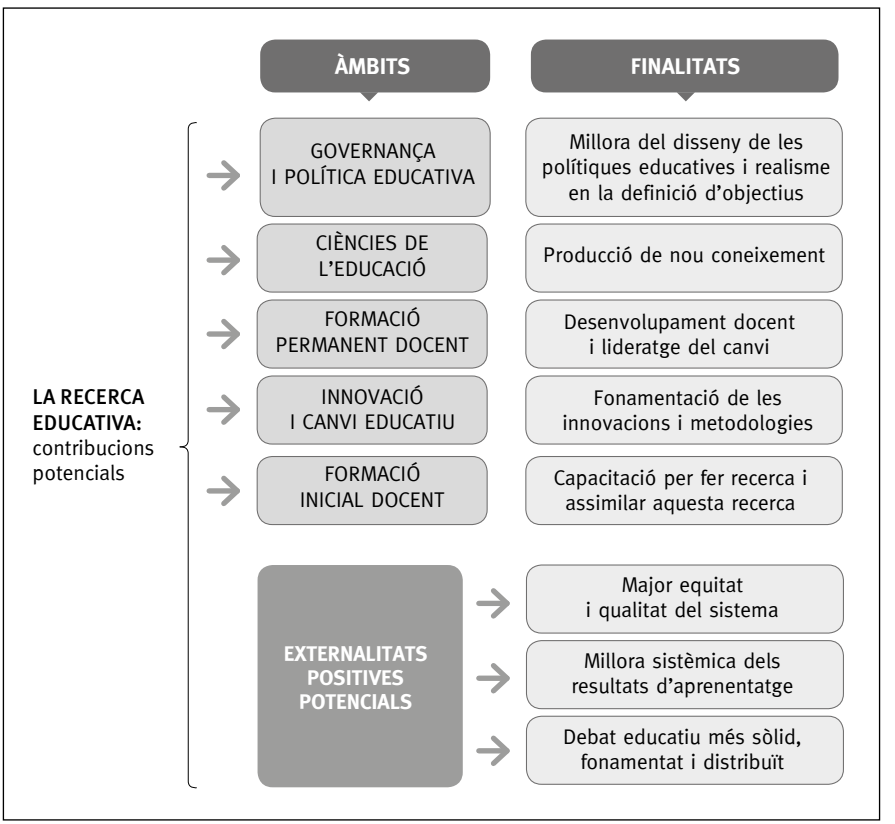
La recerca educativa acompleix potencialment cinc contribucions funcionals i, almenys, tres externalitats positives també potencials (figura 1). Pel que fa a les **contribucions**:

1. Possibilita la millora i la fonamentació realista en el disseny de les polítiques educatives basades en evidències contrastades.
2. Renova l'estat de coneixement de les ciències de l'educació i els paradigmes imperants en disputa contínua en cada àmbit temàtic.
3. Nodreix de noves certeses i replantejaments la formació permanent del professorat
4. Permet emprendre accions d'innovació, metodologies i canvi educatiu més ben fonamentades, d'eficàcia contrastada i més fàcilment replicables per tenir un efecte multiplicador.
5. Pot renovar els continguts, les estratègies i les metodologies en què són formats els futurs docents alhora que adquireixen la capacitació per entendre, concebre i fer recerca a les escoles per a les escoles que els esperen en el seu futur professional.

Un bon sistema integrat de recerca educativa que maximitzi aquestes cinc potencialitats podria produir les següents externalitats positives:

1. Un debat públic més consistent, rigorós i enriquidor sobre les aportacions de la recerca. Un debat que no hauria d'estar dominat, o que ho estaria molt menys, per qüestions partidistes, ideològiques, apriorismes subjectius, intuïcions o temes de moda.
2. Una millora de la qualitat del sistema, associada als resultats de la recerca en la millora de metodologies i a la integració efectiva de la recerca als equips docents i la resolució de desafiaments de la pràctica.
3. Una millora de l'equitat dels resultats d'ensenyament-aprenentatge des d'una recerca educativa ben connectada amb les necessitats que plantegen els alumnes socialment desfavorits i amb necessitats especials de suport.

Figura 1.
Àmbits, finalitats i externalitats de la recerca educativa



Font: Elaboració pròpia.

La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències

Tot intent de situar els reptes de plantejament i aplicació de la recerca educativa ha de partir considerant la seva **idiosincràsia epistemològica**. Aquesta singularitat de l'R+D educativa respecte de la recerca bàsica i aplicada en altres disciplines o àmbits institucionals rau en el procés de recontextualització teoritzat i explicat, fa temps, pel

sociòleg Basil Bernstein (1998; 1993). A diferència del món empresarial, tecnològic, biomèdic o de les ciències experimentals, l'aplicació dels resultats i coneixements a l'aula i a les escoles que aporta la recerca educativa no es fa d'una manera lineal, reflexiva, acumulativa i fidel als resultats.

La recontextualització que descriu Bernstein implica que una nova teoria o un nou fonament que l'Estat decideix fer prescriptiu a totes les escoles (l'aprenentatge competencial o l'atenció a la diversitat en serien bons exemples), pateix una sèrie esglaonada de readaptacions, distorsions i deformacions que, quan acaben traduïdes en la pràctica docent, tenen poc o res a veure amb el precepte o la teoria original.

Taula 1.
Diferències epistemològiques entre les ciències experimentals i les ciències de l'educació

	Ciències experimentals	**Ciències de l'educació**
Objecte	Objectes materials i/o sense consciència	Subjectes humans Institucions
Propòsit	Dominar la natura i crear tecnologia	Desenvolupament i aprenentatge humà
Interrelació	Ecosistemes Grans sistemes Grans llenguatges	Sistemes socials Relacions de poder Subjectivitats
Mètode	**Mètode científic**	**Mètode científic**
Retorn	Creació de patents Rendibilitat financera	Creació de referents Rendibilitat difusa
Apropiació	Perfecta i protegida	Imperfecta i voluntària

Font: Elaboració pròpia.

Les similituds epistemològiques entre les ciències experimentals i les ciències de l'educació es limiten al mètode científic de recerca, encara que les ciències de l'educació es decanten, cada vegada més, per metodologies interpretatives més que explicatives. En canvi, són discrepants pel que fa a l'objecte de recerca, al propòsit, la interrelació, el retorn i l'apropiació. A més, l'educació, a diferència de les ciències experimentals que s'orienten a produir nova tecnologia, és un dispositiu amb múltiples camps de control simbòlic que disputen els significats, la credibilitat dels resultats i els interessos personals i de poder en joc.

D'altra banda, el camp educatiu queda més ressentit que altres camps científics i epistemològics de l'anomenat *desnivell metodològic* i *de poder* entre el món de la teoria i el món de la pràctica. Els resultats de la recerca educativa són sempre intangibles com a significats que competeixen per desplaçar els fins aleshores assentats i obren conflictes simbòlics i de poder entre grups acadèmics per imposar-se, especialment en la formació inicial i permanent dels docents, orientant les pràctiques posteriors a l'aula. S'ha de tenir molt en compte que, fins i tot, l'agenda de temes de recerca aprovada pels governs és dissenyada amb l'assessorament de certes figures acadèmiques però mai incorporant les demandes del món de la pràctica donat el desnivell epistemològic amb què es desvaloritza el coneixement pràctic del món escolar.

La constatació del principi de la recontextualització de Bernstein (1998; 1993) ens ajuda a entendre per què la inversió en recerca educativa no ha contribuït a millorar les pràctiques d'ensenyament ni a elevar els resultats d'aprenentatge, i ha impactat de forma modesta en la millora de l'equitat i qualitat del sistema educatiu. Com a resposta a aquest desajust han aparegut en la darrera dècada noves formes de governança de la recerca educativa que responen a visions orientades a resultats i a nous marcs d'eficàcia escolar.

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats

El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya

Tanmateix, aquest escenari de potencialitats i virtualitats està encara per articular i sempre dependrà de si hi ha voluntat política per impulsar la recerca educativa com a centralitat estratègica del sistema educatiu. Fins al moment, almenys en el nostre entorn, la recerca educativa només té un paper estel·lar i reconegut en la producció acadèmica de coneixement per a les diverses Ciències de l'Educació que, a sobre, no sempre es trasllada a les escoles, a la formació inicial del professorat, ni a l'organització del pràcticum, ni a la inducció a la professió ni en les fases posteriors de desenvolupament permanent de la professionalitat docent.

Una primera conclusió del nostre diagnòstic és que la **recerca educativa reuneix unes potencialitats i externalitats positives que estan lluny d'aprofitar-se i optimitzar-se**. Aquest fet es deu especialment a la inexistència d'una perspectiva sistèmica, integrada i circular que permeti mobilitzar el coneixement generat per la recerca, tal com sí que passa en el sector sanitari a Catalunya.

De fet, la **recerca educativa continua subordinada com un espai perifèric i arraconat al món universitari**. Un exemple d'això és que a Espanya la recerca educativa no apareix en l'Estratègia Espanyola de Ciència, Tecnologia i d'Innovació (EECTI) definida per al període 2013-2020 que prioritza vuit grans reptes de la societat espanyola. En cap d'ells s'explicita l'educació i la millora del sistema educatiu com una prioritat de recerca. En canvi, se citen altres sectors com la salut, la seguretat alimentària, la defensa militar, l'energia, el transport intel·ligent o el canvi climàtic. L'educació queda subsumida en els apartats «canvis i innovacions socials» i «economia i societat digital» sense arribar a ser considerada a part, com un desafiament de futur.

A diferència dels països del nostre entorn, la investigació educativa a Espanya i Catalunya no acumula ni la mateixa tradició històrica ni el mateix prestigi i finançament institucional. Històricament, per exemple, no ha existit cap centre d'investigació del CSIC dedicat a ciències de l'educació i de l'aprenentatge. Els últims anys, tampoc s'ha creat una xarxa de centres de recerca avançats o referents per a la comunitat educativa i les escoles com sí que s'ha fet en l'àmbit sanitari entre grups de recerca i hospitals. Malgrat que el sector biomèdic-sanitari i el sector educatiu responen a lògiques, mètodes i rutines ben específiques, no és acceptable la manca de prioritat estratègica que històricament ha rebut la recerca educativa a casa nostra.

Catalunya disposa de 44 centres d'excel·lència que s'agrupen en la Institució CERCA-Centres de Recerca de Catalunya i que pertanyen a diferents camps disciplinaris punters.[4] Aquests centres gaudeixen de flexibilitat, tenen personalitat jurídica pròpia i funcionen sota un model de gestió privada amb un pla estratègic i una base garantida de finançament públic estable. Tenen consells científics internacionals, capten un gran nombre d'investigadors postdoc i es dediquen a investigar temes de frontera amb un fort impacte social i internacional. Tanmateix, no existeix cap centre CERCA dedicat a l'educació, l'aprenentatge i el coneixement pedagògic.

Per fer un salt endavant en matèria de recerca educativa a Catalunya, en l'apartat «Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa» d'aquest capítol presentem un conjunt de propostes per impulsar un ecosistema català de recerca que generi i mobilitzi el coneixement des de nous marcs i models més imbricats amb els agents educatius.

4. Van ser impulsats per la Llei 7/2011, de 27 de juliol, i més recentment han guanyat plena autonomia i flexibilitat amb la resolució ECO/2405/2015, de 21 d'octubre. Recuperat del Portal de la Institució CERCA: http://cerca.cat/

Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa

Els darrers 30 anys s'ha multiplicat la producció científica d'articles en el camp educatiu però alhora s'ha acompanyat d'un balanç desencisador pels resultats discrets de la recerca educativa que té un abast comú a nivell internacional. A principis dels anys 90 el president d'AERA (American Educational Research Association), Carl Kaestle, va deixar per a la història el reconeixement de la «terrible reputació» de la recerca educativa (Kaestle, 1993). Poc després, quan Hargreaves (1996) comparava la recerca educativa en contrast amb la recerca mèdica, arribava a les mateixes conclusions pessimistes: *a*) la recerca educativa no és acumulativa, *b*) no és útil ni arriba a millorar les escoles i *c*) té problemes de qualitat i rigor metodològic.

A finals de la dècada dels anys 90, l'informe Hillage (1998), liderat pel ministre laborista d'Educació mateix, va ser prou contundent per reconèixer la feble relació entre les polítiques educatives, la recerca i la pràctica de les escoles. S'hi trobava a faltar un enfocament més sistèmic i integrat davant les febleses detectades següents:

a) La recerca ha estat massa submisa a les ordres i prescripcions del ministeri i dels organismes finançadors.
b) Els estudis microcentrats en les pràctiques a l'aula i a les escoles han tingut una escala massa reduïda i gens comparativa, i no han pogut ser replicables i generalitzables.
c) L'èmfasi posat sobre l'avaluació a curt termini ha estat en detriment de l'experimentació, cosa que ha fet recular la recerca com una funció subordinada, en lloc de pilotar i fer avançar el canvi educatiu.
d) La difusió dels resultats i de les conclusions de la recerca no ha arribat als mestres ni a les escoles, donat que ha estat més orientada cap a la comunitat universitària i el mercat de revistes acadèmiques.
e) Les polítiques públiques no han fet cas o no han establert mecanismes per utilitzar els resultats de la recerca disponibles.

