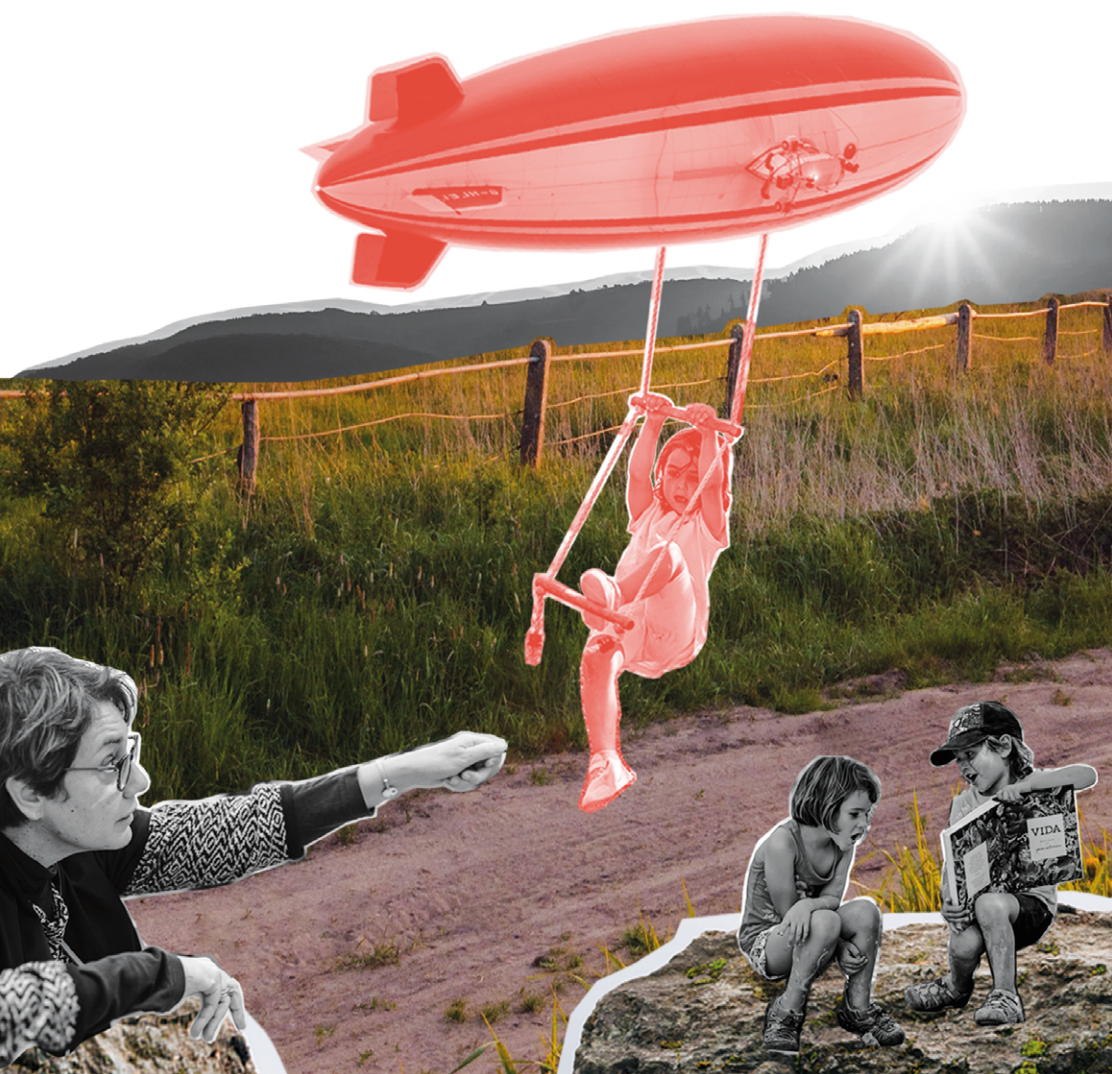


Anuari 2022

# Els reptes de l'educació a Catalunya

Aina Tarabini  
(Directora)



**Anuari 2022**

# **Els reptes de l'educació a Catalunya**

Aina Tarabini  
**(Directora)**

**Anuari 2022**

# **Els reptes de l'educació a Catalunya**

**Aina Tarabini  
(Directora)**

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, 2022  
Girona, 34, interior  
08010 Barcelona  
fbofill@fbofill.cat  
<http://www.fundaciobofill.cat>

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: [www.fundaciobofill.cat](http://www.fundaciobofill.cat)

Primera edició: novembre de 2022

**Autoria:** Aina Tarabini (dir.),  
Montserrat Blanes,  
Queralt Capsada-Munsech,  
Marta Casas, Digna Couso,  
Marta Curran, Clara Fontdevila,  
Judith Jacovkis Halperin,  
Paula Lozano, Raquel Miño,  
Laia Narciso, Neus Sanmartí,  
María Seguro, Eulàlia Sot,  
Núria Vallès-Peris

**Edició:** Fundació Jaume Bofill  
i Bonal·letra Alcompàs  
Cap de publicacions: Anna Sadurní  
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la coberta: Anythink  
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-124829-7-3  
DL: B 20360

**Autoria:** **Aina Tarabini** (dir.). Doctora en Sociologia, professora del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i membre dels grups de recerca GEPS (Grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives).

**Montserrat Blanes.** Directora de l'Institut Bonanova FP Sanitària. Ha estat directora de la Fundació Barcelona FP i directora d'organització i gestió de Barcelona Activa (Ajuntament de Barcelona).

**Queralt Capsada-Munsech.** Doctora en Sociologia per la Universitat Pompeu Fabra. Actualment és professora lectora (Assistant Professor) en Sociologia de l'Educació al Departament d'Educació de la University of Glasgow (UK).

**Marta Casas.** Antropòloga especialitzada en Gestió de la Diversitat i la Convivència, Educació Intercultural i Educació Inclusiva. Actualment treballa de professora a l'INS Antoni Pous i Argila de Manlleu i coordina El Teler de Música (Fundació L'Arc).

**Digna Couso.** Llicenciada en Física i doctora en Didàctica de les Ciències. Professora del Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals de la UAB i Directora del Centre de Recerca per a l'Educació Científica i Matemàtica (CRECIM).

**Marta Curran.** Doctora en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona, professora i investigadora de Sociologia de l'Educació de la UCM i el GEPS-UAB.

**Clara Fontdevila.** Doctora en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és investigadora en Política educativa de la Universitat Autònoma de Barcelona i la University of Glasgow.

**Judith Jacovkis Halperin.** Doctora en Sociologia per la UAB, professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre dels grups de recerca GEPS (Grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials) i Esbrina.

**Paula Lozano.** Graduada en Mestra d'Educació Primària per la Universitat de Barcelona (UB). Màster en Investigació i Canvi Educatiu (UB). Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre del grup de recerca Esbrina.

**Raquel Miño.** Doctora en Educació i Societat per la Universitat de Barcelona. Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre del grup de recerca Esbrina.

**Laia Narciso.** Doctora en Antropologia Social i Cultural. Professora al Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona i investigadora del Grup EMIGRA, Centre d'Estudis sobre Migracions.

**Neus Sanmartí.** Doctora en Ciències Químiques i especialista en Didàctica de les Ciències. Professora emèrita del Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals de la UAB.

**María Seguro.** Graduada en Periodisme i màster en Polítiques Públiques i Socials (Universitat Pompeu Fabra i Johns Hopkins University). Cap de projectes a la Fundació Bofill, especialitzada en segregació escolar.

**Eulàlia Sot.** Llicenciada en Psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i màster en Teràpia Familiar Sistèmica pel Centre de Teràpia Familiar de Barcelona. Actualment treballa a la Subdirecció General d'Addiccions de l'Agència de Salut Pública de Catalunya.

**Núria Vallès-Peris.** Sociòloga, doctora especialitzada en Estudis de la Ciència i la Tecnologia. Actualment és investigadora a l'*Intelligent Data Science and Artificial Research Center* de la UPC i al *Barcelona Science and Technology Studies Group* de la UAB.

# Índex

<b>Introducció</b>	<b>1</b>
Aina Tarabini	
Bibliografia	8
<b>1 El Decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per a garantir l'equitat educativa</b>	<b>11</b>
Raquel Miño i Paula Lozano	
Introducció	13
Quatre preguntes sobre el desplegament del Decret d'inclusió	16
Quines han estat les principals aportacions del Decret d'inclusió?	16
Quines dificultats troben els centres a l'hora d'educar en igualtat de condicions tot l'alumnat?	19
El desplegament del decret afavoreix itineraris educatius i d'aprenentatge que contribueixen a la igualtat de condicions entre l'alumnat?	24
El decret afavoreix que el professorat tingui accés a la formació que necessita?	33
Com construir un sistema educatiu basat en la igualtat de condicions educatives per a tothom?	36
Canvis al decret. Destinar suficient pressupost, enfortir les xarxes, crear nous perfils i generar aliances	36

A l'abast del professorat. Canviar les relacions pedagògiques, escoltar l'alumnat i millorar l'orientació postobligatòria	39
Tres missatges clars a l'Administració: baixar les ràtios, fer front a la segregació escolar i reduir la pobresa	41
Propostes d'acció transformadora	43
Pel que fa als canvis que poden fer-se des de l'Administració educativa:	44
Pel que fa als canvis que poden fer-se des dels centres educatius	46
Finalment, pel que fa als canvis que poden potenciar-se des de les polítiques públiques	47
Bibliografia	48

## **2 El rol de la programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar: reptes i oportunitats** **53**

**María Seguro**

La importància de la programació de l'oferta educativa	55
Context	58
Una escola amb més alumnat de nacionalitat estrangera i en risc de pobresa	58
Increment de la concentració escolar i del nombre de centres educatius segregats respecte al seu entorn	59
Concentració de vacants als centres públics més complexos i a la xarxa concertada	62
Sobreoferta	64
Una oferta de places que creix quan augmenta l'alumnat, però que no disminueix amb la caiguda demogràfica	67
Una xarxa dual regulada per normatives diferents que no permet una estratègia conjunta en l'aplicació de mesures d'equitat en la programació de l'oferta	70
La transformació dels centres educatius amb baixa demanda en instituts escola	73
Punts de millora i palanques de canvi	75
La caiguda demogràfica persistirà en la propera dècada i caldrà canviar la programació	75
Reformulació dels criteris de programació de l'oferta: de la valentia local a l'estratègia de país	76
Les Taules de Planificació: d'una programació anual segons el padró a una programació guiada per les dades sota criteris d'equitat	77

Un marc normatiu comú per a tots els centres finançats amb fons públics	77
La distribució equilibrada de la matrícula viva per afavorir l'equilibri al llarg del curs	78
La reserva de places per a alumnes amb necessitats específiques per garantir que tots els grups són heterogenis des de P3	79
Criteris dessegregadors a l'hora de tancar, fusionar o reconvertir a instituts escola els centres educatius	80
Aprofitament dels efectes dessegregadors de la configuració de zones escolars i adscripcions	81
Propostes i recomanacions	82
Emissió d'instruccions específiques per programar una oferta ajustada al padró que promogui la distribució equilibrada de l'alumnat	83
Criteris d'obertura de grups al llarg del curs per gestionar l'assignació d'alumnat de matrícula viva de manera equilibrada	87
Aprovació d'un nou decret de concerts educatius que determini la programació conjunta de l'oferta entre tots els centres finançats amb fons públics	87
Creació de zones educatives heterogènies per compensar la segregació residencial	89
Mesures per fer créixer les oportunitats educatives als centres complexos amb baixa demanda	89
Bibliografia	91

### **3 El Repte de l'FP, entre la continuïtat d'estudis i la necessitat de professionalització** **93**

**Montserrat Blanes**

Una FP integradora, inclusiva i de qualitat	95
L'accés	101
El procés	109
Cap a un sistema integrat d'FP	109
El professorat de l'FP, una peça clau de l'engranatge	113
El model d'ensenyament-aprenentatge de l'FP	115
La sortida	118
Propostes de millora	120
Consens en els objectius i la finalitat de l'FP inicial	120
Integració del sistema	122



L'orientació	123
Professorat	126
Centres i infraestructura	128
Curriculum i metodologies	130
Bibliografia	131

#### **4 Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar** **133**

Marta Curran i Aina Tarabini

Introducció	135
De segones a noves oportunitats: el nom fa la cosa?	138
Centres de Noves Oportunitats a Catalunya: antecedents i radiografia actual	141
Els i les destinatàries dels Centres de Noves Oportunitats	143
L'ADN dels Centres de Noves Oportunitats	147
Algunes experiències recents al territori català	152
A quins obstacles han de fer front els CNO?	155
Punts de millora i palanques de canvi	158
Reclams que els CNO fan a les administracions públiques	158
Riscos i oportunitats de la institucionalització dels CNO	161
Propostes i recomanacions per a l'acció	165
Planificació	165
Governança	166
Reconeixement i finançament	168
Funcionament	168
Població diana i avaluació	169
Bibliografia	169

#### **5 Els agrupaments escolars: impactes sobre les oportunitats educatives dels i les joves** **173**

Laia Narciso

Les formes d'agrupament de l'alumnat: el repte entre l'eficàcia i l'equitat	175
Què sabem sobre els models d'agrupament als diversos sistemes?	178
Models i tipologies d'agrupament dels sistemes educatius europeus	179
Principals riscos i oportunitats de les formes d'agrupament	185

Mapa actual del model d'agrupament al sistema educatiu català	191
Marc normatiu: diferenciació del sistema i formes d'agrupament previstes	191
Models i tipologies d'agrupaments presents al sistema educatiu català	198
Àmbits de millora i oportunitats de canvi: oportunitats educatives i claus per fomentar l'equitat	200
Nivell de sistema: condicionants i potencials de la política educativa actual	201
Nivell institucional: transformacions de la cultura i de les pràctiques escolars cap a la inclusió	202
Propostes per a models que garanteixin el potencial educatiu de tot l'alumnat	205
Bibliografia	209
<b>6 Despertar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat: una utopia feta realitat</b>	<b>217</b>
Digna Couso i Neus Sanmartí	
El repte de desenvolupar el gust per aprendre en tot l'alumnat	219
Idea 1: Una motivació més enllà de la curiositat temporal o de l'interès mediatitzat	222
Idea 2: El que realment motiva a aprendre és creure que tu, siguis qui siguis, pots tenir èxit aprenent	227
Idea 3: El paper de la contextualització, el diàleg i la metacognició en el foment de l'aprenentatge	232
Idea 4: El gust per aprendre a l'escola es genera formant part d'una comunitat que comparteix objectius i valora l'aprenentatge	243
Propostes i recomanacions per despertar el gust per aprendre de l'alumnat	248
Conclusions	257
Bibliografia	259
<b>7 Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: un vincle indestriable</b>	<b>265</b>
Marta Casas	
Qüestions per començar	267
De què parlem quan parlem de diversitat?	268

De què parlem quan parlem de perspectiva inclusiva?	271
La capacitació dels professionals de l'educació	272
De què parlem quan parlem de capacitació?	272
De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació?	279
Tres principis orientadors	281
Principi 1: els professionals de l'educació com a agents de canvi	281
Principi 2: eliminar les barreres per a la inclusió	283
Principi 3: responsabilitat col·lectiva per construir contextos més inclusius	287
Propostes i recomanacions	288
Àmbit 1: desenvolupament professional	290
Àmbit 2: abordatge de les barreres per a la inclusió	296
Àmbit 3: Corresponsabilitat social	301
Bibliografia	303

## **8 El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo** **309**

Clara Fontdevila	
La configuració de les plantilles docents als centres d'alta complexitat: un debat pendent	311
La configuració de les plantilles docents: implicacions des d'una agenda d'equitat	313
Apunts diagnòstics: el cas de Catalunya	318
Mobilitat, rotació i distribució del personal docent: una radiografia incompleta	318
Cap a una política de recursos humans per als centres d'alta complexitat: avenços recents	323
L'atracció de docents a centres desavantatjats: síntesi d'opcions polítiques	328
Programes de capacitació integrats en la formació inicial	330
Programes de mentoria i inducció	331
El clima escolar i les condicions de treball	332
Reptes i opcions de reforma del sistema educatiu català	333
Bibliografia	340

<b>9</b>	<b>Estratègies educatives cap a la ciutadania digital (amb d petita)</b>	<b>347</b>
	<b>Núria Vallès-Peris</b>	
	Introducció	349
	Una visió alternativa de la digitalització educativa	351
	Com pensar la digitalització escolar? Controvèrsies i preguntes	355
	La manera com es dissenyen i desenvolupen tecnologies digitals educatives és un procés que està obert a l'anàlisi social i polític	357
	Les tecnologies no són simples eines que ens ajuden en l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó que contribueixen a configurar les pedagogies, l'organització i les experiències escolars	359
	Els efectes de qualsevol innovació tecnològica s'expliquen per la seva naturalesa relacional i situada, que pren forma quan s'introdueixen en un determinat context, en el qual hi participen alumnat, professorat, famílies i polítiques educatives	362
	Propostes cap a una ciutadania digital des de l'educació (amb d petita)	365
	Com es poden reforçar processos interns que responguin a models més democràtics de digitalització educativa?	370
	De quina manera es poden desenvolupar estratègies d'educació digital que acompanyin les pedagogies que promouen l'èxit educatiu i la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat?	371
	Quines mesures contra la injustícia digital ens poden permetre reduir les desigualtats entre l'alumnat?	374
	Apunt final	376
	Bibliografia	377
<b>10</b>	<b>El rol de l'educació en la promoció de la salut: una mirada des de l'equitat i el benestar</b>	<b>381</b>
	<b>Judith Jacovkis Halperlin i Eulàlia Sot</b>	
	Educació i salut més enllà de la pandèmia	383
	L'educació com a determinant social de la salut	386
	Situació a Catalunya: antecedents, recorregut i marcs actuals	390

Marc estratègic de promoció de la salut i prevenció als centres educatius	395
Els principals indicadors de salut dels i les joves a Catalunya	397
Àmbits de millora i orientacions per al canvi	399
Comunitat	401
Equitat	403
Intersectorialitat	406
Continuïtat	408
El centre educatiu a la Xarxa de Salut Comunitària: propostes i recomanacions	410
Comunitat	410
Equitat	412
Intersectorialitat	415
Continuïtat	416
Conclusions	418
Bibliografia	419

## **11 Les expectatives formatives i professionals dels i les joves: un abordatge des de l'orientació escolar** **425**

Queralt Capsada-Munsech

Cap a un model global d'orientació, pensant en persones enlloc d'estudiants	427
Del «somni» a la realitat: destriant els factors principals que condicionen les expectatives formatives i professionals	429
Factors individuals	431
Factors institucionals	437
Factors de context	442
Ampliant la mirada: què ens manca per poder treballar les expectatives dels i les joves de forma global	443
Punts de millora i palanques de canvi per promoure l'orientació global	447
Propostes i recomanacions per a un model d'orientació global que entengui els i les joves com a persones	450
Bibliografia	455

<b>Conclusions: per una política educativa que posi el benestar al centre</b>	<b>463</b>
<b>Aina Tarabini</b>	
La justícia afectiva com a marc d'anàlisi	469
El propòsit: l'èxit educatiu per a tothom	474
Els suports: formació, recursos i acompanyament	478
La col·laboració: cap a una comunitat educativa basada en la confiança	483
Per acabar	486
Bibliografia	489

# Introducció

Aina Tarabini

L'*Anuari* dels reptes de l'educació a Catalunya és una eina de reflexió i acció que, amb voluntat analítica i propositiva, pretén assenyalar alguns dels reptes principals que presenta el sistema educatiu català, així com identificar palanques de canvi, polítiques i accions concretes per abordar-los i transformar-los.

L'edició que teniu a les mans s'ha elaborat en un context marcat pels impactes generats per la crisi de la COVID-19. Una crisi que ha evidenciat, de manera aclaparadora, les múltiples formes d'exclusió i desigualtat que travessen el sistema educatiu (Bonal i González, 2020; Jacovkis i Tarabini, 2021) i ha posat en entredit la funció de l'escola com a institució cabdal per garantir la justícia social (Tarabini, 2021). No obstant això, la COVID-19 també ha demostrat que sense escola no hi ha cap possibilitat de caminar cap un escenari d'igualtat social per a totes les ciutadanes i ciutadans; una escola que ofereixi condicions equivalents d'ensenyament i aprenentatge per a tothom i que ens ensenyi a viure plegades (UNESCO, 2021).

Aquest *Anuari*, doncs, parteix d'una concepció de l'educació com a eina clau per a la transformació social. Hom podria preguntar-se fins a quin punt és viable pensar en un sistema educatiu emancipador en un context marcat per múltiples formes de desigualtat social. La COVID-19, de fet, ha



intensificat la precarietat i l'empobriment en què viuen nombroses famílies, infants i joves del nostre país, tot accentuant la polarització social. Què pot fer, doncs, l'escola en un entorn de creixent pobresa i exclusió social? Semblaria que el pessimisme és l'única solució i que fins que no es transformi la desigualtat social no hi ha marge per a l'acció educativa emancipadora. No obstant això, i tal com posa de manifest l'abundant literatura que explora la relació entre escoles, desigualtat i justícia social (Connell, 1993; Lingard, 2005; Mcgregor *et al.*, 2017), no hi ha una relació mecànica entre desigualtat social i desigualtat educativa. Si bé és cert que l'escola per si sola no pot combatre la desigualtat social i que bona part de les desigualtats que s'expressen en l'accés, el procés i els resultats educatius s'expliquen pels efectes dels capitals socials, econòmics i culturals de les famílies sobre les seves filles i fills (Bourdieu i Passeron, 1977), també ho és que l'escola no roman impassible i neutral davant aquestes desigualtats i que amb la seva acció (o manca d'acció) pot contribuir a amplificar-les, disminuir-les o transformar-les. És per això que Juan Manuel Escudero (2005, 2012) emprà el concepte d'exclusió educativa per a referir-se a una privació indeguda dels continguts, experiències i aprenentatges als quals totes les persones tenen dret. Així doncs, lluny d'una mirada pessimista, centrada en el determinisme i la reproducció social, aquest *Anuari* advoca per una política de l'esperança (Giroux, 1997) que, en lloc de confondre's amb un optimisme naïf, entén el canvi educatiu des de la seva complexitat, aborda la pràctica educativa des de la seva naturalesa relacional, contextual i situada i, a partir d'aquí, desplega espais de reflexió conscients per habilitar pràctiques i polítiques educatives transformadores.

Aquesta mirada, centrada en la perspectiva de la justícia social en educació (Lynch i Baker, 2005), es desplega a partir d'un propòsit central que travessa tots els capítols d'aquest *Anuari*: el de l'èxit educatiu per a tothom. Un propòsit que implica un compromís ferm envers l'aprenentatge profund i amb sentit per a tots els i les estudiants i alhora una concepció dels professionals de l'educació com a agents de canvi i transformació social. Un propòsit que per fer-se efectiu s'ha de desplegar a

través de polítiques clares de redistribució, reconeixement, representació i cura que combatin les desigualtats materials, culturals, polítiques i afectives que travessen el nostre sistema educatiu i les nostres escoles. **En la pròpia concepció d'aquest Anuari**, de fet, es va voler incidir específicament en la dimensió de la cura. La cura tot sovint ha estat menyspreada com a dimensió cabdal de la justícia i s'ha relegat a l'àmbit d'allò privat, com si esfera pública i privada fossin, en realitat, separables. I si això és així és perquè la cura ha estat tradicionalment exercida per les dones en el marc d'una societat patriarcal. Tal com afirma Yayo Herrero (2020), no hi ha economia ni tecnologia ni política ni societat sense cura. No hi ha vida sense cura, de fet. La vida només es conserva cuidant-la i aquesta cura recau de manera dominant sobre les dones, i específicament sobre les més precaritzades socialment i sobre aquelles racialitzades. Tot i la centralitat de la cura per a la vida, aquesta segueix sense ocupar un lloc central en la política social i educativa. Aquest *Anuari* parteix de la idea que només es podrà construir un sistema educatiu just si es re-significa el concepte de cura i se situa al centre de la pràctica i la política educativa (consulteu les **Conclusions** per veure'n els detalls).