La polèmica al voltant dels discrets resultats de la recerca educativa continua a inicis dels anys 2000 amb diferents aportacions importants que redunden en les mateixes crítiques (OCDE-CERI, 2003; Edwards, 2002 i 2000; EERA, 2001):

a) La investigació educativa a Europa mostra un alt grau de fragmentació. En tots els països es desenvolupa un gran nombre de projectes d'abast escàs. El camp no està estructurat entorn a qüestions centrals.
b) La recerca, en general, no està realment basada en una teorització autònoma i no acumula ni sintetitza els resultats. Tampoc queda prou integrada en la formació inicial i continuada dels mestres.
c) La connexió en xarxes internacionals centrades en temes d'interès general és molt limitada i escassament desenvolupada. Les qüestions d'investigació estan centrades majoritàriament en aspectes pragmàtics i teòrics, condicionats i definits nacionalment per les demandes dels diferents sistemes educatius.
d) Hi ha connexions molt febles entre la investigació, la política i la innovació. Ni l'ecosistema de recerca està articulat i funciona amb coherència coordinada ni es disseminen les innovacions i els canvis entre professors i escoles.
e) Els professionals de l'àmbit educatiu utilitzen un coneixement tàcit que no té en consideració l'acumulació del saber, ni teòric ni metodològic. Tampoc la recerca educativa contribueix a ajudar a codificar el coneixement pràctic ni a socialitzar-ho de forma eficaç.

En la seva revisió de l'estat de la qüestió sobre la recerca educativa als Estats Units, Burkhardt i Schoenfeld (2003) conclouen afirmant, en primer lloc, que la recerca educativa no sol conduir directament al progrés ni a la innovació de la pràctica, tot i que proporciona informació útil i idees de millora. La recerca podria ser molt més útil si la seva estructura i organització es vinculessin a les necessitats i demandes pràctiques del sistema educatiu, les escoles i el professorat. En segon lloc, aquests autors afirmen que en educació és quasi inexistent el desenvolupament

basat en la recerca per generar eines, prototips i processos metodològics per a l'acció pràctica, malgrat ser tan comú en altres camps aplicats. Finalment, consideren que fa falta una coordinació molt més estreta entre recerca, disseny, desenvolupament, política i pràctica, així com un canvi en el sistema acadèmic de preparació i entrenament d'investigadors.

A principis del segle XXI, les conclusions a les quals arriben les revisions de la literatura són semblants a les que s'arribava dècades abans:

a) La percepció del professorat de les escoles és que els investigadors són acadèmics tancats en un despatx, allunyats de la pràctica i més preocupats en les seves disquisicions teòriques, promoció acadèmica i lluites de poder acadèmic que no pas a investigar per impactar i ajudar a millorar les pràctiques pedagògiques de les escoles (Perines, 2018; Gore i Gitlin, 2007).
b) El professorat de les escoles recela sobre la qualitat de la recerca educativa a la qual tenen accés, i mira amb desconfiança els investigadors per la visió parcel·lada i restringida amb què fan les seves recerques (Vanderline i Van Braak, 2010).
c) Els temes de recerca escollits pels investigadors no estan connectats ni responen a les necessitats pràctiques i reals de les escoles i del seu professorat perquè perceben la recerca com a massa teòrica i difícil d'aplicar a la pràctica (Perines, 2018; Broekkamp i Van-Hout-Wolters, 2007).
d) La major part del professorat de les escoles no està familiaritzat amb el llenguatge especialitzat i processos d'investigació que utilitzen els investigadors, la qual cosa dificulta la recepció i assimilació dels resultats de la recerca, també per manca de formació i desconeixement de les claus d'interpretació dels resultats (Perines, 2018; Gore i Gitlin, 2007).
e) Moltes vegades el món acadèmic de la recerca educativa no acostuma a valorar el coneixement pràctic i tàcit que els docents adquireixen en el treball a l'aula, ni parteixen de les seves necessitats i demandes (Perines, 2018).

En definitiva, el debat sobre els resultats discrets de la recerca educativa i la separació assumida entre la retòrica acadèmica de la recerca educativa i la realitat de les escoles és una constant en diferents països durant les darreres dècades (Murillo i Perines, 2015; Levin, 2013; Ward i altres, 2010). Una segona conclusió del nostre diagnòstic constata que **manca desenvolupar i experimentar nous models efectius de relació entre la recerca i la pràctica en el camp educatiu**.

Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats

La feble consistència i sentit pràctic de la recerca educativa, en comparació amb altres camps i disciplines es deu, segons Burkhardt i Schoenfeld (2003), al fet que els models usuals de recerca educativa no han sabut connectar amb la pràctica ($R \rightarrow P$). Aquests autors elaboren una tipologia de models de recerca, i han detectat fins a 6 models que coexisteixen amb peculiaritats específiques. En parlem tot seguit, indicant quins són els obstacles que poden allunyar cadascun dels models de la seva aplicació en la pràctica educativa.

Model 1: Professorat que llegeix recerca i la implementa a l'aula

És un model que no està prou integrat en les rutines quotidianes de les escoles. La majoria del professorat no té temps de llegir investigació, entendre-la amb el llenguatge en què estan escrits els *papers* de recerca i traslladar els resultats als seus programes i a les seves estratègies sense comptar amb acompanyament. Més aviat és una via que acaba generant frustració i amplifica la percepció d'inutilitat de la recerca si no parteix ni té en compte les demandes i necessitats de les escoles i si no hi ha instàncies intermèdies de suport.

D'altra banda, manca una formació inicial més sòlida en mètodes de recerca, estadística bàsica, perspectives de recerca, o anàlisi de dades

que permetin als futurs docents, almenys, determinar la fiabilitat i qualitat de les recerques. Per a Elliott (2001) és fonamental canviar l'enfocament passiu i recitatiu de l'ensenyament dels mètodes de recerca, substituint-lo per un enfocament més creatiu, demostratiu i pragmàtic en el qual els futurs docents han d'aprendre a investigar individualment i col·lectivament.

Model 2: Guies de resum dels resultats de recerca

Determinades organitzacions professionals i organismes oficials sintetitzen els resultats acumulats de recerca i en fan difusió entre docents i gran públic. Tanmateix, l'explicació simplista dels resultats respon a un model lineal de *recerca-difusió-desenvolupament-implementació* massa mecànic i unidireccional però que, presumptament, culmina amb la generació d'una bona pràctica educativa (Muñoz-Repiso, 2004).

La transferència de resultats és percebuda pel professorat i les escoles com a un procés incomplet, que no satisfà les necessitats pràctiques ni permet interactuar amb els investigadors (Enders, 2005; Wandersman i altres, 2008). Falta evidència sobre l'eficàcia d'aquest enfocament i sobre el seu impacte real en el canvi i la innovació de les pràctiques i les maneres de pensar del professorat.

Model 3: Desenvolupament professional docent

Per Burkhardt i Schoenfeld (2003), el foment d'una actitud investigadora i la familiarització amb mètodes i preguntes de recerca entre els docents es pot obtenir en un procés sostingut de desenvolupament professional docent. D'aquesta manera, es podria superar el secular desconeixement entre el professorat sobre els processos de recerca (Zeuli, 1994). Aquest model suposa una via prometedora i de mig termini per anar fusionant la relació entre recerca educativa i pràctica ($R \rightarrow P$), tot incorporant canvis i innovacions ben fonamentades.

Per a Donald Schön (1998), el professorat ha de desenvolupar el seu professionalisme adoptant un enfocament actiu com a professional reflexiu. La professionalitat reflexiva és un procés sistemàtic que permet, en primer lloc, millorar la praxi docent mitjançant el treball en equip, col·legiat, col·laboratiu i la investigació a l'aula. En segon lloc, fa aflorar i explicitar els sabers pràctics i els sabers tàcits o invisibles dels professors (el que se sap fer) per reflexionar-los i contrastar-los en comú davant la similitud de contextos escolars comparables. En tercer lloc, desenvolupa noves actituds que permeten obrir-se a la resta de col·legues, definir nous projectes, crear materials didàctics conjuntament, i consolidar una cultura professional col·laborativa on es guanya en expertesa i en autonomia professional.

L'excessiu individualisme docent en el cas català i espanyol, posat de relleu en l'informe Talis (2013), actua com a fre a l'hora de promoure una professionalitat més reflexiva i compartida que estigui oberta al canvi basat en evidències aportades per la recerca.[5] Per això la política educativa té la gran responsabilitat de promoure, per mitjà de la política de professorat, unes identitats professionals més reflexives, investigadores i obertes a la innovació fonamentada.

Model 4: Recerca per fonamentar les decisions polítiques

El quart model que proposen Burkhardt i Schoenfeld (2003) es refereix a la recerca educativa que proporciona informació, identifica problemes i suggereix canvis a prendre pels decisors polítics. És un model de recerca molt específic que es nodreix d'investigacions sociològiques, estats de la qüestió i de recerca avaluativa sobre l'impacte de programes

5. Segons l'informe TALIS, el 87% del professorat espanyol de l'ESO no ha observat l'aula d'altres professors, un percentatge que duplica la mitjana de l'OCDE i que a Corea es redueix a un 5%. Gairebé la meitat dels professors a Espanya (48%) no ha participat ni col·laborat en activitats conjuntes amb altres assignatures, el doble que la mitjana de l'OCDE (23%). Mentre a països com Polònia, Dinamarca i la República Txeca aquest perfil individualista és tan sols d'un 10% del professorat.

educatius o petites reformes introduïdes. No obstant això, a causa de la complexitat dels sistemes educatius, la implementació de decisions pateix el desajust entre el temps escolar d'efectes lents i longitudinals i el temps polític de curts terminis i rendibilitat electoral on preval anunciar accions i decisions impactants.

Model 5: Recerca d'efectes temporals llargs

La temporalitat dels resultats i dels *inputs* en educació segueixen un patró molt diferent al d'altres camps. Les recerques sobre l'impacte de les reformes escolars requereixen cicles temporals llargs entre l'edat estudiantil i l'edat d'inserció laboral. En altres casos, les troballes en ciència cognitiva sobre les competències, per exemple, no han tingut la seva traducció pràctica en currículums i didàctiques fins 25 anys després i, encara ara, se n'estan avaluant els resultats.

Model 6: Experiments de disseny

Els experiments de disseny (*RCT-randomized controlled trials*) aspiren a fusionar recerca i pràctica ($R \rightarrow P$) amb resultats ràpids, fiables i controlats. Són experiments amb assignació aleatòria dels destinataris d'una intervenció, un programa o un tractament de grup (que rep la intervenció) i un grup de control (que no ho fa), comparant els resultats de tots dos grups. La major virtut d'aquest model és l'intent d'establir causalitat entre intervencions educatives. En el context anglosaxó, és ara mateix el model de recerca més popular i estès. Al Regne Unit els experiments dissenyats funcionen com una prescripció que s'ha posat de moda, provinent de la medicina i de la recerca biomèdica amb exponents com Ben Goldacre,[6] que l'han estès al camp educatiu.

6. Ben Goldacre s'ha fet famós amb la publicació del llibre *Bad Science* (2008) traduït al castellà com a *Mala ciencia* (2012) on desemmascara molts mites i enganys pretesament científics.

Els darrers anys el debat s'ha centrat en la millora dels mètodes de recerca, apostant per la necessitat d'incloure més dissenys experimentals. És una aposta que deriva de la legislació mateix en el cas dels Estats Units, amb la llei *No Child Left Behind* (NCLB), tal com veurem més endavant. De fet, sempre han existit i tenim equips docents que investiguen i experimenten millores incrementals sobre distintes estratègies educatives. Celestin Freinet és l'exemple d'un esperit de millora experimental contínua del seu mètode que després ha estat força replicat per molts equips docents.

Per sintetitzar, una tercera conclusió del nostre diagnòstic és que **cal defensar la combinació complementària d'aquests sis models de recerca que permetria una gran avenç** sempre que es resolguin i superin les limitacions assenyalades, tenint sempre en compte la pròpia idiosincràsia epistemològica de la recerca educativa.

Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa

Cap als models de relació i sistemes integrats

Davant la persistència dels problemes i limitacions característics de la recerca educativa, Best i Holmes (2010) defineixen tres models globalitzadors de relació entre recerca i pràctica ($R \rightarrow P$), des d'on poder repensar quins models de futur serien més adients.

- En primer lloc, identifiquen els **models lineals** com els més habituals on els resultats es posen a disposició dels usuaris en una relació principalment unidireccional de dalt a baix. Resulta el model tradicional i el més estès a tot arreu amb grups acadèmics de recerca que il·lustren als profans de la pràctica i els prescriuen receptaris d'actuació i de pensament. Els resultats discrets de la recerca educativa que hem descrit en l'anterior apartat responen

a aquest model lineal i unidireccional de recerca que, tot i la seva extensió no és pas l'únic model existent.

- Els **models de relació** (com ara models de xarxes, associacions i consorcis) es fonamenten en els models lineals però tenen l'objectiu de millorar les relacions entre investigadors i professionals de la pràctica per facilitar el desenvolupament i la mobilització de les connexions entre recerca i pràctica. És un model que comença a desplegar-se en la primera dècada del segle XXI i continua el seu desenvolupament en l'actualitat.
- En tercer lloc, Best i Holmes (2010) identifiquen els **models de sistemes integrats** que s'allunyen dels processos lineals i que desenvolupen un procés més complex que implica la interacció, la cocreació i la implementació d'evidències en tots els nivells d'un sistema, a més d'identificar i abordar barreres per mobilitzar la investigació i posar en pràctica els resultats de la recerca. Suposa el model ideal i respon a una ferma voluntat política d'eficàcia pública poc habitual.