La cura, de fet, ha estat un element central en el procés mateix d'elaboració de l'*Anuari*, tant pel que fa a la selecció de temes, autories i perspectives, com pel que respecta a les dinàmiques de treball. En primer lloc, i referint-nos als temes, aquest *Anuari* ha prioritzat reptes vinculats amb la inclusió educativa, la lluita contra la segregació escolar i l'abandonament escolar prematur, l'aprenentatge significatiu o el benestar professional. Reptes, tots ells, que posen el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom al centre. Alguns d'aquests reptes podria dir-se que són «vells», mentre que altres han estat menys presents en els debats educatius recents a Catalunya. La seva inclusió, no obstant això, no ha estat guiada per la seva potencial novetat temàtica, sinó per dos criteris complementaris:

- a) La seva rellevància.
- b) El seu abordatge específic.

Així doncs, tots els temes que s'inclouen a l'*Anuari* són rellevants perquè assenyalen dimensions de desigualtat que condicionen profundament les oportunitats educatives d'infants i joves. Així mateix, tots els reptes pretenen plantejar abordatges crítics que vagin més enllà del món donat per descomptat, que obrin noves mirades, que plantegin noves preguntes i que contribueixin a pensar noves solucions.

En segon lloc, i pel que fa a les autories, s'ha decidit fer un *Anuari* escrit exclusivament per dones. I aquesta ha estat una decisió conscient, una opció política. I és que, tot i que el món de l'educació sigui majoritàriament femení, la presència pública i les posicions de major reconeixement, poder i prestigi dins el sector educatiu continuen estant dominades pels homes. Cuidar les autories, doncs, vol dir donar visibilitat a aquesta anomalia i plantar-li cara. És més, tota la investigació feminista sobre mètodes de recerca (Skelton *et al.*, 2006; Hesse-Biber, 2012; Usher, 1996) posa de manifest que els temes i els enfocaments d'anàlisi no són independents del gènere. Si bé no hi ha una relació mecànica entre ambdues variables, és nombrosa l'evidència que demostra que temes vinculats amb les emocions, les subjectivitats, les creences i les relacions dels actors socials i educatius són prioritàriament desenvolupats per dones, així com també els enfocaments de naturalesa qualitativa. És per això que la selecció de temes, autories i mirades no es pot entendre de manera independent.

En tercer lloc, i des del punt de vista de les perspectives, s'ha procurat desenvolupar un *Anuari* de naturalesa interdisciplinària que inclogués contribucions des de la pedagogia, la didàctica, la psicologia social, la sociologia de l'educació, l'antropologia social i la salut pública. Perquè els reptes que ens ocupen són, per la seva naturalesa, polièdrics. Aquesta interdisciplinarietat també s'ha volgut posar de manifest diversificant el perfil professional de les autores que hi participen. Si bé aquesta no ha estat una tasca fàcil, hem procurat que tant aquelles que treballen a l'àmbit universitari —que continuem sent majoria, perquè les nostres condicions laborals així ens ho possibiliten— com aquelles que treballen en l'àmbit directe dels centres educatius i/o de les administracions públiques

hi estiguem representades. Aquesta decisió pretén visibilitzar i desmuntar les falses dicotomies entre «teoria i pràctica», «recerca i acció» i/o «universitats i centres educatius» que tendeixen a travessar els discursos educatius contemporanis, així com combatre algunes de les velles —i no tan velles— oposicions entre disciplines.

Finalment, i pel que fa a les dinàmiques, aquest *Anuari* no només s'ha elaborat amb el diàleg constant amb les seves autores i amb el cap de projectes de la Fundació Bofill, Miquel Àngel Alegre, a qui agraeixo profundament la seva generositat i la seva mirada, sinó també a través del diàleg constant amb la comunitat educativa. Per a cada un dels capítols que componen aquest *Anuari* s'ha realitzat un seminari de reflexió i contrast amb representants de la comunitat educativa, en què han participat docents de diferents etapes educatives, representants d'administracions públiques autonòmiques i locals, equips directius, moviments de renovació pedagògica, fundacions sense ànim de lucre, serveis educatius territorials i un llarg etcètera d'agents (al final de cada capítol pot consultar-se el nom de totes les persones participants). Aquests seminaris, basats en l'escolta autèntica i el respecte profund d'uns cap als altres, han representant un espai d'aprenentatge fonamental i han contribuït de manera cabdal a refermar la nostra convicció profunda que només amb aliances, converses i pactes podrem transformar l'educació.

Aquest *Anuari* pretén, doncs, contribuir a aquest procés de transformació orientat a construir un sistema educatiu que generi oportunitats efectives d'aprenentatge per a tothom. Esperem que entre totes ho puguem aconseguir. Gràcies a tothom.

## Bibliografia

- BONAL, X. i GONZÁLEZ, SH. (2020). «The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis», *International Review of Education*, vol. 66, p. 635-655, doi: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- BOURDIEU, P. i J. C. PASSERON (1977). *Reproduction in education, culture and society*, Londres: Sage.
- CONNELL, R. (1993). *Schools and social justice*. Filadelfia: Temple University Press.
- ESCUADERO, J. M. (2012). «Formas de exclusión educativa», *Cuadernos de pedagogía*, vol. 425, p. 22-26.
- ESCUADERO, J. M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?», *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 1.
- GIROUX, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*, Nova York: Routledge.
- HERRERO, Y (2020). «No hay economía ni tecnología ni política ni sociedad sin naturaleza y sin cuidados», *El Salto*, 3/01/2020. Disponible a: <https://www.elsaltodiario.com/ecofeminismo/entrevista-yayo-herrero-econom%C3%ADa-tecnolog%C3%ADa-pol%C3%ADtica-sociedad-naturaleza-cuidados>
- HESSE-BIBER, SH. (2012). *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis*, Londres: Sage.
- JACOVKIS, J. i TARABINI, A. (2020). «COVID-19 y escuela a distancia: Viejas y nuevas desigualdades», *RASE*, vol. 14, núm. 1, p. 85-102, doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- LINGARD, B. (2005). «Socially Just Pedagogies in Changing Times», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 15, núm. 2, p. 165-186.
- LYNCH, K. i BAKER, J. (2005). «Equality in education. An equality of condition perspective», *Theory and Research in Education*, vol. 3, núm. 2, p. 131-164.

- MCGREGOR, G.; MILLS, M.; TERIELE, K. *et al.* (2017). *Re-imagining schooling for education. Socially just alternatives*, Sydney: Palgrave.
- SKELTON, C.; FRANCIS, B. i SMULYAN, L. (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*, Londres: Sage.
- TARABINI, A. (2021). «The role of schooling in times of global pandemic: a sociological approach». *International Studies in Sociology of Education*, doi: <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966825>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, París: UNESCO.
- USHER, R. (1996). «Feminist approaches to research» a: D. SCOTT i R. USHER (eds). *Understanding Educational Research*, Londres: Routledge.

# 1 El Decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per a garantir l'equitat educativa

Raquel Miño i Paula Lozano

## Introducció

A simple vista, ens trobem en un moment històric en el qual la inclusió és un principi bàsic i fonamental de qualsevol sistema educatiu. Sembla relativament senzill que els actors educatius ens posem d'acord en la necessitat d'oferir oportunitats educatives a tots els infants i joves en igualtat de condicions (Lynch i Baker, 2005).<sup>1</sup> I per tant, que tots i totes puguin sentir-se bé a l'escola i experimentar una escolarització que sigui desafiant i motivadora. Fins i tot podríem arribar a acordar que aquesta igualtat de condicions és fonamental per tal que tothom tingui accés a una vida i un treball dignes.

En el context català, aquests *acords* sobre la configuració d'un sistema educatiu inclusiu es van plasmar al Decret 150/2017, de 17 d'octubre, per l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. La publicació d'aquesta normativa va tenir una bona rebuda entre la comunitat educativa, precisament perquè resultava un gran avenç respecte al

.....

**1.** El concepte d'«igualtat de condicions» de Lynch i Baker (2005) pretén anar més enllà de la noció d'igualtat d'oportunitats centrada fonamentalment en l'accés al sistema educatiu i posa el focus de forma simultània en les desigualtats d'accés, procés i resultats educatius, fomentant una mirada holística de les desigualtats educatives.



Decret 299/97, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, ni més ni menys que de l'any 1997.<sup>2</sup>

Alguns dels aspectes principals que s'han destacat als cercles de reflexió pedagògica i mitjans de comunicació educatius d'ençà que el decret va començar a desplegar-se han estat els següents: en primer lloc, es pretén que infants i joves que fins ara s'escolaritzaven en centres d'educació especial tinguin la possibilitat d'anar a l'escola ordinària (Ferrer-Esteban i Albaigés, 2020). En segon lloc, s'ha deixat de parlar únicament de necessitats educatives especials (NEE) per passar a considerar les situacions de vulnerabilitat dels infants, siguin causades per una discapacitat o un trastorn; per viure en un context econòmic precari; per no tenir cobertes les necessitats bàsiques o per haver viscut recentment un procés migratori (Izquierdo, 2018). De fet, es deixen d'utilitzar les sigles NEE per fer emprar NESE (Necessitats Específiques de Suport Educatiu). En tercer lloc, s'han posat una sèrie de mesures a l'abast de les escoles ordenades per intensitats<sup>3</sup> (articles 8, 9 i 10 del decret), amb la finalitat d'apropar-nos cada

.....

**2.** La principal distinció entre les dues normatives és que l'anterior reglamentació partia d'un «model d'escolarització diferenciada» (Síndic de Greuges, 2021a, p. 9) i l'alumnat dictaminat amb necessitats educatives especials era escolaritzat principalment en centres d'educació especial, mentre que el nou decret proposa l'escolarització del màxim d'estudiants possible a l'escola ordinària, amb el suport de mesures catalogades com a universals, addicionals i intensives.

**3.** Les mesures *universals* estan destinades a tot l'alumnat i s'ubiquen en el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i les planificacions didàctiques. En concret, trobem la personalització dels aprenentatges, l'acció tutorial, el desplegament d'una avaluació formativa i formadora, etc. (article 8). Les mesures *addicionals* són de caràcter provisional i de fàcil adaptació. En particular, els centres compten amb el suport del o la mestra d'educació especial, les aules d'acollida, el suport lingüístic i social, els programes de diversificació curricular, les aules hospitalàries, l'atenció domiciliària i els hospitals de dia per a adolescents, entre d'altres (article 9). Finalment, les mesures *intensives* són extraordinàries, estables i sense una temporalització tancada. Una bona mostra són els suports intensius a l'escola inclusiva (SIEI), el suport intensiu a l'audició i llenguatge (SIAL), els programes d'aula integral de suport (AIS), els centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA), els centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos (CEEP-SIR), els centres de recursos educatius per a deficients visuals (CREDV), les unitats d'escolarització compartida (UEC) i els programes de noves oportunitats (PNO) (article 10).

vegada més a l'ús de mesures universals, és a dir, que permetin que tot l'alumnat pugui compartir els mateixos espais d'aprenentatge (Rodríguez, 2018). En quart lloc, s'ha fet visible la xarxa d'institucions i professionals de l'educació que actuen tant dins com fora de les escoles (Blasco *et al.*, 2019). I finalment, s'ha apostat per la construcció d'un sistema educatiu<sup>4</sup> —i no només una escola— inclusiu, que contempla tota la trajectòria dels estudiants, des de la infància fins a l'edat adulta (Rodríguez, 2018).

Certament, la comunitat educativa ha reconegut que el decret ha contribuït en aquests aspectes, però alhora ha identificat una sèrie de mancances, desencaixos i fissures que estan fent que, en la quotidianitat educativa, no sigui possible portar aquestes idees a la pràctica. Les professionals que es dediquen a l'educació d'infants i joves reconeixen que s'està fent una feina excepcional des de moltes institucions educatives que configuren el sistema educatiu. Ara bé, com ja asseverava l'equip que va orquestrar la publicació del decret, encara queda molta feina per fer (Huguet i Almirall, 2017). Les bones intencions i els *acords* que orienten les polítiques públiques i les pràctiques quotidianes dels i les professionals es topen amb unes realitats socials, culturals i econòmiques que fan que no sigui possible complir amb el principi d'inclusió educativa a nivell sistèmic.

És per això que aquest capítol de l'*Anuari* busca descriure algunes de les necessitats i problemàtiques principals identificades pels professionals de l'educació a l'hora de desplegar el Decret d'inclusió. A partir de converses amb els i les protagonistes de l'acció educativa, abordem la pregunta: *quines han estat les aportacions i limitacions del Decret d'educació inclusiva per afavorir la igualtat de condicions educatives entre tot l'alumnat que conforma el sistema educatiu català?* Per escriure el capítol s'han realitzat quatre entrevistes amb professorat que alhora exerceix de cap d'estudis, orientadora educativa, mestra d'educació especial i educador social. Aquestes entrevistes han estat complementades amb veus

.....  
 4. El decret fa referència a un sistema educatiu inclusiu però no contempla l'educació infantil de primer cicle (0-3 anys) o la formació postobligatòria.

d'estudiants de secundària i directores que han participat recentment en processos reflexius entorn a l'aprenentatge i la inclusió.<sup>5</sup>

A continuació, dialoguem al voltant de quatre preguntes sobre com s'està desplegant el decret i presentem dotze àmbits d'acció transformadora des dels quals es pot continuar treballant per seguir construint i fent sostenible un sistema educatiu des del principi de la igualtat de condicions per a tothom (Lynch i Baker, 2005). Primer es concreten canvis que poden fer-se al decret, després des dels centres educatius i, finalment, des de polítiques públiques que són necessàries per fer possible el desplegament de la normativa i de les iniciatives que emprenen els centres. Per acabar, es conclou amb propostes de millora que apareixen al llarg del capítol de forma polifònica. La nostra voluntat no és fer una anàlisi exhaustiva de totes i cadascuna de les vicissituds que envolten l'activació del decret, però sí fer ressò de les veus de la comunitat educativa sobre les realitats que troben en el seu dia a dia i contribuir a fer que les seves propostes puguin ser escoltades i contemplades, tant per part de companyes i companys de professió, com de l'Administració pública.

## Quatre preguntes sobre el desplegament del Decret d'inclusió

### Quines han estat les principals aportacions del Decret d'inclusió?

A les nostres converses amb educadors i educadores, hem escoltat una resposta a l'uníson al voltant de la pregunta: *quines han estat les principals aportacions del Decret d'inclusió?* Els aspectes més destacats han estat que la temàtica s'ha posat sobre la taula i que paulatinament s'ha

.....  
5. Aquest procés s'ha desenvolupat en el marc del grup de treball Educar per transformar. Per a més informació, accedir a la pàgina web: <https://esbrina.eu/es/portfolio/educar-per-transformar-2/>

deixat de parlar sobre l'atenció a la diversitat com «l'atenció a persones amb necessitats educatives especials» per passar a concebre que tots els individus podem requerir d'acompanyament i suport en moments determinats o al llarg de la nostra vida, segons quines siguin les nostres condicions i realitats.

Discursivament, aquest fet ha contribuït a trencar amb l'enfocament hegemònic i tradicional que se centra únicament en l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a alguna discapacitat, trastorn o malaltia. Ans al contrari, apel·la a un canvi de mirada que ens convida a posar el focus en tots i cadascun dels estudiants que conformen la «comunitat d'aula» (Hooks, 1994). Ara bé, per tal que realment l'aula esdevingui una comunitat, resulta fonamental conèixer qui són els i les estudiants, per saber com assegurar el seu benestar i aprenentatge.

Jo penso que [el decret] ens ha fet repensar quines metodologies utilitzem per tal que cap alumne es quedi enrere. Seria aquesta manera de treballar. Jo crec que aquest decret ha ajudat a pensar des de l'universal i no tant des del més específic. Tots els nens necessiten coses. És a dir, tots els nens necessiten les seves mesures específiques i això ha ajudat molt. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

És evident que no tot el professorat i els professionals de l'educació han fet aquest canvi de mirada, però certament des dels anys 90 el discurs ha començat a virar. Els responsables d'aquesta transformació són molts, però el decret ha acompanyat aquesta tendència. És per això que a nivell discursiu, ha estat considerat un encert per part de la comunitat educativa. La professora i l'estudiant que citem a continuació evidencien com s'està produint aquest canvi d'enfocament. Un desplaçament que fa que resulti cada vegada més obvi que la diversitat forma part de la condició humana i, per tant, viure conjuntament és una condició per aprendre a relacionar-nos i a conviure en societat.

De cop el tema està sobre la taula i se n'ha de parlar. Visibilitzar-ho, perquè hi ha un decret nou que ens hi obliga i comporta un canvi de mirada cap a la diversitat. (Cap d'estudis i professora d'un institut de Barcelona)

—*Creus que és important que tot l'alumnat estigui junt i no se separi per nivells?*

—És clar que és important, perquè a no ser que te'n vagis a un *monte perdido*, vivim tots junts i hem de saber respectar-nos entre tots. (Alumna d'un institut de Barcelona)

Ara bé, en quin sentit estan canviant les concepcions i els discursos i què ens queda encara per fer? Si bé les professionals entrevistades coincideixen en plantejar que la concepció de diversitat que s'està conformant té en compte no només els trastorns d'aprenentatge o les discapacitats, el Síndic de Greuges de Catalunya (2021a, p. 15) assenyala que part dels treballadors i treballadores del camp de l'educació encara sostenen que l'educació inclusiva és exclusiva de l'alumnat amb necessitats educatives especials i del personal de suport educatiu.

Així doncs, s'han produït avenços d'ençà que el decret reconeix que tot el cos estudiantil pot ser beneficiari de mesures de suport, però el canvi en les nostres concepcions més arrelades sobre l'educació encara s'està produint i necessitem seguir avançant. Si volem que un sistema educatiu sigui realment inclusiu, això no depèn només de les mesures i suports dels quals disposem, sinó que també cal apostar per tal que el que es fa i s'aprèn a l'escola tingui sentit per als aprenents<sup>6</sup> i doni possibilitats a tot l'alumnat de demostrar el que sap (Tarabini, 2018). Es tracta de canviar la concepció generalitzada sobre el currículum com a conjunt de continguts que resulten aliens per a molts i moltes estudiants, especialment a l'ESO. Seguim

.....  
6. El capítol 6 d'aquest *Anuari* es pregunta com podem despertar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat.

donant una importància excessiva als exàmens i a les qualificacions, mentre es descuiden les necessitats més bàsiques del benestar i l'aprenentatge de l'alumnat, com assenyalava l'educador social entrevistat:

Al final, el currículum ens ha de servir per entendre la vida. Les competències estan molt basades en allò que necessita el mercat laboral. I [els i les estudiants] necessiten les eines per enfrontar-se a la vida: personal, familiar, viatjar... i que sigui motivador. [...] No és una crítica a les persones, és al sistema. No se li dedica prou temps a la tutoria. Jo he sentit «no canviarem una hora de Física per tutoria». (Educador social i professor d'una UEC de Girona)

Repensar el currículum i les prioritats de l'escola ens sembla rellevant per fer un pas endavant en els debats sobre inclusió, perquè parlar d'inclusió implica necessàriament parlar de desafecció i abandonament escolar. Un sistema que acull tot l'alumnat no pot ser excessivament academicista, perquè empenyeria una part de l'alumnat fora del sistema (Tarabini, 2017). Necessàriament ha de resultar motivador i accessible per a tot l'estudiantat i ha de donar-los les eines per enfrontar-se a la vida —a nivell personal, laboral, familiar, etc.—. Tanmateix, la dimensió humana i relacional no pot quedar eclipsada per una quantitat aclaparadora de continguts.

## **Quines dificultats troben els centres a l'hora d'educar en igualtat de condicions tot l'alumnat?**

Les converses que hem mantingut han estat amb educadores i educadors de centres públics de primària i secundària de diferents localitzacions i nivells de complexitat, però totes elles ens han explicat realitats colpidores que experimenta una bona part de l'alumnat i les famílies, malgrat es produeixi en diferent mesura segons el centre i la localitat. Reconèixer i descriure aquests contextos és fonamental per respondre la pregunta:

*quines dificultats troben els centres a l'hora d'educar en igualtat de condicions tot l'alumnat?*

Els i les professionals d'un institut situat en un barri on conviuen famílies de diverses classes socioeconòmiques que representen la diversitat social, cultural i econòmica de la població de Catalunya destaquen dos reptes fonamentals. D'una banda, que el fet d'incloure alumnat amb una discapacitat o un trastorn a una aula no implica, ni de bon tros, que pugui aprendre, sentir-se bé i compartir un sentiment de pertinença al grup. Malgrat que el professorat vulgui educar des dels principis del respecte i la convivència amb la diversitat i brindi diferents recursos a l'alumnat per aprendre, «arriba l'hora del pati i tothom surt corrents [...]. I fa molta llàstima veure que aquest nen està sol, no està integrat». (Cap d'estudis i professora d'un institut de Barcelona)

Aquest pot ser un dels motius pels quals ens els últims anys el nombre d'alumnes als centres d'educació especial (CEE) s'ha mantingut estable i fins i tot, en alguns casos, ha augmentat (Ferrer-Esteban i Albaigés, 2020; Saura, 2021a; Síndic de Greuges, 2021a). Segons la informació recollida pel Síndic de Greuges (2021a), aquestes dades poden ser conseqüència de diferents elements. D'una banda, es computa més alumnat perquè es detecten amb major antelació casos d'estudiants que necessiten acompanyament i mesures de suport educatiu, però alhora el canvi de paradigma vers l'educació inclusiva encara no s'ha estès a tots els agents educatius. D'altra banda, alguns centres ordinaris s'han trobat amb serioses dificultats per poder atendre correctament tot el cos estudiantil i això efectivament ha tingut un impacte en les decisions de les famílies. El darrer informe publicat pel Consorci d'Educació de Barcelona on s'entrevisten familiars amb fills i filles escolaritzats en centres d'educació especial de Barcelona (2021), assenyala que el 69% de les famílies valora amb excel·lència els centres d'educació especial. En canvi, un 80% refusa escolaritzar els seus fills en escoles ordinàries. Finalment, com afirma Saura (2021a), la crisi derivada per la pandèmia també hi hauria pogut afectar. A causa de la dificultat per accedir al mercat laboral, alguns i algunes estudiants

escolaritzades en centres d'educació especial haurien decidit allargar la seva estada fins als 21 anys, el màxim que estipula la regulació actual.

El segon repte és l'augment de famílies en situacions socioeconòmiques greus i d'alumnat que necessita un suport personalitzat, no només en l'aprenentatge, sinó en la vida en general. Amb els recursos que l'Administració posa al servei dels centres ordinaris, resulta inviable fer un acompanyament individualitzat, tant de l'alumnat com de les seves famílies, i això genera frustració entre el professorat que està més implicat. Malgrat ser conscients que la seva feina té un límit, veuen que no poden fer res davant dels problemes socials, econòmics i —molts cops com a conseqüència d'aquests— d'aprenentatge que experimenten alguns infants i joves.