El model lineal i unidireccional provoca els recels dels professionals de la pràctica i reprodueix una lògica taylorista de separació entre teoria i pràctica, tal com ja hem vist. Els models de relació i els models de sistemes integrats tenen un ampli camí de futur que possibilitaria establir noves sinergies i associacions més simètriques i fluides entre la recerca i la pràctica. L'avantatge és la major empatia i sensibilització mútua que permeten crear noves cooperacions i enfortir les capacitats de fer la recerca més propera i útil, alhora que aconsegueixen que la pràctica estigui més fonamentada i descansi en una lògica més indagativa i reflexiva (Cooper, 2013; Campbell i altres, 2016).

El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya

El debat clau i **el gran repte d'aquests dos models, relacional i sistèmic-integrat, és com aconseguir evidències de la pràctica i com fer molt més pràctics els resultats de la recerca** perquè quedin fusionats en una dinàmica mútuament enriquidora i performativa. Des d'una perspectiva sistèmica, els darrers anys ha sorgit el terme *mobilització del coneixement* (Malik, 2016; Cooper, 2014) per conceptualitzar el procés actiu i dinàmic mitjançant el qual múltiples actors involucrats (investigadors, professionals, polítics i membres de la comunitat) comparteixen, creen i utilitzen l'evidència de la recerca per fonamentar i reorientar millor la seva pràctica, programació, política i presa de decisions.

La mobilització del coneixement és l'últim esglaó d'una dinàmica disruptiva que s'inicia amb l'eclosió del paradigma de la recerca basada en evidències. Aquest paradigma arrenca oficialment el 2002 davant la insatisfacció amb els impactes de la recerca educativa dels models lineals, quan el govern dels Estats Units l'adopten en la llei *No Child Left Behind* (NCLB). En el *U.S. Department of Education's Strategic Plan for 2002–2007* es pot llegir el següent: «a diferència de la medicina, l'agricultura i la producció industrial, el camp de l'educació funciona principalment sobre la base de la ideologia i el consens professional. Com a tal, l'educació està subjecta a modes i és incapaç d'acumular progrés i avenços des del mètode científic i la recollida sistemàtica de dades objectives. Canviarem l'educació per convertir-la en un camp basat en l'evidència» (2002, pàg. 48).

Des d'aquell moment, la pràctica basada en evidències (*evidence-based practice*) ha augmentat de forma espectacular en l'educació i en altres àmbits de la política pública en un intent de parametritzar la qualitat, l'impacte o el valor afegit dels processos dins les escoles (Davies, Nutley i Smith 2000; Nutley, Walter, i Davies, 2007; Sharples, 2013). La pràctica basada en l'evidència (*evidence based practice*) és una metodologia de treball que proposa que la intervenció social i educativa, com totes

les disciplines en què es treballa amb persones, hauria de basar-se en la millor evidència científica disponible sobre l'efectivitat de les possibles intervencions a aplicar. Es tracta de conèixer «què funciona» millor a l'hora de resoldre o afrontar una determinada problemàtica o repte i evitar així pràctiques professionals basades en inèrcies, intuïcions o creences no fonamentades.

What Works Clearinghouse (Estats Units)

En aquesta direcció, el Departament d'Educació dels Estats Units va crear el 2002 l'Institut de Ciències de l'Educació (IES), que funciona amb eines com el **What Works Clearinghouse**, que proporciona als educadors, polítics, investigadors i públic en general accés a bases de dades, informes de recerca i avaluacions d'efectivitat de les intervencions i metodologies educatives. Les guies de pràctica de What Works Clearinghouse combinen la investigació i la pràctica des del treball conjunt de professionals i d'investigadors per produir recomanacions específiques per a la didàctica o per poder fer front als desafiaments presents en aules i escoles. Els resums d'aquestes guies sintetitzen les troballes clau per a educadors en formats fàcils d'usar i accessibles. Un altre producte que ofereix aquest organisme públic són les opinions ràpides, posant a disposició dels professors comentaris curts i d'impacte sobre les principals evidències i troballes acumulades.

National Foundation for Educational Research (Regne Unit)

La NFER (**National Foundation for Educational Research**) és el proveïdor públic principal de recerca educativa i didàctica al Regne Unit que es dedica a la mobilització del coneixement des de models relacionals i integrats de recerca. Els seus objectius són:

- Ser influents en la conducció de les pràctiques i les polítiques educatives.
- Ser al cor del proveïment de «l'educació basada en l'evidència».

- Ser una empresa capaç de generar noves idees creatives basades en evidències sòlides.
- Crear una educació excel·lent per a tots els infants i joves, tot desenvolupant formes, guies i receptaris per a la millora de l'alumne, del professorat i de les escoles, sempre a partir de les aportacions de la recerca educativa.

La NFER es caracteritza per la seva independència com a veu experta imparcial que combina l'evidència pròpia amb la d'altres organismes internacionals. Proporciona assessorament expert per ajudar els polítics, les escoles i altres organitzacions a usar evidències en les seves decisions. Orienta les activitats de recerca a respondre a preguntes clau de les escoles i dels equips docents que són determinants en els resultats de les diferents etapes educatives (infantil i primària, educació secundària i educació superior). Promouen la combinació entre mètodes de recerca quantitatius, experiments de disseny (*randomised controlled trials*) i metodologies qualitatives a fi d'arribar a una comprensió més completa dels temes de recerca.

Education Endowment Foundation (Regne Unit)

També en el cas britànic, cal destacar la tasca desenvolupada des del 2011 per la **Education Endowment Foundation** (EEF) com a organització independent dedicada a superar les desigualtats educatives i trencar el vincle entre orígens socioeconòmics i el rendiment escolar. Els seus objectius són:

- Elevar el rendiment acadèmic dels alumnes entre 3 i 18 anys d'edat, especialment els d'orígens socials desafavorits.
- Desenvolupar les seves habilitats essencials per a la vida.
- Preparar els joves per al món del treball i la continuïtat d'estudis.

Dona suport a professors, mestres i líders comunitaris, proporcionant recursos i intervencions basades en evidències dissenyades per millorar

la pràctica i potenciar l'aprenentatge. Al seu web publica els resultats de les seves investigacions i revisions de més de 13.000 recerques sobre l'efectivitat i impacte de diferents intervencions didàctiques (consultable com *The Teaching and Learning Toolkit*) i mesura també la relació entre el cost de cada intervenció i la seva eficàcia. Per exemple, dues de les intervencions amb major impacte en l'aprenentatge i amb menor cost econòmic són, d'una banda, la retroacció qualitativa i orientadora amb els alumnes que els permet aprendre dels seus errors i, de l'altra, l'aplicació d'estratègies metacognitives com l'aprendre a aprendre. Ambdues no representen un cost econòmic substancial però tenen un impacte afegit comparable a 9 i 8 mesos més d'escolarització, respectivament.

L'orientació clara de l'EEF per generar evidències d'alta qualitat al servei de tot el professorat es combina amb la posada en marxa d'altres programes com la xarxa d'escoles que investiguen (Research Schools Network) en col·laboració amb l'Institute for Effective Education (IEE). El 2018, disposaven de 23 escoles, la meitat de les quals són d'alta complexitat, que s'aniran ampliant a noves ciutats. Cadascuna d'elles acabarà fent-se càrrec d'una xarxa pròpia d'escoles per tal de disseminar l'ús d'evidències, la formació i modelatge de bones pràctiques i l'avaluació de processos d'innovació. Una de les constatacions que han après és que al professorat li agrada confiar i ser format per altres professors.

A més, l'EEF ha sistematitzat la revisió de la literatura de recerca sobre diferents temàtiques, elaborant guies de resum per disseminar les evidències entorn de la conducta i la formació del caràcter, les formes d'alfabetització, les millors didàctiques en matemàtiques i ciències, la implicació familiar en l'educació, el compromís i les actituds dels alumnes, les formes d'organització escolar, el desenvolupament docent, l'aprenentatge autònom o les modalitats d'avaluació i seguiment amb major impacte. Per a cada tema resumeix l'estat de la qüestió i les troballes més significatives que poden ser orientadores per al professorat i els equips directius. Dos de cada tres directors d'institut britànics

consulta i ha tingut en compte les evidències que aporta l'Education Endowment Foundation i li han servit per replantejar les seves estratègies i decisions didàctiques.[7]

El paradigma basat en les evidències ha tingut un desenvolupament extraordinari en el context anglosaxó (Dagenais *et al.* 2012; Nelson i O'Beirne, 2014; Brown, 2013; Gough *et al.*, 2011). Aquesta tendència s'inclou dins el moviment per augmentar el rigor científic de la investigació en educació per identificar «què funciona» (Slavin, 2002) a partir de revisions i avaluacions de l'eficàcia de les intervencions sistemàtiques.

Què funciona en educació: evidències per a la millora educativa a Catalunya

Impulsat per l'Institut Català d'avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua) i la Fundació Jaume Bofill, el projecte **Què funciona en educació: evidències per a la millora educativa (QFE)** neix l'any 2015 amb la voluntat de recollir, sintetitzar i difondre evidències internacionals sobre l'efectivitat de diferents polítiques i pràctiques educatives. El seu objectiu, per tant, és aportar coneixement i rigor científic al procés de presa de decisions en l'àmbit de la intervenció en educació. Per fer-ho, el projecte es fonamenta en tres línies de treball:

1. Elaboració d'informes de revisió d'evidències sobre temàtiques específiques. En aquests informes es revisen de forma sistemàtica les conclusions d'avaluacions centrades en l'impacte que diferents intervencions tenen en els resultats educatius de l'alumnat. S'han tractat àmbits d'actuació com: els programes d'orientació, l'acompanyament familiar a l'escolaritat, els programes socioemocionals i de metacognició, o els programes d'estius i extraescolars.

7. *The Economist*, «England has become one of the world's biggest education laboratories», 31 de març de 2018.

2. Seminaris de treball amb professionals i experts vinculats a cadascuna de les temàtiques tractades.
3. Actes i jornades obertes on es posen a debat públic els resultats dels informes i les conclusions dels seminaris de treball corresponents.

El QFE ha contribuït al debat públic i amb la comunitat educativa sobre la importància d'incorporar el coneixement més rigorós en el disseny de les polítiques i els programes educatius. Tanmateix, té encara un llarg camí per recórrer, en tres direccions: *a*) aconseguir penetrar i marcar de forma efectiva la manera com les institucions educatives dissenyen i implementen les seves polítiques i els seus programes; *b*) impregnar la cultura i les estratègies organitzatives i pedagògiques dels equips docents i *c*) incorporar-se en la formació inicial i continuada del professorat.

Eines metodològiques per a la recollida d'evidències

Les **revisions sistemàtiques** són considerades com la regla d'or de la recollida i sistematització d'evidències empíriques. Consisteix en la selecció sistemàtica de tot l'estoc de recerca documentada i fiable pel seu rigor metodològic, comparar tots els estudis i extreure'n les conclusions corresponents. Les revisions sistemàtiques de la literatura científica permeten sintetitzar grans quantitats d'informació dispersa en nombroses publicacions i sepultades en l'oblit. Alhora permet discernir quines intervencions funcionen i quines no, a més d'estimar el cost menor o igual que altres intervencions alternatives. Finalment, les revisions sistemàtiques també permeten assenyalar àrees d'incertesa i identificar aquells casos en què la investigació realitzada és insuficient per justificar la posada en marxa de noves recerques.

Un segon pas és la **realització de metanàlisis** que impliquen el tractament estadístic de dades quantitatives recollides de diferents investigacions. John Hattie (2009, 2011) és un dels autors internacionalment

més reconeguts per haver treballat metanàlisis que sumen un total de 50.000 recerques que calculen l'impacte afegit de diferents factors i intervencions didàctiques sobre els resultats d'aprenentatge.

Sharples (2013) deixa ben clar que la pràctica basada en l'evidència no és un receptari de pautes tancades ni una prescripció de bones pràctiques des d'una posició d'autoritat indiscutida. Es tracta d'integrar l'experiència professional amb la millor evidència externa de la investigació per millorar la qualitat de la pràctica, tenint en compte que hi ha una enorme quantitat de coneixement tàcit i informal del professorat que no està ni és capturat per la investigació.

Si bé és cert que el sistema de recerca no pot limitar-se al que li demani el món de la pràctica escolar ni aquest és tot ell aprehensible ni monitoritzable per la recerca, resulta necessari experimentar i avançar en nous models no unidireccionals ni tampoc neopositivistes que s'obsessionin en l'eficàcia escolar. En tot cas, al marge de les crítiques rebudes, la mobilització de coneixement i l'aplicació de models més relacionals i sistemicointegrats que està aportant l'enfocament de la recerca basada en evidències ha revitalitzat com mai abans el valor i la utilitat social i escolar de la recerca educativa, per la qual cosa ha superat el tradicional estancament academicista en què s'havia acomodat.

Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa

Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius

Els darrers anys s'ha obert un debat intens al voltant de les interrelacions entre la pràctica, les evidències i el disseny de les polítiques educatives (Davies i Nutley, 2008; Nutley, Walter i Davies, 2007). A Catalunya, aquest debat encara està per encetar i dinamitzar. El repte de construir un sistema de recerca educativa que garanteixi la

capacitat d'adaptació permanent del sistema educatiu a les demandes d'innovació i transformació de les escoles i de la societat és encara un repte que hem de perfilar en el debat públic perquè s'integri en la futura agenda educativa.