[Tens] la sensació i l'angoixa d'anar *a salto de mata*. Com a professors, passa molta factura. És la sensació de no arribar, de desatenció, de no haver arribat a molt alumnat... Penses: «per què ningú ha ajudat a aquesta alumna?» Una frustració... Amb nens que veiem que continuem igual... Que ens havíem de poder reunir amb família i assistents socials, però ho hem fet. No. Tot va molt lent. (Cap d'estudis i professora d'un institut de Barcelona)

Aquest sentiment de frustració, de voler fer més per l'alumnat i per les famílies, però veure que el temps i els recursos dels quals disposen els centres i els serveis socials no són suficients és més accentuat als centres d'alta i màxima complexitat.<sup>7</sup> A més de les situacions mencionades per aquesta professora, se suma la presència d'alumnat que arrossega durant tota la primària la necessitat de més quantitat i diversitat d'oportunitats d'aprenentatge, perquè les famílies no disposen del capital econòmic i cultural que l'escola estima com a legítim. Parlem, per exemple, d'infants que no aprenen a llegir i a escriure, que necessiten un/a logopeda

7. Adreceu-vos al capítol 7 d'aquest *Anuari* per a una reflexió aprofundida sobre com capacitar els professionals de l'educació per a una gestió inclusiva de la diversitat. El capítol 8, per la seva banda, aborda de forma exhaustiva les particularitats del professorat que requereixen els centres d'alta complexitat.



o un/a psicòleg/loca, però aquests són uns recursos que moltes famílies no poden costejar, i l'escola tampoc.

Aquesta situació amaga altres realitats. Com assenyala Fernández (2018), en certs casos el Departament d'Educació declina oferir recursos específics assegurant que són mesures intensives que corresponen a altres centres, però, en canvi, permet que associacions privades (finançades per les famílies que s'ho poden permetre) donin suport a determinats estudiants dins les aules. Com a conseqüència, tal i com relata la cap d'estudis d'un centre de màxima complexitat, amb freqüència les necessitats bàsiques de l'alumnat més vulnerable no estan cobertes i això afecta profundament als seus processos d'aprenentatge.

Quan tu tens una escola amb el 80% d'alumnat migrat i l'altra població és gitana, són unes característiques molt concretes. Uns perquè venen del seu país, nens que expliquen situacions que han viscut de moltíssima violència, molts d'ells amb abusos sexuals, que poc se'n parla, però aquí tenim un tema; l'expectativa de la família és sobreviure, és que és molt dur. I amb situacions econòmiques duríssimes. Amb situacions d'habitatge duríssimes; viuen cinc famílies a un pis amb quatre habitacions; o en pisos ocupats. La realitat social és duríssima. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

Si no volem que el debat sobre inclusió sigui estèril, cal posar sobre la taula les problemàtiques educatives vinculades amb el desplegament del decret, com és la segregació escolar. Els centres amb una complexitat social elevada han d'afrontar situacions i acompanyar casos que requereixen d'una gran quantitat de recursos dels quals no disposen. I la solució no està només en atorgar més recursos, sinó en aconseguir que la complexitat estigui més distribuïda entre centres. I és que encara que les institucions escolars d'alta complexitat disposen de més recursos, són del tot insuficients. A tall d'exemple, aquesta cap d'estudis ens explicava

que disposen de 52 hores de vetlladors/es per donar suport educatiu<sup>8</sup> a 16 aules, la qual cosa implica que, fins i tot afegint reforços i fent desdoblements, els quedin 14 hores setmanals sense cobrir.

Malgrat tot, el més sorprenent és que encara que la diferència entre les realitats de l'alumnat d'un centre i l'altre són evidents, les professores coincideixen en un aspecte fonamental. Els equips d'assessorament pedagògic (EAP) són institucions clau si es vol aconseguir que la mirada inclusiva es porti a la pràctica a escoles i instituts, perquè aporten al centre uns coneixements fonamentals a l'hora de comprendre i diagnosticar l'alumnat i disposar de les eines adequades per acompanyar-lo, segons quines siguin les seves necessitats. És important recordar que el professorat de primària i secundària no és expert en psicologia infantil i juvenil, ni tampoc pot conèixer tots els trastorns, dificultats d'aprenentatge i discapacitats existents.

Jo tinc un EAP que ve un matí a la setmana i tenim 300 alumnes. Què pot fer un matí a la setmana? El dia que jo el tingui aquí tota la setmana en parlem. Em sembla que el País Basc té molt bones polítiques d'inclusió. Tenen un psicopedagog per escola. Nosaltres tenim un psicopedagog per (si no vaig errada) sis centres. Jo proposaria un EAP destinat a un centre. Jo crec que seria el primer pas. És molt complexa la situació. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

.....

**8.** La tasca principal de les vetlladores és la d'acompanyar en horari escolar l'alumnat amb NESE (mobilitat reduïda, malalties greus, alguns trastorns conductuals, entre d'altres). Les escoles són les encarregades d'informar al Departament d'Educació quantes hores de vetlladors/es són necessàries, malgrat que després no sempre es concedeixin. Posteriorment el Departament subvenciona la contractació d'aquest personal a empreses privades (Fucho, 2022). En el millor dels casos, les vetlladores compten amb 25 hores setmanals, tot i que una part es destina al temps del menjador. Cal destacar també que aquesta figura és contractada dins del conveni de lleure (Fucho, 2022), i això provoca que estiguin contractades amb un salari molt més baix del que haurien de percebre per les tasques que fan.

Per tant, la presència dels EAP als centres, és del tot necessària i actualment insuficient.<sup>9</sup> És així perquè els EAP cobreixen zones educatives i per tant, cada psicòleg/loga s'encarrega de diversos centres. Per tant, la seva incidència és mínima. El professorat considera necessari i urgent que tots els centres passin a tenir a la plantilla fixa de professionals un/a psicòleg/loga o psicopedagog/a que s'encarregui d'escoltar l'alumnat, fer els diagnòstics, dissenyar els passos i recursos necessaris i posar-los a l'abast del professorat i els altres professionals del centre per tal que donin el suport adequat a tots i totes les estudiants.

## **El desplegament del decret afavoreix itineraris educatius i d'aprenentatge que contribueixen a la igualtat de condicions entre l'alumnat?**

Un altre element destacable del Decret d'inclusió és que busca que cada vegada més alumnat pugui escolaritzar-se en centres ordinaris. Per això s'ha posat a disposició de les escoles i els instituts tota una sèrie de recursos i professionals per tal que l'alumnat rebi l'acompanyament que necessita. És el cas dels CEEPSIR i els CRETDIC. Els primers són centres d'educació especial que, a partir del decret, van començar a proveir de serveis i recursos l'alumnat dels centres ordinaris que necessita suport educatiu. El segon és un servei educatiu específic del Departament d'Educació, que consta d'un equip a cada servei territorial de Catalunya. A diferència dels CEEPSIR, els CRETDIC ofereixen formació i assessorament al professorat, per contribuir a millorar les pràctiques educatives de les escoles i instituts, especialment amb l'alumnat amb discapacitats i trastorns de conducta.

.....

9. També seria convenient realitzar una reflexió minuciosa sobre quina és la funció actual dels EAP i si a hores d'ara poden desenvolupar la seva principal tasca, que és oferir assessorament psicopedagògic. Per últim, seria recomanable repensar si el personal, recursos, materials i infraestructura dels quals disposen són suficients per assolir la seva comesa.

Per activar aquests recursos, el centre escolar fa la sol·licitud a l'EAP, que valora la necessitat d'optar a aquests serveis i, a partir d'aquí, se li ofereixen els suports necessaris per promoure, d'una banda, l'autonomia de l'alumne, i de l'altra, l'aprenentatge dels equips docents per fer un bon acompanyament de tot l'alumnat. Idealment, s'espera que aquests suports es vagin retirant amb el temps.

Aquest plantejament estaria alineat amb una visió de la inclusió com a quelcom sistèmic i no com a responsabilitat únicament de l'escola, perquè més actors educatius —estudiants, famílies, educadors/es especials, educadors/es socials, psicòlegs, pedagogues, etc.— poden participar en la presa de decisions sobre els recursos que es despleguen. Ara bé, és un plantejament altament complex. D'una banda, perquè requereix de molta coordinació entre agents i institucions i, com dèiem a la introducció, comporta algunes fissures, mancances i desencaixos. I d'altra banda, perquè propicia una diversitat d'itineraris educatius per a l'alumnat que pot brindar majors oportunitats educatives a tot l'alumnat, però també poden incrementar la desigualtat. Per això la pregunta que ens hem plantejat és si efectivament *el desplegament del decret afavoreix itineraris educatius i d'aprenentatge que contribueixen a la igualtat de condicions entre l'alumnat*.

És cert que les escoles i els instituts tenen al seu abast tota una sèrie d'institucions i recursos educatius que valoren molt positivament, malgrat consideren que haurien de tenir més presència als centres i estar millor coordinats, com succeeix amb els EAP i els CEEPSIR. Aquests recursos i institucions ja existeixen i per tant, tenim molt fet, però estan completament saturats, perquè requereixen de més personal i hores de dedicació als centres (Síndic de Greuges, 2021a, p. 17); això dificulta, i en alguns casos impossibilita, actuar en xarxa com es planteja al decret.

Una altra institució de gran importància en aquests moments per a les escoles i instituts és el CSMIJ, centre de salut mental infantil i juvenil. El professorat manifesta que identifica molts casos de problemes de salut

mental entre l'alumnat que se'ls escapen de les mans.<sup>10</sup> Això succeeix especialment a secundària, perquè aquestes dificultats no s'han tractat quan era necessari i el professorat no disposa del temps i dels coneixements per orientar aquest alumnat. Per tant, necessiten el suport de professionals que puguin acompanyar, no només l'alumnat, sinó el professorat i les famílies.

El CSMIJ és molt important per nosaltres i és un recurs del tot insuficient. Necessitaríem multiplicar-lo, perquè és un bon servei. Són els professionals que poden acompanyar els joves, en casos d'anorèxia, intents de suïcidi, salut emocional, malalties de llarga durada, família que necessita un psicòleg... Però tenim casos que ens diuen: «visita pel 16 de febrer» [tres mesos més tard]. Ah, al febrer la primera visita... I d'aquí a què es consideri que necessita ajuda... (Cap d'estudis i professora d'institut)

La principal mancança de serveis com el CSMIJ no deixa de ser un reflex de la incapacitat del sistema de salut públic de Catalunya en el terreny de la salut mental, una mancança que s'ha aguditzat a partir de la pandèmia de la covid-19 (Gatell-Carbó *et al.*, 2021). Es tracta d'un sistema format per grans professionals, però que en aquest terreny està saturat i no dona resposta a les necessitats de la ciutadania. Així doncs, es deixa la salut mental en mans del sector privat, al qual evidentment no tothom hi té accés. Per tant, tornant a les escoles, es negligeix el principi d'igualtat de condicions entre l'alumnat, perquè quan la salut mental afecta els seus processos de desenvolupament i d'aprenentatge, se n'hauria de fer càrrec el sistema públic des d'aquesta xarxa conformada per institucions educatives, socials i sanitàries.

.....

**10.** El capítol 10 d'aquest *Anuari* es pregunta pel rol de l'educació en la promoció de la salut d'infants i joves, i la salut mental és un dels temes que s'hi aborden des d'una perspectiva holística i integral de la salut.

D'altra banda, els professionals entrevistats coincideixen en considerar que l'escola ordinària —amb ràtios de 30:1 a l'educació secundària obligatòria— no és un espai que pugui respondre a les necessitats de tot l'alumnat i assegurar la igualtat de condicions educatives, especialment en aquelles situacions que requereixen un acompanyament individualitzat. Per això es qüestiona que tot l'alumnat es pugui escolaritzar a l'escola ordinària i valoren positivament la diversitat d'itineraris formatius, especialment durant l'educació secundària obligatòria i postobligatòria. Ara bé, es fa del tot necessari analitzar aquests itineraris de manera crítica, perquè segons com s'implementen poden contribuir a eixamplar la desigualtat d'oportunitats.<sup>11</sup> És el cas dels centres d'educació especial (CEE), els itineraris formatius específics (IFE), les unitats d'escolarització compartida (UEC) i els programes de formació i inserció (PFI). Aquests recursos són de diferent naturalesa i estan orientats a alumnat amb situacions i condicions diferents, però a continuació plantejarem si cadascun d'aquests recursos està contribuint o no a generar igualtat de condicions per desenvolupar-se i aprendre entre l'alumnat.

Els CEE són centres educatius on s'escolaritza als infants i joves amb discapacitats, amb el requisit previ de tenir una valoració de l'EAP que suggereixi la inscripció de l'alumne a un CEE en comptes de fer-ho a una escola ordinària. Els últims anys s'ha apostat per mantenir a l'escola ordinària els estudiants que necessiten suport i acompanyament intensiu. Una part d'aquest alumnat es troba bé a les aules, però existeixen casos en els quals es pot produir un desfasament entre les converses i els interessos amb els companys i companyes, els projectes que poden fer, el temps que necessiten estar estàtics i en moviment... És el cas d'una estudiant amb autisme que a tercer d'ESO va començar a patir una depressió per no sentir-se bé respecte als companys i als treballs de classe. El professorat de l'institut, amb recolzament de l'EAP, va recomanar a la família visitar un CEE i amb l'acord de totes les

.....  
**11.** Consultar el capítol 5 d'aquest *Anuari* per a una anàlisi de com les formes d'agrupament de l'alumnat durant l'ESO condicionen les seves oportunitats educatives.

persones implicades, es va fer un canvi de centre que, a la llarga, van valorar positivament.

Una altra institució clau en termes d'inclusió educativa són els IFE, definits com a cicles formatius per alumnat amb necessitats educatives especials.<sup>12</sup> Aquest itinerari afavoreix que puguin continuar formant-se després de l'ESO, quan necessiten seguir treballant una sèrie de competències que els permetin tenir accés i construir una vida i un projecte laboral dignes. Els IFE ofereixen la possibilitat d'incidir en «l'autonomia personal d'aquests alumnes i fer que assoleixin les competències professionals necessàries per a la transició a la vida adulta».<sup>13</sup> Ara bé, es tracta d'un itinerari encara molt desconegut entre els docents i és fonamental que es conegui millor i que se sàpiga que l'alumne no ha d'haver superat l'ESO per accedir-hi.

És important diferenciar els IFE dels PFI. Malgrat tots dos són recorreguts de formació professional adreçats a joves d'entre 16 i 21 anys que no han finalitzat l'ESO, els IFE estan orientats a alumnat amb un diagnòstic, mentre que els PFI són per a tot l'alumnat. Ara bé, el que tenen en comú aquests itineraris és que posen molt més èmfasi en l'acompanyament individualitzat i en l'aprenentatge vivencial, connectat amb l'entorn i utilitzant metodologies actives. El que ens plantegem aquí és per què aquests principis pedagògics han d'estar presents només en aquests itineraris diferenciats i no poden ser el «pal de paller» de totes les escoles i instituts, si el professorat ho reivindica com cada vegada més necessari.

.....

**12.** La creació dels itineraris formatius específics (IFE) és una iniciativa del Departament d'Educació que sorgeix de la necessitat de donar resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'etapa postobligatòria. Es tracta d'un pla pilot que es va desplegar a partir de l'Acord GOV/120/2016, de 30 d'agost. A més de disposar del diagnòstic corresponent, per accedir a aquests itineraris és necessari que l'alumnat no hagi superat l'ESO i tingui entre 16 i 20 anys o compleixi els 21 anys durant l'any d'accés. Per a més informació: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/itineraris-formatius-especifics/>

**13.** Per a més informació sobre els itineraris formatius específics (IFE): <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/fp/ife/>

Un altre recurs intensiu que contempla el decret i obre un itinerari diferenciat són les UEC.<sup>14</sup> Aquestes unitats escolaritzen l'alumnat que es troba en risc d'absentisme, abandonament escolar i, a la llarga, exclusió social. Ara bé, malgrat usualment tinguin un informe de l'EAP que diagnostica trastorns de conducta, l'educador social entrevistat ha remarcat les condicions de vida de l'alumnat que es deriva a les UEC. Es tracta d'estudiants que han tingut unes oportunitats d'aprenentatge a nivell no formal molt desiguals respecte als i les joves de la seva edat. Des de l'adquisició d'hàbits de cura personal, interpersonal o de lectura i escriptura, fins a l'accés a cultura i oci. En alguns d'aquests casos, els contextos familiars tampoc els han permès tenir una constància en els estudis per respondre a les demandes d'un sistema educatiu que reclama el mateix per a tothom, malgrat no tenir les mateixes circumstàncies. En aquests casos, el professorat proposa que l'alumnat s'escolaritzi a una UEC, on s'acompanya als joves d'entre 14 i 16 anys des d'una formació individualitzada, professionalitzadora i amb l'èmfasi posat en assolir les competències necessàries per viure, conviure i treballar que no han tingut la possibilitat de desenvolupar.

A l'entrevista amb l'educador social que treballa a una UEC, el que ens feia veure és que el problema no radica, com moltes vegades s'afirma, en les «necessitats educatives derivades de la inadaptació al mitjà escolar als centres d'educació secundària obligatòria» (Domingo, 2000), sinó en el fet que el nostre sistema està fracassant amb aquest alumnat. També recalrava que les UEC són molt desconegudes, estan estigmatitzades entre la comunitat educativa i no reben els recursos i el reconeixement necessaris per part de l'Administració, quan realment és un recurs que s'activa

.....

**14.** Les unitats d'escolarització compartida (UEC) són descrites com a programes de diversificació curricular per a «alumnat amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar». El Departament d'Educació va arribar a acords amb entitats i corporacions locals per oferir activitats complementàries a les UEC a l'alumnat amb risc de marginació. Formalment, l'escolarització a la UEC és compartida amb el centre on l'estudiant està matriculat/da, del qual depèn a efectes acadèmics i administratius. Per a més informació: [http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/c\\_uee.html](http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/c_uee.html)



quan el professorat sent que no pot fer res més tal i com està estructurat el sistema educatiu per garantir que l'alumnat no abandoni els estudis.

Tenim un fracàs que és del sistema i no de l'alumne. El sistema ha perjudicat l'alumne. Molts cops famílies i professorat desco-neixen el recurs, el sistema de derivació... No és un procés de «s'ha portat malament», sinó una oportunitat [...] Fem uns miniescenaris perquè aquests nois i noies amb escolaritzacions tant trencades —que el sistema no ho ha pogut absorbir— tinguin un entrenament a la UEC i puguin equivocar-se tant com faci falta... (Educador social i professor d'una UEC)

La discussió que plantegem aquí és que la derivació de l'alumnat amb discapacitats als CEE o en risc d'exclusió social a les UEC ens torna a posar a la casella de sortida. Es fa evident que el sistema educatiu actual no afavoreix l'escolarització de tot l'alumnat en centres ordinaris. Ara bé, més enllà d'aquesta discussió que ens porta a un carrer sense sortida, la pregunta que ens fem és si aquestes derivacions vulnereu el principi d'igualtat d'oportunitats. És a dir, tenint en compte que els punts de partida i les dificultats dels infants i joves són desiguals, la diversitat d'itineraris formatius pot contribuir a brindar una major igualtat d'oportunitats per accedir a una vida i una feina dignes? O quan es deriva l'alumnat s'estan creant circuits totalment aïllats que encara poden posar-los més en risc d'exclusió social?

El que plantegem toca el «moll de l'os» de la discussió sobre la igualtat de condicions educatives. A més de les derivacions que hem descrit a l'apartat anterior, el Decret d'inclusió també posa a disposició dels centres mesures que faciliten la diversificació dels itineraris formatius de l'alumnat, sobretot a l'ESO. Aquests itineraris afavoreixen que una part de l'alumnat pugui optar a fer unes pràctiques a entitats o empreses durant algunes hores lectives. Ens consta que quan es fan aquestes derivacions, tant el professorat com l'alumnat sent un alleujament. Ara bé, la qüestió radica en valorar i preguntar-se com s'entenen aquests itineraris, quines

implicacions té que únicament siguin per uns perfils concrets d'alumnat i quin valor social se'ls dona.

El primer que veiem és que existeix un cert desconeixement entre el professorat, les famílies i l'alumnat d'aquestes mesures i també que algunes institucions i recursos estan estigmatitzats. És així perquè gaudir d'aquests recursos implica que s'etiqueti un perfil d'alumnat, per tant, això succeeix perquè es planteja com un «càstig» i perquè únicament hi accedeix l'alumnat amb qui el sistema ha fracassat, mentre que podria ser un espai que expandís oportunitats per a tothom.

Cada vegada menys, per sort, però els professionals desconeixen quin és el recurs que tenen a l'abast. Ni coneixen el recurs, ni el sistema de derivació per a aquell alumne. Ha de ser un procés més calmat, més obert. Ha de ser com una oportunitat [...] comentem a vegades que les UEC són excloents. És cert que les UEC són estigmatitzadores. Són etiquetadores. Però perquè no se sap transmetre. La UEC no es planteja com un lloc d'oportunitats sinó com un lloc de càstig. (Educador social i professor d'una UEC)

Les opcions de diversificació curricular no només s'ofereixen com un itinerari aïllat de l'escola ordinària, com succeeix amb els CEE o les UEC, sinó que la diversificació curricular està pensada per tal que l'alumnat escolaritzat a centres ordinaris accedeixi a experiències educatives i formatives properes al món laboral en el seu horari escolar. Es tracta de programes que s'ofereixen a partir de tercer d'ESO que permeten als estudiants passar menys hores a l'escola i començar a fer pràctiques en diferents contextos laborals (Miño-Puigcercós, 2020). D'una banda, aquesta opció es valora positivament perquè els i les educadores veuen com alumnat disgustat amb l'institut té una actitud positiva quan participa en tallers o pràctiques de mecànica, de cuina, d'art o de costura. Malgrat tot, aquesta experiència només és ben valorada quan aquests tallers o pràctiques els permeten seguir aprenent amb una perspectiva

més aplicada, i sobretot, un acompanyament constant dels educadors i educadores. En canvi, en alguns casos la iniciativa queda reduïda a la sortida dels alumnes de la classe ordinària per fer pràctiques a menjadors escolars, a centres d'híptica o de mecànica, on les tasques són rutinàries, contribuint així a fer sentir a l'alumnat que està fent una ESO de «segona categoria».

La qüestió és si aquestes experiències són positives i contribueixen a construir un currículum més connectat a la realitat, per què han d'estar restringides a uns quants estudiants i no poden oferir-se a tot l'alumnat? Si volem instituts on tot l'alumnat se senti partícip, pugui demostrar el que sap i continuar aprenent, no hauríem de brindar aquestes oportunitats a tot l'alumnat, sense necessitat de derivació? Les veus dels alumnes fan ressò en aquesta qüestió:

El problema és com ho muntés, perquè els estan donant l'opció de tenir experiència perquè els contractin. Ells mateixos poden decidir fer qualsevol altra optativa. Però no està bé que se'ls doni l'opció només a algunes persones. Ens diuen «és només per algunes persones que volen deixar d'estudiar». (Alumne d'un institut del Vallés Oriental)

El perquè estan a Món Laboral no m'agrada, perquè tots sabem que ells poden anar on vulguin, i el perquè és horrible. No m'agrada gens. I de fet es fan bromes: «ha, ha! A Món Laboral». Quan un fa una tonteria, *en plan*, tracta malament a un *profe* o fa el *tonto* o s'equivoca a molt. Fan «ha, ha! Món Laboral». *En plan*, ets *tonto*. La típica broma d'«acabaràs al McDonald's», ara és «Món Laboral». (Alumne d'un institut de Barcelona)

Escoltant les visions del professorat i l'alumnat sobre la diversitat d'itineraris formatius, ens adonem que és molt positiu que els i les joves tinguin la possibilitat de participar en tallers, fer pràctiques i apropar-se a diferents contextos. Malgrat tot, si aquesta opció únicament es brinda

a un perfil d'alumnat determinat, no deixarà d'estar estigmatitzada, mentre que si es donen opcions des del propi institut de participar en aquest tipus d'activitats a tot l'alumnat, podríem apropar-nos a una ESO més humanitzada, menys carregada de continguts i més propera a les necessitats, interessos i realitats diverses dels i les joves.