A Catalunya tenim un bon referent que és la perspectiva sistèmica, integrada i translacional de la recerca biomèdica-clínica del sector sanitari. És un model d'excel·lència i de referència que ha estat ben dissenyat i mimat pels poders públics i pels professionals del sistema sanitari. Tot i les diferències òbvies amb el sector biomèdic, en el cas de la recerca educativa considerem que una agenda política futura hauria de permetre generar i mobilitzar el coneixement acomplint **tres grans objectius**:

a) Cal activar un sistema de generació d'evidències contrastades sobre què funciona, com i per què en els processos d'ensenyament-aprenentatge de les nostres escoles i instituts, identificant pràctiques i models de referència des de la recerca educativa que després siguin escalables, replicables i transferibles. La iniciativa QFE abans esmentada és un pas endavant en aquesta direcció, però el camí per recórrer en aquest terreny és encara llarg.
b) Cal avançar amb voluntat institucional per tancar la bretxa entre la recerca educativa acadèmica i la pràctica escolar apostant per nous models no lineals de recerca (Best i Holmes, 2010). Ens cal desenvolupar més exemples de models relacionals i de models integrats per generar tant evidències basades en la pràctica (EBP) com pràctiques fonamentades en l'evidència (PBE). D'aquest objectiu es deriva la necessitat d'impulsar, des de la formació inicial i continuada dels docents, una professionalitat pedagògica que sigui reflexiva, investigadora i crítica sobre l'aprenentatge i el coneixement escolar, capaç no només d'entendre la recerca publicada sinó també d'engegar i liderar projectes col·laboratius de recerca amb procediments metodològics de recerca-acció.

c) Cal garantir una perspectiva sistèmica, integrada i circular de la recerca educativa com a peça fonamental del sistema educatiu que nodreixi de nous referents i certeses tant als equips docents com a les famílies i els gestors i càrrecs públics, de manera que s'acostumin tots ells a aplicar coneixement derivat de la recerca en la seva presa de decisions.

Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors

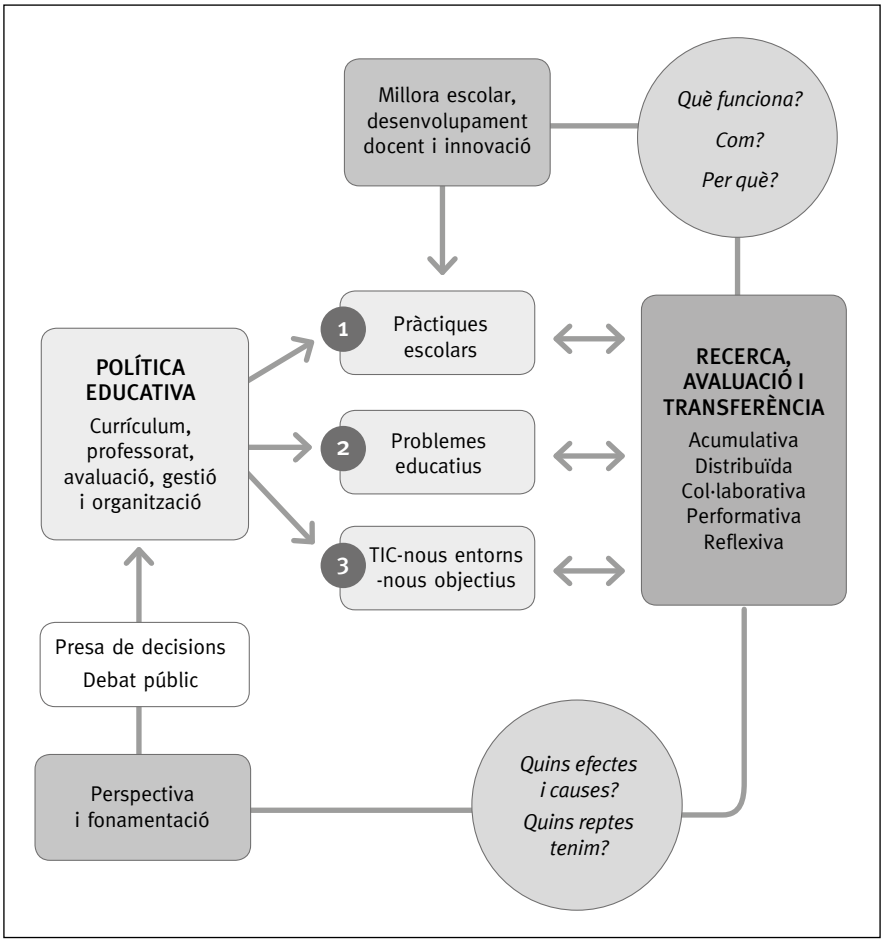
Tal com proposem a la figura 2, un enfocament sistèmic de la recerca educativa entesa com a R+D+I s'ha d'orientar a una **doble funció**:

a) Ha d'aportar valor i utilitat per tal de: 1) millorar, experimentar i innovar les pràctiques escolars i educatives, 2) fer front i resoldre els diferents problemes educatius identificats i 3) crear nous entorns i noves demostracions de com optimitzar els recursos d'aprenentatge que ofereix l'ecosistema digital emergent. Determinar i concretar què *funciona*, *com* i *per què* ha de ser la qüestió clau que orienti un model de recerca més vinculat als problemes i necessitats de les escoles i instituts.

b) L'R+D+I educativa ha d'aportar perspectiva i fonamentació als responsables polítics i agents socials per tal d'enriquir el debat públic i capacitar millor la presa de decisions en totes les àrees que inclou la política educativa (currículum, professorat, avaluació i organització del sistema). En aquest sentit, les aportacions de l'R+D+I han de respondre els interrogants sobre els efectes, conseqüències i causes, així com delimitar els diferents reptes, dilemes i escenaris als quals ha de donar resposta el sistema educatiu. La presa de decisions no pot fonamentar-se en les intuïcions, ocurrències o modes del moment sinó en la racionalitat pública basada en l'eficàcia, l'augment de l'equitat i la millora general dels resultats escolars, en tant que grans objectius de

servei públic i de governança eficient. Aquesta missió ha d'estar per sobre de particularismes ideològics i partidistes. La presa de decisions en política educativa ha d'estar millor fonamentada i la definició de grans objectius o desafiaments del sistema s'ha de basar en els resultats i evidències d'un sistema integrat d'R+D+I educativa que està encara per construir.

Figura 2.
Enfocament sistèmic de la recerca educativa (R+D+I)



Font: Elaboració pròpia.

Per tant, la nostra aposta consisteix en un **sistema integrat d'R+D+I que investigui, avaluï i transfereixi resultats i coneixements destinats a la millora de les escoles, a la resolució de problemes, a la transició a nous entorns digitals i a la fonamentació d'una nova governança escolar més eficient i racional**. Objectius que comporten la necessitat de construir un sistema acumulatiu de coneixements; de fàcil distribució de resultats; col·laboratiu i horitzontal; performatiu, per canviar rutines i inèrcies, i reflexiu, per aportar contínuament noves respostes en tant que sistema de millora contínua que es pensa a si mateix. L'objectiu últim d'un nou sistema d'R+D+I és generar i garantir capacitats per augmentar el potencial innovador del sistema educatiu.

El principal avantatge de l'enfocament sistèmic de recerca i innovació és que pot ajudar els governs, les escoles i els agents socials a tenir una avaluació completa de com funciona el sistema i com poden millorar la seva capacitat estructural d'innovació (OCDE, 2010). L'aposta per un enfocament integrat i sistèmic comportaria adoptar aquest decàleg de **principis rectors,** de caràcter general, com a nova agenda:

1. **Prioritat política** clara per invertir en R+D+I educativa sota el lideratge públic i la participació de múltiples agents, centres de recerca, universitats, professorat i escoles.
2. Una matriu combinada de **recerques i intervencions de dalt a baix i de baix a dalt** amb mecanismes eficaços de seguiment, avaluació i transferència directa entre les escoles per millorar les seves pràctiques.
3. Una **base unificada i compartida de coneixements**, estats de la qüestió, tesis doctorals, recerques i processos d'investigació-acció, tots ells sotmesos a una lògica acumulativa i col·laborativa entre tota la comunitat educativa, modernitzant la gestió del coneixement i evitant la seva dispersió i fragmentació.
4. **Bona capacitat de síntesi i difusió** per garantir que els resultats de l'R+D+I arribin a les escoles i al professorat, superant el desnivell tradicional entre teoria i pràctica, tot millorant la capacitat

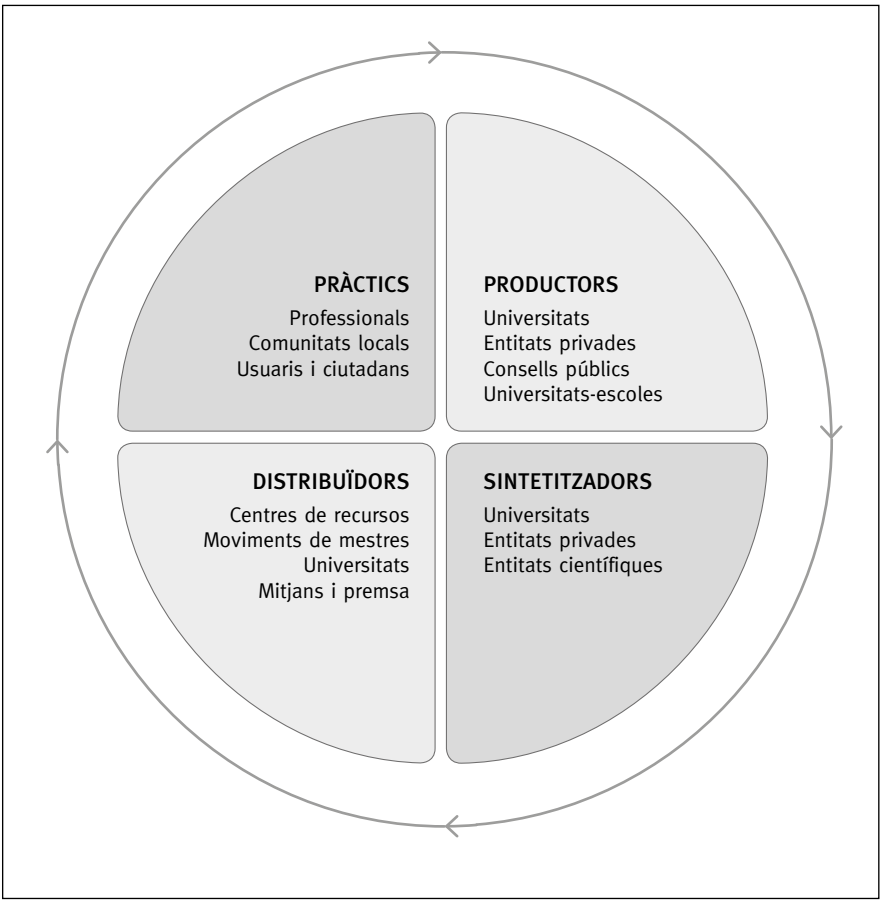
d'assimilació i de diàleg entre els agents de la pràctica i els investigadors al voltant de noves evidències i una millor mobilització del coneixement.

5. **Nova estructuració i vinculació en xarxes** entre tots els agents, superant la desconnexió i l'aïllament per tal d'incrementar la col·laboració i els serveis mutus entre equips docents i equips investigadors.
6. **Nova cultura d'avaluació de les innovacions** i experimentacions escolars orientada a resultats, a aprenentatges compartits i a millores escalables i de fàcil transferència cap a altres escoles i contextos.
7. **Nova agenda de temes de recerca** que siguin rellevants, pertinents i prioritaris per a la consecució dels objectius de la política i la pràctica educativa (equitat, excel·lència i inclusió) alhora que significatius per a la generació de nou coneixement bàsic i fonamental.
8. Un reforçament de la capacitat estructural per **saber identificar les fortaleses i debilitats del sistema**, fent un balanç realista i sòlid que aporti arguments als decisors polítics i a tota la comunitat educativa per tal de centrar els debats i elevar el nivell de deliberació.
9. Una **retroalimentació fluïda entre recerca, innovació i formació de professorat**, actualitzant continguts i plans d'estudi de les facultats d'educació a partir del nou coneixement generat pel sistema d'R+D+I a fi de distribuir-lo en la formació inicial i la formació permanent.
10. **Impuls a la cooperació internacional** entre investigadors, xarxes temàtiques, grups de professorat i escoles participants en processos de recerca i d'innovació.

Si volem crear un ecosistema integrat de recerca educativa com el que apareix a la figura 3, cal mobilitzar tant els productors, com els sintetitzadors, els distribuïdors i els professionals pràctics en una roda circular que funcioni amb coherència i amb sentit col·laboratiu. Tots

els agents han d'acomplir les seves funcions i alhora poden i han d'intercanviar els seus rols. Cal fomentar estratègies d'enllaç i relacionals entre recerca i pràctica (*R* → *P*) que permetin les sinergies en sentit bidireccional entre la recerca acadèmica i les inquietuds i demandes dels que treballen en la pràctica educativa, desplaçant l'eix del professorat individual a l'equip docent de professorat del centre com a agents protagonistes i coparticipants.

Figura 3.
Elements d'un ecosistema integrat de recerca educativa



Font: Elaboració pròpia a partir de Shepherd (2007).