Alguns centres i professorat estan apostant per ampliar les possibilitats de l'alumnat de prendre decisions sobre la seva formació i el seu aprenentatge. En la línia de la noció de personalització de l'aprenentatge escolar que planteja César Coll (2015), es posa l'alumnat al centre del disseny d'activitats i es planteja que malgrat tothom ha d'assolir un mínim de coneixements, els centres també poden oferir un gran ventall d'opcions que els permeti aprofundir en diferents àmbits del coneixement. Quan es trenca amb la idea que *tot l'alumnat ha de fer el mateix* resulta molt més factible crear entorns d'aprenentatge diversificats en els quals no s'ha de segregar ningú, sinó que cada estudiant pot traçar el seu itinerari.

## **El decret afavoreix que el professorat tingui accés a la formació que necessita?**

Si alguna cosa hem après en les converses i experiències d'investigació amb escoles i instituts és que la tasca educativa és tremendament complexa i requereix estar constantment reflexionant, compartint, formant-se i prenent decisions. Per aquest motiu, un eix central durant els diàlegs va ser el següent interrogant: *el decret afavoreix que el professorat tingui accés a la formació que necessita?* En aquest sentit, la normativa assenyalava que l'Administració és l'encarregada, entre d'altres tasques, de «garantir la formació necessària als professionals dels centres i dels serveis educatius i de suport a les llars d'infants, parvularis, escoles, instituts i instituts escola» (article 5). Aquesta comesa resulta imprescindible per poder consolidar, ja no només un model d'escola inclusiva, sinó un sistema educatiu inclusiu, on totes les estudiants siguin ateses a partir de la seva especificitat.

Els mestres d'educació especial no sabem de totes les discapacitats que ens entren a l'escola. És a dir, a mi m'apassiona el tema de la lectoescriptura i amb els anys m'he format molt en el tema de trastorn de conducta, perquè jo he volgut [...] però no tenim el coneixement de totes les especialitats de l'educació especial. I aquesta formació moltes vegades la fem nosaltres mateixos. Jo crec que hi ha un saber que es pensen que tens i que falta per encabir-ho a l'aula. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

Constatem, doncs, que encara que el marc legal vigent exposi la necessitat de desenvolupar una formació específica dotada per l'Administració, sovint són les mateixes docents les encarregades d'equipar-se amb les competències necessàries per poder oferir una personalització dels aprenentatges el més específica possible. En aquest sentit, els i les professionals de l'educació també reclamen figures a les institucions educatives que comptin amb uns coneixements sobre diversitat i una experiència laboral al respecte. En concret, la contractació en plantilla de perfils professionals especialitzats en psicologia, psicopedagogia, educació i integració social, mediació cultural i infermeria, entre d'altres.

Com planteja el Síndic de Greuges de Catalunya (2021a), les cultures d'un sistema educatiu inclusiu (Ainscow, 2001; Slee, 2011) requereixen canvis profunds en la formació inicial i contínua del professorat i de la resta d'agents educatius.<sup>15</sup> No es tracta únicament d'oferir més formació als agents educatius, sinó que cal també una deliberació crítica, d'una banda, sobre el model de formació inicial i permanent que tenim, i d'altra, sobre el model d'educació inclusiva que volem (què entenem per sistema educatiu inclusiu, reflexions sobre la pròpia pràctica i concepcions, debatre

.....  
**15.** Convé mantenir una mirada global quan parlem d'agents educatius. Estem fent referència a perfils com vetlladors/es, integradors/es socials, educadors/es socials o psicopedagogs/es.

els rols específics de cada professional, etc.). A tall d'exemple, generalment encara compartim la idea que l'educació inclusiva és només per alguns pocs estudiants que no s'ajusten a la *norma*. D'aquesta manera partim d'un model assistencialista basat en principis segregadors i individualistes, sense considerar una mirada holística. La inclusió educativa és beneficiosa per a tots i totes les estudiants.

Tot i les accions significatives realitzades fins al moment, com ara les formacions que van rebre 2.500 professionals durant els primers mesos d'implementació de l'actual normativa (Saura, 2018), a hores d'ara aquesta oferta és encara insuficient. Estem fent referència, per exemple, a la necessitat de realitzar formacions en les mateixes institucions educatives, dins l'aula i amb un acompanyament específic. Ara bé, el problema no rau únicament en la formació continuada, sinó que comença en la formació inicial, als graus com ara Educació Infantil i Primària o Pedagogia i als màsters d'Educació Secundària.

Realment, què s'està oferint des de la universitat? Les carreres d'Educació Social i Formació al Professorat (Infantil, Primària, Secundària), han d'absorbir el decret [...] penso que hem d'estar atents que des de les universitats això s'estigui fent. (Educa-dor social UEC de Girona)

A partir de les converses amb els professionals entrevistats i en consonància amb les informacions aportades pel Síndic de Greuges (2021a), s'evidencia que «aquests dèficits en la formació afecten la qualitat de la resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i tenen impacte en el conjunt del sistema» (p. 52). Per tant, en algunes ocasions això deriva en una inescient i insuficient actuació que afecta directament el desenvolupament de l'alumnat i la seva correcta atenció educativa (Fernández, 2018; Síndic de Greuges, 2021a).

## Com construir un sistema educatiu basat en la igualtat de condicions educatives per a tothom?

El repte de construir un sistema educatiu basat en el principi d'igualtat de condicions per a tot l'alumnat no és fàcil. Ni és possible fer-ho ràpidament, ni pot ser un pes que recaigui únicament en les escoles (Berliner, 2013). Sabem que l'educació formal té un pes important en l'educació d'infants i joves, però no pot fer front a un repte que requereix de canvis estructurals des dels fronts polític, educatiu, sanitari, social, econòmic i laboral. És per això que les idees que recollim a continuació estan dividides segons els actors educatius que poden ser participants del canvi. La intenció d'aquesta organització és evidenciar que la transformació d'un sistema educatiu requereix de la implicació de tots els sectors (Estalayo, Miño-Puigcercós, Malinverni, Rivera-Vargas, 2021). Per tant, més que llençar-nos les responsabilitats els uns als altres, el que necessitem és escoltar les necessitats dels protagonistes i preguntar-nos què podem fer des del lloc que ocupem.

### **Canvis al decret. Destinar suficient pressupost, enfortir les xarxes, crear nous perfils i generar aliances**

Pel que fa als canvis que poden fer-se des del Departament d'Educació en relació al Decret d'inclusió, és sabut que d'ençà que es va començar a desplegar la legislació vigent, s'ha posat la mirada en un mateix punt: la manca de dotació de recursos. A la pregunta sobre si el decret va acompanyat d'una dotació suficient, la resposta ha estat clara: el decret s'està desplegant sense uns recursos econòmics que puguin fer-lo realitat.

Hi ha d'haver una aposta política. Una aposta ferma. Una aposta econòmica. El que no pot ser és realitzar un decret i no tenir el pressupost per fer-lo [...] l'Administració ha de dotar dels

recursos necessaris. Què pot millorar el decret? El finançament. (Educador social i professor d'una UEC de Girona)

A mi no m'ha arribat el recurs. O sigui, nosaltres som les mateixes professionals que l'any 2017 i aquí hi ha un decret desplegat que jo no he notat. Ja està, me l'he estudiat, m'ha servit per ordenar-me el cap, però aquesta ajuda l'hem demanat tres anys i no ens ha arribat. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

Com hem vist a l'apartat anterior, no serà possible identificar les desigualtats educatives i oferir l'acompanyament que necessiten infants, joves i famílies sense enfortir la xarxa de professionals, institucions i recursos educatius. Ja tenim una xarxa formada per escoles, instituts, centres d'educació especial, serveis socials, equips d'assessorament pedagògic, centres de salut mental infantil i juvenil, unitats d'escolarització compartida, itineraris formatius específics, centres de formació professional, centres de recursos pedagògics... Ara el que necessitem és enfortir aquesta xarxa sumant recursos a aquells centres que més ho necessiten i creant figures de professionals que s'encarreguin de vetllar per tal que l'educació en xarxa sigui una realitat.

Si es vol continuar apostant per escoles i instituts on s'escolaritzi tot l'alumnat, necessàriament s'hauran de prendre mesures per tal que el professorat estigui preparat per acompanyar les difícils realitats i situacions que afronten els infants, joves i famílies que componen la comunitat educativa. A més de millorar la formació inicial i continuada del professorat, una proposta que es feia des d'un institut escola és que se sumi a l'equip de professionals de cada centre un/a educador/a o psicopedagog/a especialitzada en educació especial —que podria ser la mateixa persona que formi part de l'EAP, sempre i quan estigui a càrrec d'un únic centre.



Els mestres d'educació especial no tenim el coneixement de totes les especialitats de l'educació especial. [...] Jo crec que potser estaria bé tenir un grup més homogeni dins l'educació especial. Per exemple: «mira, en aquesta escola saben molt sobre trastorns de conducta, TEA...». O tenir dins els equips d'educació especial gent que tingués aquests perfils. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

Especialment a l'educació secundària, si els instituts han de ser per a tots i totes, cal canviar la mirada sobre el fracàs escolar, deixar de percebre que són els i les joves qui fracassen i començar a plantejar que el sistema ha de brindar més oportunitats a l'alumnat que parteix d'una desigualtat a causa del seu context o circumstàncies. Una proposta que hem escoltat per part de l'educador social de la UEC, però que també estem veient com es desenvolupa a través dels plans educatius d'entorn i d'iniciatives com Educació 360, el programa Magnet o els projectes de Lafede, és ampliar el ventall d'oportunitats educatives a tots els entorns vitals d'infants i joves. Per això és fonamental promoure aliances entre l'escola i altres entitats, afavorint que l'alumnat tingui possibilitats de participar en tallers, implementar projectes o fer activitats que estiguin connectades amb la realitat i que tinguin sentit. Ha de quedar clar que aquestes oportunitats han de ser per a tothom i no només per una part de l'alumnat, però pel que hem vist a les entrevistes, generar majors sinergies entre les escoles i les entitats i realitats del territori pot ser una iniciativa especialment prometedora per disminuir la desafecció i l'abandonament escolar prematur.

[Les aliances] són bàsiques. Ho és tot el que sigui enriquir la vida dels nostres alumnes. Els centres de màxima complexitat tenim la obligació d'enriquir el currículum dels nostres alumnes. Aliances amb museus, amb projectes, amb universitats; bàsic. Importantíssim. Per poder visualitzar el projecte i perquè informacions que nosaltres no treballaríem ens arribin.

Crear xarxes és importantíssim. Enriquidor. Per exemple, nosaltres no estem a les escoles Magnet, però tenim altres aliances fetes. I aquesta perspectiva de mirar l'escola i tirar de tots els recursos que l'entorn t'ofereix... I l'entorn t'ofereix molts recursos. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

## **A l'abast del professorat. Canviar les relacions pedagògiques, escoltar l'alumnat i millorar l'orientació postobligatòria**

Des de la recerca que fem als centres ens és possible identificar alguns passos de gegant que ja s'estan fent i que no requereixen recursos específics (Garcés, Miño-Puigcercós, Neut & Passeron, 2022). Ara bé, també hem de fer menció al fet que els centres on estem veient més canvis són aquells on el professorat treballa moltes més hores de les que hauria de treballar, reconeixent que retallen els seus drets laborals per poder brindar a l'alumnat l'acompanyament i l'educació que mereixen. A més, bona part d'aquests centres són de nova creació, el que vol dir que disposen d'unes condicions de contractació de plantilla particulars i poden influir més en el professorat que conforma el claustre. Els canvis que indiquem a continuació requereixen més formació, i un augment de les plantilles docents i de les hores que poden destinar a coordinació.