Per on comencem?: decisions operatives

Per bastir noves dinàmiques que ens apropin a un ecosistema integrat d'R+D+I educativa, caldria prendre **primeres decisions operatives i urgents que considerem fonamentals**:

a) En primer lloc, cal mapar quins són els grups de recerca educativa existents a Catalunya i quina és la seva aportació directa i el seu impacte en la millora de les pràctiques de les escoles, així com diagnosticar quin model de relació estableixen amb el món de la pràctica.

b) En segon lloc, cal inventariar i difondre la recerca acumulada que aporta valor afegit compartida en butlletins o índexs bibliogràfics especialitzats i guies-resum de síntesi pensades per a les escoles i els equips docents.

c) En tercer lloc, cal fer llistes de les temàtiques de recerca i les evidències internacionals considerades més rellevants i prioritàries tant per al professorat com per als objectius de la política educativa. Cal, per tant, afermar i estendre iniciatives de l'estil del QFE, garantint la rellevància dels temes tractats i la seva usabilitat pràctica. També cal identificar els buits de coneixement que han de ser coberts i resolts per xarxes temàtiques més transversals i interdisciplinaris.

d) En quart lloc, s'han de promoure xarxes de mestres i de comunitats de pràctica per intercanviar experiències, per incubar nous projectes o per fer petites recerques conjuntes amb els grups acadèmics de recerca, amb efectes multiplicadors de mestres investigadors que formaran altres mestres i equips docents en el mitjà termini.

e) En cinquè lloc, cal revaloritzar la recerca en la pràctica realitzada pel professorat incorporant-la com a temps de treball als seus horaris, facilitant els permisos individuals de formació i recerca, i incorporant la recerca com a requisit en els concursos-oposició de selecció de directors, inspectors i equips directius assegurant

que en tot claustre o equip docent hi hagi algú amb experiència i competència investigadora.

f) També cal enfortir i millorar les condicions de treball i d'estabilitat dels grups acadèmics de recerca, tot superant l'actual situació de precarietat dels joves, i no tant joves, investigadors, amb una aposta decidida per multiplicar la inversió en el sistema d'R+D+I fins representar el 0,54% del pressupost públic en educació. Així mateix, cal revisar els actuals processos d'acreditació del professorat universitari via AQU per valoritzar de forma més justa i qualitativa el pes de la transferència i l'impacte de la recerca educativa.

g) Finalment, cal formar els decisors i gestors públics en les aportacions més rellevants de la recerca educativa comparada i internacional per familiaritzar-los amb l'estat de debat, el llenguatge i els mètodes més comuns de recerca, tot fent evolucionar la seva mentalitat gestora cap a un lideratge públic innovador i obert a la participació.

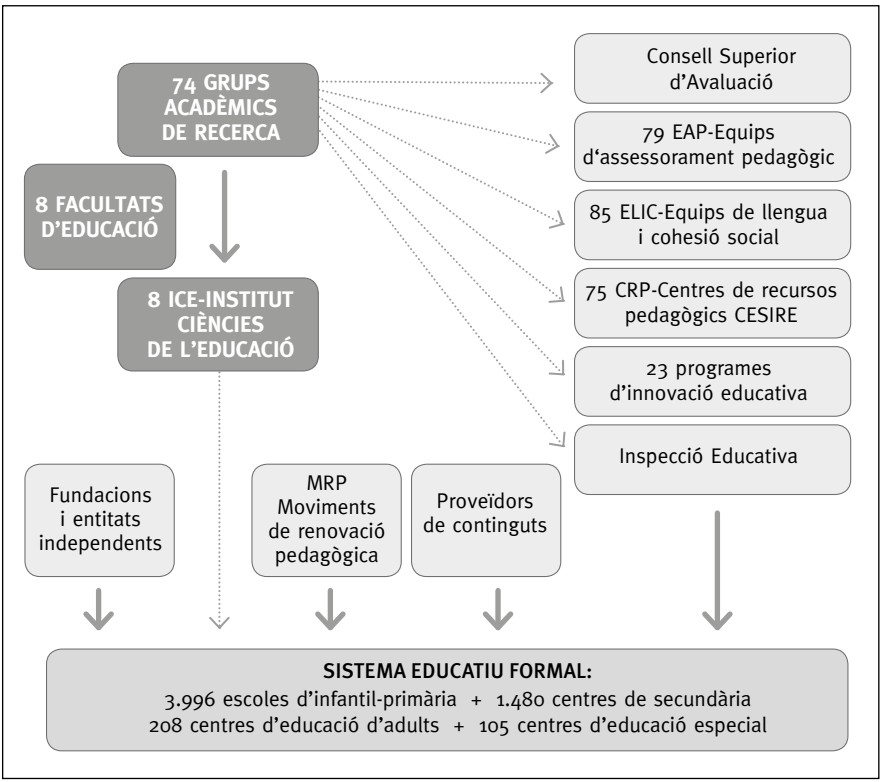
En definitiva, l'objectiu rau a enfortir la capacitat investigadora del sistema educatiu a base de reactivar tots els agents en una nova dinàmica de generació i mobilització del coneixement (Malik, 2016; Cooper, 2014). En la figura següent es dibuixa el mapa dels agents que formen part del model català d'R+D+I educativa, que caldria dinamitzar. Reuneix un gran potencial en la generació i transferència de coneixement pedagògic i educatiu que s'hauria d'impulsar des d'una concepció global capaç de dinamitzar noves sinergies i transversalitats positives.

En tot cas, caldria elaborar un llibre blanc sobre l'estat, l'impacte i les potencialitats de l'actual sistema català d'R+D+I educativa amb la participació de tot el mapa d'agents. Un cop elaborat el llibre blanc, caldria obrir un procés de debat i deliberació per recollir les necessitats i demandes de la futura R+D+I educativa, assolint el màxim consens possible per tirar endavant un pla d'acció constituent ben pautat i

programat que tingui un recorregut llarg i una base de legitimació àmplia més enllà dels temps electorals.

Parlem d'una infraestructura estratègica i pública que ha de ser el cervell pensant i transformador del sistema educatiu, i ha d'actuar com un ecosistema eficient i capaç de fonamentar millor què funciona, com i per què, així com les causes dels principals problemes i les alternatives metodològiques i pràctiques que estan acreditades per la recerca, delimitant de forma més fina i rigorosa els diferents reptes, dilemes i escenaris als quals ha de donar resposta el sistema educatiu.

Figura 4.
Mapa de l'agregat de recerca i serveis educatius a Catalunya



Font: Elaboració pròpia.

En definitiva, la recerca educativa ha de tenir un paper estratègic en les polítiques educatives que aspiren a millorar la qualitat, l'equitat i els resultats de tot sistema educatiu. A banda d'acomplir amb la seva funció acadèmica com a recerca bàsica i fonamental, el futur de la recerca educativa passa per integrar-se en models més relacionals i sistèmics que mobilitzin el coneixement per a l'acció, la transformació i la innovació de mètodes, processos i pràctiques escolars. D'aquesta manera es podrà superar la bretxa existent actualment entre la recerca acadèmica i les institucions educatives, modernitzant el sistema educatiu amb una política catalana d'R+D+I educativa potent.

Bibliografia

Berliner, D. (2002). «Educational Research: The Hardest Science of All». *Educational Researcher*, vol. 31, núm. 8, p. 18-20.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Best, A. i Holmes, B. (2010). «Systems Thinking, Knowledge and Action: Towards Better Models and Methods». *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, vol. 6, núm. 2, p. 145-159.

BMBF-Federal Ministry of Education and Research (2017). *Education and Research in Figures 2017*. Berlín: German Government.

Boaz, A. *et al.* (2008). «Does Evidence-Based Policy Work? Learning from the UK Experience». *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, vol. 4, núm. 2, p. 233-253.

Broekkamp, H. i Van Hout-Wolters, B. (2007). «The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire». *Educational Research and Evaluation*, vol. 13, núm. 3, p. 203-220.

Brown, Ch. (2013). *Evidence-Informed Policy Making in Education*. Londres: IOE Press.

Burkhardt, H. i Schoenfeld, A. (2003) «Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise». *Educational Researcher* , vol. 32, núm. 9, p. 3-14.

Calero, J. i Escardibul, O. (2017). *La calidad del profesorado en la adquisición de competencias de los alumnos. Un análisis basado en PIRLS-2011*. Madrid: Fundación Ramón Areces-Fundación Europea Educación y Sociedad.

Campbell, K.; Pollock, P.; Briscoe, P.; Carr-Harris, S. i Tuters, S. (2017). «Developing a knowledge network for applied education research to mobilise evidence in and for educational practice». *Educational Research*, vol. 59, núm. 2, p. 209-227.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo xxi. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Comissió Europea (2015). *The Knowledge Future: Intelligent policy choices for Europe 2050*. Brussel·les: Directorate-General for Research and Innovation.

Condliffe, E. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago i Londres: The University of Chicago Press.

Condliffe, E. i Shulman, L. S. (Ed) (1999). *Issues in Education Research: Problems and Possibilities*. San Francisco: National Academy of Education and Jossey-Bass Publishers.

Cooper, A. (2014). «Knowledge Mobilisation in Education across Canada: A Cross-Case Analysis of 44 Research Brokering Organizations». *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, vol. 10, núm. 1, p. 29-59.

Dagenais, Ch. *et al.* (2012). «Use of Research-Based Information by School Practitioners and Determinants of Use: A Review of Empirical Research». *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, vol. 8, núm. 3, p. 285-309.

Davies, H. T. O. i Nutley, S. (2008). *Learning More About How Research-Based Knowledge Gets Used: Guidance in the Development of New Empirical Research.* Nova York: Report to William T. Grant Foundation.

Dyson, A. i Desforges, C. (2002). «Building Research Capacity: Some Possible Lines of Action». *Discussion paper for the National Education Research Forum.*

Edwards, A. (2002). «Responsible Research: Ways of Being a Researcher». *British Educational Research Journal*, vol. 28, núm. 2, p. 157-168.

Edwards, T. (2000). «Some Reasonable Expectations of Educational Research», *UCET Research Paper*, núm. 2. Londres: Universities Council for the Education for Teachers.

Goldacre, B. (2013). *Building Evidence into Education*. Londres: Report to the Department for Education.

Gore, J. M. i Gitlin, A. D. (2007). «[Re] Visioning the academic–teacher divide: Power and knowledge in the educational community». *Teachers and Teaching*, vol. 10, núm. 1, p. 5-58.

Gough, D. *et al.* (2011). *Evidence Informed Policy in Education in Europe: EIPEE Final Project Report*. Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Hargreaves, A. i Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Londres i Nova York: Teachers College Press.

Hargreaves, D. (1996), «Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects», a *The Teacher Training Agency Annual Lecture 1996*.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Londres: Routledge.

Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* Londres: Routledge.

Hillage, J.; Pearson, R.; Anderson, A. i Tamkin, P. (1998). *Excellence in Research on Schools*. Londres: DfEE.

Kaestle, C. (1993). «The awful reputation of education research». *Educational Researcher*, vol. 22, núm. 1, p. 23-31.

Labaree, David. (2017). «Futures of the Field of Education», a Whitty, G. i Furlong, J. (eds.), *Knowledge and the Study of Education an international exploration*. Wallingford: Symposium.

Levin, B. (2013). «To know is not enough: research knowledge and its use». *Review of Education*, vol. 1, núm. 1, p. 2-31.

López-Ruperez, F.; García García, I. i Expósito, E. (2017). *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.

Malik, S. (2016). *Knowledge Mobilization in Ontario: A Multi-Case Study of Education Organizations*. Tesi doctoral, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

MECD (2013). *TALIS 2013-Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Miller, B. i Pasley, J. (2012). «What Do We Know and How Well Do We Know It? Identifying Practice-Based Insights in Education». *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, vol. 8, núm. 2, p. 193-212.

Muñoz-Repiso, M. (2004). «¿Sirve para algo la investigación educativa?». *Organización y Gestión Educativa*, núm. 1, p. 8-14.

Murillo, F. J. i Perines, H. (2017). «Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa». *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, núm. 1, p. 81-99.

Nelson, J. i O'Beirne, C. (2014). *Using Evidence in the Classroom: What Works and Why?* Slough: NFER.

NERF (2001a). «A Research and Development Strategy for Education: Developing Quality and Diversity», National Educational Research Forum.

NERF (2001b). «Research Funding: Sub-group Report», National Education Research Forum.

NRC (2002). *Scientific Research in Education*. Washington DC: National Academy Press.

Nutley, S.; Morton, S.; Jung, T. i Boaz, A. (2010). «Evidence and Policy in Six European Countries: Diverse Approaches and Common Challenges». *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, vol. 6, núm. 2, p. 131-144.

Nutley, S.; Walter, I. i Davies, H.T. (2007). *Using Evidence: How Research Can Inform Public Services*. Bristol: Policy Press.

Observatorio Español de I+D+i (2016). *Indicadores del sistema español de Ciencia, Tecnologia e Innovación*. Madrid: FECYT.

OCDE (2010). *A systematic approach to educational research and innovation*. París: OECD Publishing.

OCDE-CERI (2003) *New Challenges for Educational Research. París: OECD Publishing*.

Olson, D. R. (2004). «The Triumph of Hope over Experience in the Search for "What Works": A Response to Slavin». *Educational Researcher*, vol. 33, núm. 1, p. 24-26.

Padró, F. i Albaigés, B. (2017). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Perines, H. (2018) «¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente?». *Estudios de Educación*, vol. 34, p. 9-27.

Schon, D. (1992). *La formacion de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Sharples, J. (2013). *Evidence for the Frontline*. Londres: Alliance for Useful Evidence.

Shepherd, J.P. (2007) «The production and management of evidence for public service reform». *Evidence and Policy*, vol. 3, núm, 2, p. 231-251.

Slavin, R.E. (2002). «Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research». *Educational Researcher,* vol. 31, núm. 7, p. 15-21.

Vanderlinde, R. i Van Braak, J. (2010). «The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers». *British Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 2, p. 299-316.

Waterhouse, L. (2006). «Multiple Intelligences, the Mozart Effect and Emotional Intelligence: a critical review». *Educational Psychologist*, vol. 4, p. 207-225.

White, J. (2005). *Howard Gardner: the myth of Multiple Intelligences*. Londres: Institute of Education University of London.

Zeuli, J. S. (1994). «How do teachers understand research when they read it?». *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, núm. 1, p. 39-55.

Relació de participants al seminari

Xavier Martínez Celorrio

- Francesc Imbernon, Universitat de Barcelona
- Enric Roca, Universitat Autònoma de Barcelona
- Enric Prats, Universitat de Barcelona

Epíleg

Jordi Riera

Zygmunt Bauman, a *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida* acabava el seu text afirmant que «no solament cal renovar a cada instant, i al llarg de tota la vida, les habilitats tècniques i l'educació centrada en el treball; cal fer el mateix, i encara amb més urgència, quant a l'educació per crear ciutadans», tot afegint que «necessitem per tant l'educació al llarg de tota la vida per tal que puguem prendre decisions, però necessitem encara més salvar les condicions que ens donen aquesta possibilitat i la posen al nostre abast» (2007: 43).[1]

Doncs bé, tant pel repte de formar ciutadans integralment competents i compromesos, com pel repte de saber-ne crear i articular les condicions de possibilitat per dur-ho a terme, estem convençuts que la següent síntesi de conclusions-propostes emergides en el si de cada repte analitzat i desgranades més en detall per cadascun dels seus autors, ens permetria seguir avançant decididament i millor en aquest propòsit. Presentem aquesta síntesi respectant el mateix ordre que segueixen els capítols d'aquest anuari.

1. Tal com hem pogut constatar, i en primer lloc, ens cal transitar decididament i inequívocament de *l'aprendre per ser avaluats*, cap al repte de *l'avaluació per aprendre*, apostant decididament per

1. Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.

una avaluació autèntica basada en competències, la qual cosa, a més de garantir la naturalesa competencial dels aprenentatges assolits, tindria efectes retroactius importants sobre els processos educatius, influint decisivament sobre què i com s'aprèn i s'ensenya.

Els estudis més recents demostren que la formació dels docents de primària, secundària —i encara més per al cas dels docents de postobligatòria i ensenyaments universitaris—, amb relació a l'avaluació competencial és molt precària, i que la majoria segueix considerant —o si més no aplicant— l'avaluació com una eina d'acreditació sumativa, en la qual l'examen escrit és la tècnica que més coneixen i dominen com el mitjà principal per avaluar.

Per tant, ens cal apostar urgentment per una política clara de formació inicial i/o continuada al voltant de l'avaluació competencial. L'objectiu d'aquest més que necessari, per no dir urgent, pla de formació passa en primer lloc per aprendre a avaluar els processos de decisió i resolució d'una activitat avaluativa i els seus productes; i en segon lloc, per aprendre a avaluar les avaluacions mateixes per convertir-les en instruments d'aprenentatge competencial, i indirectament, ensenyar els alumnes a autoavaluar els seus aprenentatges, promovent l'aprendre a aprendre i promocionant també la seva autonomia.

En el terreny sistèmic de centre, les condicions requeririen la construcció d'una nova cultura avaluativa, que hauria de veure's reforçada per una aposta clara de sistema educatiu, que caldria que resolgués primer les incongruències normatives i prescriptives, i posteriorment desplegués plans institucionals d'actuació a mitjà i llarg termini. En efecte, el fet que l'alumne tingui dret, per exemple, a una avaluació o examen global o final de continguts curriculars, o que existeixin proves periòdiques de competències bàsiques són mesures que minven el discurs d'una avaluació

de procés, orientada a l'aprenentatge i no a l'acreditació. El missatge que es dona és que avaluar per aprendre i l'avaluació competencial és una avaluació light, de segon ordre, perquè el que importa és l'examen de sempre, acumulatiu i fortament memorístic.

2. No és menor, però, l'impacte que, en tots aquests esforços transformatius nuclears entorn de l'avaluació i els models d'ensenyament-aprenentatge de caràcter competencial, genera l'actual irrupció sostinguda i accelerada de noves tecnologies i entorns digitals a l'abast de tothom, així com de l'accés universal a la informació en un món ja multipantalla que camina cap al 5G. Cal que ens preguntem si som capaços de plantejar i liderar estratègies eficaces tant en l'àmbit d'aula, com de centre, com de sistema, que ens permetin situar les TIC com un recurs molt poderós per a l'aprenentatge en la mesura que també siguem capaços de revisar i liderar la nostra pràctica educativa de manera renovada, eficaç i eficient.

   Informes d'arreu del món sobre tecnologia educativa semblen corroborar que sovint les tecnologies han adoptat el lloc de tecnologies més antigues, com ara llibres o pissarres (bàsicament les han substituïdes), el paper del professor i l'alumne romanen sense gaires canvis significatius, i el mestre/professor continua bàsicament situat en el centre. Són rellevants, en aquest sentit, les conclusions de l'informe MONITOR[2] del 2016 i posteriors, de la Comissió Europea, on s'hi afirma que:

   > Durant l'última dècada, les proves disponibles han mostrat importants augments en una sèrie de pràctiques pedagògiques

2. «Directorate-General for Education and Culture» (2016, 2018). *Education and Training Monitor. Annual evaluation of the education and training systems in the European Union (EU)*. Brusel·les: Comissió Europea.

> innovadores a l'educació primària i secundària. No obstant això, no s'ha observat cap disminució significativa en la pràctica tradicional que posa al professor en el centre d'ensenyament (2016: 62).

Davant de la importància de la constatació d'aquest fet que obra una escletxa crítica entre els recursos TIC i els hipotètics canvis o innovacions que generen, ens caldria atendre amb eficàcia un Pla de formació sòlid, inicial i permanent en el temps dels professionals de l'educació, per a la consolidació i acreditació de la competència digital dels docents (CDD) de tots els nivells i àmbits educatius no universitaris i que vagin més enllà del receptari tecnològic a l'ús, i que permetin la màxima actualització docent en la concepció pedagògica i els nous rols que li permet desenvolupar l'Escola 4.0.

En aquest sentit, tot i valorant molt positivament la implantació del recent Pla-projecte interdepartamental de CDD de Catalunya[3] que va més enllà de la competència TIC referida a l'ús instrumental de les tecnologies (CDI) i que posa també un èmfasi especial en el desenvolupament de les habilitats de caire didàctic i metodològic (CDM), és molt evident que caldria un impuls molt important en el seu desplegament. L'explicació rau en el fet que l'acceleració dels canvis tecnològics en la qual estem immersos sembla que no respecta el ritme actual de revisió i promoció que es planteja, de manera que s'està cronificant un buit preocupant entre els recursos i entorns nous a l'abast respecte de l'ús i desplegament potencial dels professionals de la docència.

3. Resolució ENS/1356/2016, de 23 de maig, DOGC núm. 7133 - 2.6.2016, i posteriorment publicat per la Generalitat de Catalunya (2018): *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.

En efecte, les dades corroboren que fins al 2018 el desenvolupament de la CDD no ha millorat tant com estava previst considerant tots els programes i les iniciatives que s'han dut a terme i, per tant, resulta evident que romanen de fons problemes de naturalesa diversa que no permeten avançar tal com caldria. Per això apostem per la implantació urgent d'un Pla de Govern —perspectiva de llarg termini— a tall de *full de ruta o pla estratègic*, que consideri la política digital com una estratègia de país, bo i seguint les línies mestres de l'agenda digital però amb una visió de conjunt i no disgregada per conselleries; també per l'ampliació i millora urgent de les infraestructures tecnològiques, amb èmfasi especial en els centres educatius, enteses no únicament i exclusivament com a dotació de recursos TIC i connectivitat, sinó com a estratègies per a la regulació del mercat orientat a l'educació i a la ciutadania, que garanteixin la interoperabilitat dels productes tecnològics que presten serveis a l'educació; i, finalment, per la provisió de polítiques específiques que siguin garants d'accés i l'ús de la tecnologia i, per tant, d'equitat tecnològica.

3. En tercer lloc i davant del repte de l'orientació al llarg de la vida escolar i fora de l'escola, caldrà revisar, intensificar i coordinar una concepció nova de l'orientació acadèmica i professional transversalitzada i interprofessional als centres educatius. Caldrà fer-ho perquè l'actualitat encara es resisteix a transformar-se, en la mesura que constatem que la figura de l'orientador a l'escola es redueix massa sovint als professionals específics de l'orientació i molt sovint encara a les seves tasques d'atenció a l'alumnat amb dificultats en l'aprenentatge i de suport als docents, que no per rellevants són l'únic repte de l'orientació.

   Proposem, doncs, que l'orientació dels nostres educands al llarg de tota la seva vida acadèmica esdevingui un autèntic i gran repte de país, definint-ne clarament i millor les necessitats i els continguts. Cal, doncs, també en aquest àmbit, consensuar un acord

polític, estratègic de país, que incorpori, a més de l'àmbit educatiu, el de la formació i el món del treball: un gran Acord per l'Orientació Acadèmica i Professional a Catalunya, que defineixi l'orientació com a bé comú i com a font d'equitat entre la ciutadania.

Un acord que comenci revisant el currículum, ja que ens cal reforçar —i crear en alguns aspectes— un currículum d'orientació de caràcter competencial per a totes les etapes i que influenciï en els continguts i competències de totes les etapes i cursos, des de la primària a la secundària obligatòria, fins a la secundària postobligatòria.

Un acord que en el context escolar, garanteixi tant la formació dels referents com dels que porten a terme el gruix de tasques d'orientació: els nous paradigmes deixen clar que és tot el professorat i els tutors i tutores en especial, que tenen un paper clau (generalista de l'orientació) a l'hora d'identificar necessitats orientadores especials i derivar, si escau, a l'orientador professional (orientador especialista).

Un acord que impulsi les xarxes per a l'orientació en l'àmbit municipal i supramunicipal (*amb formats diversos com poden ser les taules per a l'orientació, les ciutats educadores-orientadores*...) amb l'objectiu d'implicar agents i entitats i facilitar la coordinació i cooperació dels diferents col·lectius d'interès (Administració, escola, famílies, associacions, sindicats, patronals...). Un acord que defineixi també molt millor la carrera professional dels orientadors i orientadores en el sector educatiu explicitant els coneixements, les competències, les habilitats i les xarxes professionals que han de dominar i adquirir en la fase de formació inicial i contínua i desenvolupar al llarg de la seva carrera professional.

Ens cal també, en l'àmbit de sistema, reforçar els punts d'informació sobre orientació acadèmica i professional amb el format

de finestra única i distribuïts per tot el territori per donar capillaritat a l'orientació. I tenint en compte que el món del treball està mutant a una velocitat asincrònica amb els tempos del món educatiu, cal acoblar, en la mesura del possible, els dos àmbits. Impulsant, juntament amb el sector empresarial, un observatori del desenvolupament professional i les competències que permeti tenir informació actualitzada sobre els diferents perfils i la seva demanda per així definir currículums i planificar l'oferta formativa en coherència.

I, finalment, des de la perspectiva comunitària, cal apoderar molt millor les famílies com a actor clau en el procés d'orientació, l'acompanyant privilegiat que disposa d'una perspectiva pròpia i complementària a la de l'entorn educatiu. Les habilitats educatives de la família es poden reforçar amb programes d'atenció o de formació específica. I tenint en compte que l'infant i el jove participa també d'un entorn educatiu no-formal i informal que els proposa contínuament reptes i que els interpel·la a transferir-ne les experiències, caldria incorporar tota aquesta xarxa educativa no-escolar en el repte del plantejament sistèmic i integral de l'orientació, ja que són un banc de proves extraordinari per descobrir i fonamentar talents, decisions i transicions.

4. I ja situats en el repte global dels canvis necessaris en el marc global de l'orientació, ens cal afrontar-ne també una dimensió o derivada més específica, per la preocupació que ens genera el grau d'abandonament o desconcert individual o col·lectiu que es produeix a casa nostra, pel que fa al cas concret de les transicions dels ensenyaments obligatoris als postobligatoris.

   Entenem que les transicions a l'educació postobligatòria són un moment cabdal per entendre i atendre les desigualtats educatives contemporànies, i més encara en un context tan canviant, «líquid» i accelerat com el que vivim. És en aquest moment en què

la majoria de països europeus separen als seus estudiants en diferents itineraris, l'acadèmic i el professional, i, per tant, el jovent s'enfronta amb una «tria real» envers la seva trajectòria educativa.

Donat que alguns indicadors també demostren que les aspiracions educatives són rellevants per entendre les tries del jovent, ja que mantenen una relació estreta també amb els valors i projeccions dels seus contextos de referència (en termes socials, institucionals, relacionals, etc.) creiem que caldria plantejar-se línies innovadores que superin el marc «individualitzador» clàssic de l'enfocament d'aquesta qüestió tan rellevant, si realment volem fer-ho des d'una perspectiva d'equitat educativa.

Línies d'actuació noves com una planificació millor de l'educació postobligatòria que inclogui de forma conjunta la formació professional i el batxillerat, apostant per una arquitectura nova del sistema educatiu català que, a llarg termini, permeti pensar l'etapa 2016-18 com un tot, tant en l'àmbit físic, com organitzatiu i curricular. Imaginem un model de centres de postobligatòria especialitzats per àmbits de coneixement (arts, tecnologia, ciències, etc.) que inclouen oferta de batxillerat i de cicles formatius i que garanteixen recursos de transport i manteniment dels estudiants. Una proposta integral nova que, a partir de la formalització de passarel·les entre els diferents itineraris formatius, faci possible que els estudis puguin adaptar-se millor a les etapes de maduració i es facilitin els itineraris educatius de llarga durada amb suport de mecanismes d'orientació al llarg de la vida.

Aquest model nou de planificació i estructuració de la postobligatòria també hauria de tenir en compte una distribució millor de l'oferta formativa al territori. Per exemple, mancomunar uns determinats serveis i una determinada oferta formativa pot ser una estratègia interessant per abaratir costos, ampliar l'oferta i adequar la seva rellevància per a cada territori.

De forma complementària, cal explorar els mecanismes de què disposa l'Administració per tal de fomentar vocacions en àrees econòmiques amb capacitat de generar llocs de treball i poc demanades pels joves; i les estratègies que podrien tenir les empreses amb dificultats per cobrir les seves demandes de treball per fer més atractives les seves ofertes.

Pel que fa a l'oferta, cal avançar cap a una hibridització de l'oferta formativa a l'etapa secundària obligatòria i postobligatòria. La possibilitat d'experimentar amb aprenentatges que vagin més enllà el currículum actual de l'ESO —amb fort biaix acadèmic— pot contribuir tant a millorar la imatge de l'FP per part d'alumnes i famílies com a fer que les transicions a la postobligatòria estiguin més fonamentades. És el mateix cas per als batxillerats, on s'hi hauria de potenciar la permeabilitat dels ensenyaments ampliant-hi el ventall d'optatives, per exemple, per incloure-hi ensenyaments professionals.

I més enllà dels canvis en els models de planificació, sembla necessari repensar també el contingut i la metodologia dels ensenyaments secundaris postobligatoris, com a la resta d'etapes, en els quals hi és imprescindible una reforma basada en models competencials d'ensenyament i aprenentatge, que pel cas del batxillerat inclou alhora un canvi de model en l'accés a la universitat o, si més no, un replantejament de les actuals Proves d'Accés de la Universitat, que acaben determinant tots els ensenyaments anteriors.

5. Pujant un esglaó més en l'escalat del nivell sistèmic dels reptes seleccionats, i endinsant-nos en la mirada o àmbit de centre educatiu com a repte global organitzacional, creiem que hi ha molt camí a recórrer encara si som capaços de situar i comprendre «el centre educatiu» com a agent de gran potencial transformador. Venim d'organitzacions molt ancorades en una tasca encomanada i executora, de caràcter vertical i poc dialògiques —per mimetisme

del sistema educatiu al qual pertanyen—, i amb sistemes organitzatius o direccions molt condicionades pel compliment de la normativa i de la seva tasca burocràtica associada, però que massa poques vegades han estat proposades per liderar la mateixa transformació que es proposa.

Heus aquí que ens cal projectar una cultura nova de l'organització del centre educatiu, com a eix i motor de la millora del sistema, que garanteixi una altra mena de relació i vincle entre els centres educatius i l'Administració. Ens cal passar de l'estrès actual a una relació de cooperació i relació més pausada i tranquil·la. Proposem, doncs, que el Departament d'Educació revisi a fons tota la normativa que regula el funcionament dels centres (públics, concertats i privats) i «desregularitzi» al màxim el funcionament per tal que l'autonomia dels centres pugui ser realment efectiva.

De manera especial, seria recomanable apostar per la racionalització i reducció del nombre i diversitat d'aplicatius informàtics d'agregació i integració de dades, que burocratitzen excessivament la gestió dels responsables dels centres. Ens cal més confiança en els centres i menys normativa.

La base per a la construcció de noves capacitats internes i, sobretot, per a la millora dels resultats educatius és posar el focus en l'aprenentatge dels alumnes i el seu caràcter competencial i per a la vida.

Donat que en aquest sentit la formació del professorat és clau i en especial el seu paper de lideratge a l'aula i a l'organització, es proposa la creació d'un nou Centre de Formació per al Lideratge Educatiu, que aporti visió i reflexió entorn de les evidències de què disposem. Per exemple, pel que fa a l'autonomia de centres, ens caldria disposar d'una visió en perspectiva que facilités evidències sobre la incidència d'aquest punt en la cultura

institucional dels centres educatius així com del seu desenvolupament i millora.

I finalment, ens cal revisar i actualitzar els centres educatius per tal que esdevinguin realment «organitzacions que aprenen» i els seus professionals funcionin com a comunitats de pràctica, però sobretot comunitats professionals d'aprenentatge, basant-se en els principis de la pràctica reflexiva. Cal estimular els centres educatius en aquesta direcció, acompanyar-los en aquest procés, promovent formalment la cultura del treball en xarxa i aportant-hi els recursos necessaris: coordinadors, participació de la comunitat acadèmica, espais i temps adequats per a la reflexió i el treball conjunt.

6. Al mateix nivell dels canvis que li calen a l'organització escolar, també cal revisar la participació i el rol de les famílies en l'actual dinàmica transformadora, com a agent clau que és de la «comunitat educativa». Perquè estem convençuts que no és possible abordar un canvi de paradigma educatiu com el que ens proposem com a sistema, sense tenir en compte la veu de mares i pares com a part fonamental del repte de repensar l'educació.

   D'una banda és clau la reformulació de les polítiques sobre la participació de les famílies a l'escola i creiem que això només és possible si revisem el concepte de comunitat educativa des d'una perspectiva democràtica, social i oberta. Només des d'aquesta perspectiva les famílies deixaran de ser l'objecte de les actuacions de tècnics i docents per passar a ser subjectes actius amb capacitat de veu i d'agència en el sistema.

   Així doncs, creiem que el repte passa per revisar el lloc simbòlic des del qual l'escola fa propostes a les famílies i construeix una determinada cultura legitimada, per a la qual cosa ens cal promoure programes d'igualtat que previnguin la discriminació sexista, cultural o de classe dins dels paràmetres de l'escola inclusiva;

crear espais públics de debat que permetin reconèixer la diversitat i permetin negociar què de tot plegat (festes religioses, menús específics, llengües d'origen) pot incorporar l'escola com a preceptiu; replantejar la governança en tots els àmbits del sistema, donant veu a les famílies bo i creant espais de treball compartits (el que hem anomenat «pràctiques comunitàries») entre docents, famílies, alumnat i personal no-docent, per executar projectes concrets o debatre aspectes que ens distancien; incrementar la participació de les famílies als espais formals, en forma de tallers, comissions, grups, trobades, jornades, matinals, equips... per tal d'adaptar-se a les necessitats dels participants.

I al bell mig de tots els moviments de renovació pedagògica actual, cal elaborar un discurs compartit sobre aquestes propostes d'innovació, per tal d'avançar plegats cap a les fites més altes de la transformació que ens proposem. I això ho podríem aconseguir si generem suficients debats i espais de trobada al voltant dels reptes de l'ensenyament-aprenentatge actual, ampliant els horaris per a tutories, i reunions amb famílies en petit grup perquè hi pugui haver una comunicació bilateral sobre el que es fa a l'escola, el que aprenen els infants, els nous marcs de referència d'un aprenentatge competencial, l'avaluació formativa i les noves pedagogies basades en projectes, on es fomenta el treball cooperatiu i col·laboratiu.

Ens cal també repensar el model d'informes, els butlletins de «notes» que es lliuren a les famílies, i imaginar-los com un instrument a partir del qual pares i mares poden mantenir una conversa a casa al voltant d'allò que hem après, ens ha motivat, ha estat més difícil, i no reduït a l'aprovat i al suspens.

I pot ser crític el fet també de fomentar la participació directa i presencial de les famílies en activitats educatives en horari lectiu (en la línia del que tradicionalment han proposat les comunitats

d'aprenentatge), de manera que s'afavoreixi que els diferents sabers dels familiars dels alumnes es visibilitzin a l'aula; així com en espais de diàleg mixtos on mestres i famílies apareguin públicament construint discursos compartits.

Tot plegat, tal com es pot comprovar, passa per aplicar i desenvolupar el que ja apuntava la LEC fent del concepte de comunitat educativa quelcom molt valuós que va més enllà del concepte de comunitat escolar, aixecant la mirada de l'escola mateixa a l'entorn, establint vincles amb les AMPA de les escoles properes i participar com a famílies en el teixit de lleure, cultura popular o reivindicatiu del barri.

És rellevant, doncs, subratllar que el nou marc pedagògic considera una escola oberta i permeable a l'entorn, que incorpora les oportunitats del seu context, i això té en compte, per tant, les famílies del barri, que s'han de sentir a l'escola «com a casa». I perquè el centre educatiu esdevingui un referent cultural per al barri, més enllà de l'activitat lectiva, l'escola ha d'esdevenir un dels pilars de la comunitat, promovent el treball en xarxa entre les escoles d'una zona, basades en l'aprenentatge entre iguals, l'intercanvi de bones pràctiques i la superació d'un marc d'escolarització competitiu per avançar cap a models cooperatius, que inclogui també les famílies i les AMPA. Totes aquestes accions ens poden permetre també avançar cap a una major igualtat d'oportunitats i equitat.

7. Justament, i en aquesta línia última de la lluita contra la projecció de la desigualtat social en educació, creiem que, més enllà de tot el que hem dit en els sis punts anteriors, cal establir mecanismes clars de compensació del desavantatge social i educatiu i, per tant, donar més a aquells que menys tenen. La discriminació o acció positiva s'hauria d'incorporar així com a estratègia legítima i necessària dins la lògica de la intervenció política.

Així doncs, creiem que la política educativa d'atenció als centres socialment més desafavorits a Catalunya a partir de la classificació actual de la seva «complexitat», i específicament pel que fa al desplegament de mesures i recursos des del punt de vista de la compensació de les desigualtats, podria millorar la seva eficàcia si treballéssim des d'una òptica territorial que vagi més enllà de la concepció del centre desafavorit o d'alta complexitat. En concret proposaríem el desplegament de «zones d'acció prioritària o d'atenció educativa preferent» (ZAP), com ja s'ha fet en altres països del món, per tal d'articular l'acció de suport a territoris desafavorits i no només a centres desafavorits. L'acció a escala territorial presenta dos grans avantatges: d'una banda, la possibilitat d'articular propostes pedagògiques des d'una lògica territorial, aprofitant les sinergies entre escoles del territori, les quals evidentment presentaran graus de complexitat diferents. De l'altra, facilita la implicació d'agents no-escolars que operen en el territori (associacions culturals, centres d'educació en el lleure, centres oberts, empreses, clubs esportius, etc.). En aquestes zones el Pla educatiu d'entorn —o altres instruments comunitaris— haurien de disposar de recursos econòmics suficients, així com d'un sistema d'accés i assignació de recursos humans específic, per actuar com a espai d'autèntica xarxa educativa del territori. Les ZAP s'articularien com a espais de corresponsabilitat entre Administració local i autonòmica.

Per tant, caldria esmenar també el decret de direccions per definir un accés a la direcció de centres ubicats en ZAP; desplegar el sistema d'incentius econòmics per a direccions en ZAP, en la línia que defineix el decret de direccions escolar; crear un programa de formació especialitzat per a direccions de centres en ZAP; i millorar la regulació actual del Decret de plantilles tot assegurant els perfils més adequats i l'estabilitat de les plantilles en les ZAP. De la mateixa manera, es requereixen els millor professionals, formats específicament per a aquests entorns, que disposin

de les competències necessàries per treballar-hi. Una formació que, per a aquests contextos, hauria d'anar més enllà del coneixement estrictament pedagògic, i en especial hauria d'incloure coneixement específic sobre el funcionament dels serveis socials, dels serveis especialitzats d'atenció a la infància i dels serveis de salut. I per a tots els professionals de les ZAP, caldria també adoptar mesures específiques de suport sociopedagògic i supervisió, que incorporessin les estratègies de participació de la comunitat educativa (amb una estratègia de treball amb famílies per implicar-les en la vida del centres, tal com hem comentat en el punt 6) i les accions coordinades amb altres agents del territori (museus, empreses, clubs esportius, entitats, etc.).

El disseny de les ZAP porta incorporada la importància d'enfortir les relacions entre escola i entorn. Un imaginari de «Consell Educatiu de ZAP» hauria de facilitar els ponts necessaris entre l'escola i els diversos agents del territori. El Pla educatiu d'entorn s'hauria d'articular des de cada ZAP i definir les estratègies i les accions que permetin maximitzar les possibilitats i els recursos de l'entorn. Les accions s'haurien de dissenyar en àmbits tan importants com l'atenció a la primera infància, l'educació d'adults, la transició escola-treball, el treball educatiu amb famílies o els mecanismes de suport a l'escolarització i l'acompanyament escolar. El Pla d'entorn pot incorporar elements innovadors, com la possible cotutorització d'alumnes entre professorat del centre i agents del territori.

I, finalment, pel que fa a les ZAP, i sabent que un dels problemes actuals de l'assignació de recursos docents i no-docents als «centres d'alta complexitat» és la combinació entre criteris objectius i mecanismes relativament aleatoris d'assignació de recursos que es produeixen a mesura que emergeixen les necessitats dels centres, proposaríem un model de «finançament per fórmula» que pot incorporar no només les variables que actualment entren en el càlcul de la complexitat dels centres (de naturalesa social), sinó

variables que tinguin a veure amb l'assoliment de competències, amb les característiques de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), amb la seva diversitat lingüística i amb altres consideracions que s'acordin políticament. El finançament pot disposar d'una part fixa (basal) i una part variable que s'articula en forma de contracte-programa un cop aprovat el projecte plurianual de les ZAP.

8. Queda palès en tots els punts anteriors, doncs, la necessitat de treballar en xarxes a diferents àmbits i dimensions. Sembla, per tant, necessari projectar també aquesta mirada al conjunt de tot el sistema educatiu, i tenir en compte la possibilitat de treballar i governar globalment el sistema com una gran xarxa, en la qual es faciliten totes les intercomunicacions i aprenentatge global, incloent-hi la visió holística-sistèmica, així com de determinats principis com els de subsidiarietat, desburocratització, autonomia local efectiva i connectivitat multiàmbit.

   Aquesta nova perspectiva de governança del sistema com a gran «xarxa de corresponsabilitats socioeducatives» incorporaria molts elements transformadors, ja que incrementen el capital social dels agents individuals i col·lectius, entès com a quantitat i qualitat de les seves relacions positives, cosa que fa que esdevingui cada vegada més un factor crític per a la inclusió i l'equitat, per a l'accés, en definitiva, a una bona educació per a tothom. Des d'una línia propositiva que incorpori aquesta mirada, caldria promoure aspectes com la promoció de pactes integrals en l'àmbit comarcal i local, de caràcter estratègic, que tinguin en compte l'educació dins i fora de l'escola assenyalant prioritats, la gestió de recursos i la temporització. Defensem el concepte integral perquè aquests processos haurien d'integrar àrees com educació, serveis socials, benestar i família, joves, ocupació i salut. Caldria definir un marc estable per construir veritables xarxes de col·laboració, atenent els nivells macro i micro de la planificació i l'acció socioeducativa.

En aquesta línia caldria renovar també el model de Consell Escolar municipal. A dia d'avui es tracta d'estructures organitzatives encara poc representatives del territori i sense la millor capacitat operativa. Suggerim substituir-los per «Consells Educatius Locals», (que podrien incloure les ZAP esmentades en el punt 7 o coincidir amb el Consell Educatiu de la ZAP mateix) integrats pels actors que tenen incidència en el territori (també els infants i adolescents), amb capacitat per establir consensos i pactes locals, i amb la funció de vetllar pel disseny i l'execució dels plans educatius locals. Haurien de ser espais de coneixement mutu, construcció de confiança i debat democràtic, per facilitar l'establiment d'acords i la resolució de conflictes.

Els nous «plans educatius locals» (de municipis o districtes o fins i tot barris, en funció de les dimensions geoplobacionals) serien l'evolució més operativa i densa dels projectes educatius de ciutat o com una evolució 3.0 dels plans educatius d'entorn. Creiem que l'estimulant proposta de les ciutats educadores necessita baixar al terreny concret i substancial de l'acció socioeducativa i sortir també dels dominis estrictes de les àrees d'educació, per constituir veritables expressions de la transversalitat.

El nou enfocament de la governança local i en xarxa, ha de tenir en compte que ni tothom sap ni tothom vol. Per això, partint d'una bona col·laboració tecnicopolítica, caldrà trobar sistemes de formació dels lideratges així com d'incentivació dels professionals, repte aquest que hauria de ser atès també pel nou Institut de Lideratge educatiu que hem proposat en el punt 5 d'aquest Anuari i epíleg. Optar per allò local no és apostar només pels polítics locals, —que també hauran de formar-se i especialitzar-se entorn del que suposaria una governança des de les xarxes—, sinó també per altres lideratges legitimats en el territori i en altres àmbits macro. Cal, doncs, promoure la cultura professional de la col·laboració, on l'acostament, intercanvi i reconeixement entre sectors,

àmbits i institucions suposi un enriquiment i aprenentatge mutu, i un enriquiment del conjunt del sistema, que resultaria més eficaç i sostenible en l'assoliment dels objectius comuns.

9. I tal com dèiem al principi d'aquest Anuari, tot això anterior no és possible sense comptar amb la millor qualificació i acreditació dels professionals de l'educació de tots els nivells, com a «condició de possibilitat» transversal de desplegament de tots els anteriors. De fet, aquesta ha estat també una prioritat que ha aparegut al llarg de tots els reptes. Nosaltres, però, hem volgut insistir en aquest punt, en la importància de millorar específicament els processos d'incorporació dels nous professionals de l'educació als centres educatius. Allò que en determinats entorns europeus es comença a referenciar com els processos d'inducció professional.

   Efectivament, creiem que caldria acreditar en la pràctica i, mitjançant la pràctica, que la formació teòrica i pràctica dels graduats i dels màsters és la que necessita el sistema educatiu i demana la societat actual. Per això, pensem que caldria disposar d'un sistema d'acreditació més enllà de la titulació que atorguen les universitats i que socialment asseguri la qualitat del docent novell i la seva idoneïtat per treballar a l'escola en el context social, familiar, laboral, tecnològic i plurilingüe actual i propi del nostre país, avui. En aquesta línia, doncs, proposem que el procés d'inducció que s'iniciï sigui fonamental per a la seva acreditació i preparació com a docent, de la mateixa manera que ho ha de ser la seva formació inicial, que cal seguir revisant i actualitzant permanentment davant de les noves necessitats i rols educadors.

   Aquest nou període formatiu-acreditatiu que proposem com a «període d'inducció» per a l'acreditació docent «i que anomenem així per un cert mimetisme internacional allà on es fa, però que podria anomenar-se d'una altra manera», representaria una segona fase del desenvolupament professional, d'un mínim d'un

curs escolar de durada posterior a la finalització dels estudis de màster, és a dir posteriors als 300 crèdits ECTS de formació inicial en educació, com a millor via per a la incorporació dels docents novells a la feina com a docent.

L'avaluació favorable d'aquest període per part del docent novell suposaria esdevenir «docent acreditat». Aquesta acreditació s'hauria d'entendre com un indicador de qualitat docent, i hauria de ser un requisit per accedir a la funció docent en tots els centres de titularitat pública i sufragats amb fons públics de l'educació obligatòria, de formació professional i de batxillerat i, especialment, valorada com a mèrit en el desenvolupament professional de tot docent. Els centres que acollissin novells en aquest període haurien de ser centres amb projectes de millora de la qualitat i d'atenció a la diversitat, que permetin als nous docents aprendre i iniciar-se en la recerca i la innovació en temes rellevants de l'escola avui. Així mateix, és necessari que les universitats, com a centres de formació inicial i contínua de docents, col·laborin en aquest període d'inducció compartint amb el professorat mentor dels centres la formació teòrica i pràctica que cal que acompanyi els novells al llarg d'aquest curs escolar d'inducció i que els ha d'ajudar a analitzar la pràctica de manera reflexiva, construir coneixement pràctic, saber fer propostes de millora i viure el centre educatiu com una organització que aprèn avaluant-se contínuament.

El programa d'inducció hauria de donar suport a tres dimensions clau: personal, professional i social. En la dimensió personal, s'ha de donar suport al novell per desenvolupar la seva identitat com a docent i superar les situacions de dificultats en les quals es troba en els primers mesos i anys, quan minva la confiança i incrementa l'ansietat i l'estrès. La dimensió professional pretén desenvolupar les competències del novell. Aquest suport ha d'anar focalitzat en el desenvolupament d'habilitats per saber regular la convivència i la dinàmica a l'aula i aprofundir en el

coneixement dels continguts i, sobretot, competències objecte de la seva docència i de les estratègies d'aprenentatge i ensenyament, que inclou de manera determinant la de l'avaluació per aprendre. Finalment, en la dimensió social, el programa d'inducció ha de permetre crear i donar suport al novell per formar part de la comunitat educativa i professional en un entorn d'aprenentatge col·laboratiu al centre i entre els grups d'interès del sistema educatiu com ara les famílies i la comunitat educativa local.

10. I, finalment, lliguem el final amb el principi. Tal com hem comentat en el primer capítol introductori d'aquest Anuari, qualsevol sistema que pretengui una autèntica transformació global i profunda, ha de dotar-se d'un motor de R+D+I molt potent i de qualitat, per tal d'augmentar l'eficàcia de la docència i connectar millor la pràctica amb els resultats de la recerca, i viceversa.

    Partíem en aquell primer capítol d'una preocupació emergent en doble sentit, per tal d'aconseguir, d'una banda, que les pràctiques de l'ensenyament-aprenentatge estiguin més ben fonamentades des de recerques més fiables, comprensibles i orientades a processos de millora contínua de les escoles; i de l'altra, per aconseguir disposar de xarxes d'escoles que aprenen de la recerca generada per elles mateixes i de tot un entorn integrat i sistèmic que li prestin suport i l'ajudin a desenvolupar-se des del paradigma de l'acció-reflexió.

    Per això, i convençuts que en aquesta línia tenim encara molts deures pendents, i, per tant, molt recorregut a fer, proposem en primer lloc activar un sistema integrat i integral (un node) de generació d'evidències contrastades sobre què funciona, com i per què en els processos d'ensenyament-aprenentatge de les nostres escoles i instituts, identificant pràctiques i models de referència des de la recerca educativa que després siguin escalables, replicables i transferibles. Un sistema que inclogui més exemples de

models relacionals i de models integrats per generar tant evidències basades en la pràctica (EBP) com pràctiques fonamentades en l'evidència (PBE). D'aquest objectiu es deriva la necessitat d'impulsar, des de la formació inicial i continuada dels docents, una professionalitat pedagògica que sigui reflexiva, investigadora i crítica sobre l'aprenentatge i el coneixement escolar, capaç no només d'entendre la recerca publicada sinó també d'engegar i liderar projectes col·laboratius de recerca amb procediments metodològics de recerca-acció.

Cal garantir també una perspectiva sistèmica, integrada i circular de la recerca educativa com a peça fonamental del sistema educatiu que nodreixi de nous referents i certeses tant als equips docents com a les famílies i els gestors i càrrecs públics, de manera que tots ells s'acostumin a aplicar coneixement derivat de la recerca en la seva presa de decisions.

Aquest nou motor (sistema integrat-node) de R+D+I educativa de Catalunya, ha d'aportar perspectiva i fonamentació als responsables polítics i agents socials per tal d'enriquir el debat públic i capacitar millor la presa de decisions en totes les àrees que inclou la política educativa (currículum, professorat, avaluació i organització del sistema). La presa de decisions no pot fonamentar-se en les intuïcions, ocurrències o modes del moment sinó en la racionalitat pública basada en l'eficàcia, l'augment de l'equitat i la millora general dels resultats escolars, com a grans objectius de servei públic i de governança eficient.

Una missió que ha d'estar per sobre de particularismes ideològics i partidistes. La presa de decisions en política educativa ha d'estar millor fonamentada i la definició de grans objectius o reptes del sistema s'ha de basar en els resultats i evidències d'un sistema integrat de R+D+I educativa que està encara per construir a casa nostra.

Reflexió final

Per tant, tal com s'ha pogut comprovar, són moltes les propostes de millora que s'han plantejat aquí, al llarg d'aquest Anuari 2018, entorn dels deu reptes seleccionats, per assolir-ne un de més global, i que ja apuntàvem concisament en el capítol introductori.

Es tracta d'avançar col·lectivament i decididament cap a l'objectiu comú de la transformació actual del nostre sistema educatiu vers un sistema que opti, valent i de manera fonamentada, pels principis educatius, metodologies i estratègies psicopedagògiques que generen i promocionen un nou model educatiu. Un nou model de caràcter plenament inclusor, d'alta equitat i promocionador d'aprenentatges profunds, competencials, integradors, eficaços i duradors. Es pretén amb això poder substituir definitivament, allà on romangui, un model caduc que continua generant aprenentatges de caràcter superficial, centrats només en continguts, desagregats, fragmentadors del saber, efectistes i efímers, i que de retruc cronifica encara borses d'inequitat.

Aquest és el repte que esperem haver contribuït a revisar, actualitzar i mobilitzar, des d'una perspectiva multiàmbit i multidimensional, a partir no només de revisions teoricoanalítiques i fonamentades, sinó també amb un conjunt ampli de propostes concretes i compromeses entorn de noves estratègies i palanques de canvi que esperem que estimulin suficientment el lector, sigui quin sigui el rol que desenvolupi en la globalitat del sistema, com les que hem recollit sintèticament en aquest epíleg. Al final, i al principi, tot i tots restem interconnectats, en tinguem més o menys consciència. Nosaltres proposem que en tinguem i actuem en conseqüència.

Bo i escrivint, doncs, aquestes últimes ratlles de l'Anuari 2018, i si tenim en compte el conjunt de les propostes formulades pels nostres autors convidats i les nítides coincidències transversals constatables com a necessàries palanques de canvi, estaríem en condicions d'afirmar

finalment que, aquest «gran repte» només el podrem afrontar amb unes mínimes garanties d'èxit si el liderem des d'una visió holística, sistèmica, dialògica, fonamentada i de base territorial, en forma de xarxes de corresponsabilitat socioeducativa a diferents nivells centrades en la qualitat de l'aprenentatge i en la cerca permanent de la igualtat d'oportunitats i l'equitat.

L'educació de les noves generacions del nostre país s'ho val.

L'*Anuari 2018* de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en deu capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes clau com l'avaluació competencial, la tecnologia en educació, l'orientació i les transicions durant l'etapa escolar, el rol del centre educatiu i el paper de les famílies, els centres escolars socialment desafavorits, les xarxes de corresponsabilitat educativa, la formació inicial del professorat i la recerca educativa al servei de les escoles.

L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* està dirigit per Jordi Riera, i té la col·laboració de disset experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

ISBN: 978-84-947887-5-8
9 788494 788758