El primer que es pot fer té a veure amb el canvi de mirada i conseqüentment, de la relació que es manté amb l'alumnat. Deixar de veure un alumne com un *problema* i etiquetar-lo amb expressions com un *alumne DIM* o un *alumne TEA* i passar a veure cadascun dels alumnes com si fos un familiar, com ara un/a germà/na o un/a fill/a. Plantejar-nos com ens agradaria que ens tractessin si ens trobéssim en aquestes condicions. Això implica també alçar les expectatives per a tot l'alumnat (Diamond *et al.*, 2004) i ser capaces de perdonar, de deixar de malpensar de l'alumnat, de veure que darrere del que s'etiqueta com a *trastorn de conducta* el que

pot haver realment és dolor, inseguretat, ràbia continguda, manca d'oportunitats per equivocar-se i per aprendre...

Ara bé, per arribar a aquest punt, és evident que el professorat necessita conèixer qui són els infants i els joves amb els quals està compartint espai educatiu i d'aprenentatge. Per això ens preguntem si les classes d'una hora afavoreixen que es construeixi un vincle significatiu o si caldria re-estructurar els horaris. Els docents requereixen de temps i espais per conèixer els alumnes, disposar de més d'una estona de tutoria a la setmana per acompanyar-los, escoltar-los i saber què els passa i què necessiten. Amb aquesta visió humanista de l'educació ens parlava l'educador social de la UEC, on, a diferència dels centres ordinaris, destinen moltes hores a l'acompanyament dels alumnes i a la relació amb les famílies.<sup>16</sup>

Si em preguntes dels 40 alumnes d'aquest any quina activitat extraescolar fan, te les puc dir totes, quin tipus de música els agrada, t'ho sé dir... Els noms de pares i mares dels que tutoritzo... Tens un recull d'informació d'aquesta persona. Els veiem com a persones, com a joves, no tant com a alumnes. Tenim tot un contingut de les seves vides que als instituts no poden assumir. (Educador social i professor d'una UEC de Girona)

Finalment, una altra qüestió que hem vist als instituts i a les entrevistes és la necessitat d'elaborar un bon pla d'orientació a l'alumnat i les famílies cap a l'educació post-obligatòria<sup>17</sup> (Tarabini i Jacovkis, 2018). Això implica, en primer lloc, deixar de menysprear i etiquetar unes trajectòries formatives davant d'unes altres. Requereix també d'hores de coordinació

.....

**16.** El mateix succeeix als Centres de Noves Oportunitats (CNO), sent l'acompanyament un element clau per a garantir la (re)vinculació escolar del seu alumnat. El capítol 4 d'aquest *Anuari* se centra precisament en fer una anàlisi exhaustiva dels CNO i a valorar-ne el seu paper en la consecució de l'èxit educatiu per a tothom.

**17.** El capítol 11 d'aquest *Anuari* aborda justament la següent pregunta: Com treballar les expectatives de l'alumnat en el marc de les polítiques d'orientació dels centres educatius?

i d'espais amb l'alumnat per poder orientar-lo. I finalment, i en la línia de generar aliances, si a l'ESO es faciliten instàncies per tal que l'estudiantat pugui fer tallers, pràctiques i projectes amb tot tipus d'entitats i organitzacions, tindrien més eines i oportunitats per construir la seva trajectòria formativa i laboral.

### **Tres missatges clars a l'Administració: baixar les ràtios, fer front a la segregació escolar i reduir la pobresa**

En la nostra experiència com a investigadores, durant els darrers anys hem pogut veure que no podem deixar en mans d'una política pública educativa tots els canvis que requereix reconstruir un sistema educatiu inclusiu. Si volem apropar-nos a la igualtat de condicions educatives, necessitarem acompanyar les lleis i els decrets amb altres polítiques educatives, socials, econòmiques, culturals, laborals i sanitàries que siguin coherents (Rambla *et. al.*, 2008), així com d'una partida pressupostària suficient per complir amb els ideals que les componen.

Aquí el primer que destaquem és la necessitat urgent de disminuir les ràtios, per garantir tant el benestar com les condicions d'ensenyament i aprenentatge d'alumnat i professorat. Tal i com explica la següent docent, en les condicions actuals els i les docents s'estan deixant la salut mental i els drets laborals per garantir la inclusió efectiva de tot l'alumnat:

El principal és: baixeu les ràtios d'una vegada! No podem treballar així amb 30 alumnes a l'aula o donar-ho tot per tenir-ne 23. [...] Si passéssim a ser 17 a l'aula, ja no caldria que parléssim res més. És que en tenim 30. I nosaltres creiem que no es poden fer moltes coses i decidim que tots els professors estiguin 19 hores, per amor a l'art i autoexplotant-nos, carregant-te els teus drets com a treballadora, empitjorem per consens les nostres condicions per fer millor les coses. 19 hores lectives, vol dir que

et queden 4-5 hores per coordinar-te... (Cap d'estudis i profes-  
sora d'un institut de Barcelona)

Ara bé, per tal que la reducció de ràtios tingui efectes en clau d'equitat, cal plantejar-se en quins contextos i com aplicar-la, ja que aplicar-la de forma indiscriminada a tots els centres pot conduir precisament a l'efecte contrari. La recerca prèvia posa de manifest la necessitat d'iniciar una acció prioritària en aquest sentit als centres de major complexitat social.<sup>18</sup>

El segon aspecte que destaquem és el d'enfrontar de manera molt més contundent el greu problema de la segregació escolar que patim a Catalunya. El testimoni de la cap d'estudis de primària d'aquest institut escola de màxima complexitat ho deixa claríssim. Parlar d'inclusió en un sistema educatiu que té escoles on tot l'alumnat està en situacions econòmiques precàries és pràcticament un insult als professionals que hi treballen. El pla de xoc contra la segregació és insuficient i calen polítiques més fermes per acabar amb els centres on es concentra alumnat amb realitats molt vulnerables.

El tema de la segregació escolar. Què parlem d'inclusió? Nosaltres ja estem aquí... inclusió de què? De la nostra realitat social. Però en el fons nosaltres estem segregats. Nosaltres no complim el criteri d'inclusió. El Decret 150 en el nostre cas no és compleix, perquè ja som un centre segregat. Aquesta escola encara que sigui una bestiesa s'hauria de tancar i repartir els nens d'aquí, que no són lleons, no son dracs, no són barbaritats que se senten. Hi ha un pla de xoc contra la segregació. Nosaltres aquest pla no l'hem notat. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

.....

**18.** El capítol 2 d'aquest *Anuari* es pregunta quins han de ser els criteris de programació de l'oferta per tal de reduir la segregació escolar. Aquesta pregunta és especialment pertinent en un context de caiguda de la natalitat on l'efectivitat de la reducció de ràtios en clau d'equitat està travessada per la complexitat social dels centres educatius i la seva titularitat.

Un tercer aspecte és implementar polítiques socials, econòmiques i laborals destinades a reduir els problemes socioeconòmics que té l'alumnat. En comptes de posar un pedaç amb mesures i derivacions, el que realment necessiten les famílies i l'alumnat en risc d'exclusió social és que s'implementin polítiques que redueixin la pobresa, disminueixin el racisme estructural, inverteixin en els barris més deprimits i apostin per polítiques d'inclusió laboral.

Hi ha una cosa que és clau i de la qual se'n parla poc, perquè en realitat «fa pal» dir-ho així, però la pitjor diversitat és la pobresa. Aquesta és la que fa *estragos*. Que un nen tingui autisme no vol dir res quan entra a l'escola, perquè si és un autista acompanyat per una família amb estudis, recursos, súper ben acompanyat, amb recursos des que se li va detectar això... I l'haurem d'ajudar, eh, però no té res a veure amb el mateix problema que té una família desbordada, que fa el que pot, no té estudis, li falten eines, no té formació... I sobretot no té recursos. (Cap d'estudis i professora d'un institut de Barcelona)

## Propostes d'acció transformadora

En aquest apartat recollim i elaborem propostes específiques per tal que tant des de l'Administració com des de les diferents institucions que configuren el sistema educatiu català caminem conjuntament cap a l'objectiu de la construcció d'un sistema basat en el principi de la igualtat de condicions. Creiem que l'intercanvi d'idees i experiències entre professionals és bàsic i que, per molt que aquí enumerem algunes propostes que són fruit de les nostres entrevistes i experiències de recerca als centres, seria ideal que els actors educatius s'aturessin més sovint a escoltar les necessitats, les limitacions i les possibilitats que tenim en cadascun dels fronts des dels quals podem fer realitat la transformació del sistema educatiu.

## Pel que fa als canvis que poden fer-se des de l'Administració educativa:

1. Elaborar mecanismes d'avaluació sobre la implementació del decret a partir de l'escolta activa dels professionals de l'educació dels diferents centres que configuren el sistema educatiu. Aproximar-se des d'una mirada holística i interdisciplinar. Per tant, en sintonia amb el decàleg impulsat per la Plataforma Ciutadana per l'Escola Inclusiva, es proposa desenvolupar estudis avaluatius de caràcter quantitatiu i qualitatiu (etnografies escolars, recerques mixtes, enquestes, etc.) on s'analitzi el funcionament dels CEEPSIR, el paper dels EAP, les cultures inclusives dels centres educatius, entre d'altres, per, finalment, analitzar els impactes del decret a partir d'indicadors valuables i contrastats.
2. Enfortir la xarxa de professionals, institucions i recursos educatius que es vol desplegar a partir del decret. No es tracta només d'analitzar les mancances que ha tingut el desplegament del decret, sinó de sumar els recursos econòmics necessaris i crear figures noves de professionals que es dediquin a la coordinació entre escoles i serveis socials; entre institucions educatives i altres entitats amb qui formen aliances (CDIAP, CSMIJ, CRP, EAP, etc.); entre escola primària i secundària; entre diferents departaments (Salut, Educació, Justícia, etc.). És primordial que la política de recursos del Departament d'Educació sigui sostinguda al llarg del temps, i, alhora, es defineixin prèviament les seves funcions i es planifiqui a qui s'adreça en concret. Globalment, cal una reflexió profunda i pausada, perquè no es tracta només de desplegar més recursos, sinó de tenir clar quin és el seu objectiu, funcionament i àmbit d'actuació.<sup>19</sup>

.....

**19.** A tall d'exemple, podem parlar de les UOA (Unitats d'Acompanyament i Orientació) que són un programa adreçat a l'acompanyament d'alumnat de primària i secundària vulnerable i les seves famílies. Es sosté amb fons europeus i es preveu la seva finalització durant el curs escolar 2023-2024. Per tant, es tracta d'una política pública que no té assegurada la seva continuïtat, i en conseqüència, els seus potencials efectes positius poden ser parcials.

3. Incloure a l'equip de professionals de tots els centres d'educació primària i secundària públics un/a expert/a d'educació especial que alhora treballi a l'EAP i que disposi d'un contracte a jornada completa per dedicar-se únicament a un centre i per coordinar-se amb la resta de professionals de l'EAP de zona. De la mateixa manera, integrar als centres professionals com integradors/es socials, educadors/es socials i educadors/es especials, que contribueixin a la formació *in situ* del professorat, a l'acompanyament de l'alumet, el professorat i les famílies i a la coordinació amb altres entitats, com els serveis socials, el CEEPSIR, el CRETDIC, el CSMIJ, etc.
4. Millorar els programes de formació inicial i continuada dels professionals de l'educació. Aquest fet implica compartir un mateix model de sistema educatiu inclusiu i fer-lo transversal als diferents centres de formació (graus de Pedagogia, Psicologia, Mestra d'Educació Primària, Infantil, Educació Social, màsters del Professorat de Secundària, cursos de formació continua que ofereix l'Administració, monitors/es de lleure, etc.). Alhora, seguint el model de la Xarxa de Competències Bàsiques, fomentar formacions entre iguals i intercanvis d'experiències entre diferents institucions educatives.
5. Ampliar el ventall d'oportunitats educatives a l'ESO. Particularment és fonamental promoure aliances entre l'escola i altres entitats, afavorint que l'alumnat tingui possibilitats de participar en tallers, implementar projectes o fer activitats que estiguin connectades amb la realitat i tinguin sentit per als i les estudiants. Aquesta és una iniciativa especialment beneficiosa per a l'alumnat amb qui el sistema educatiu acadèmicista que tenim a dia d'avui està fracassant. Però una condició prèvia és desestigmatitzar aquests recursos. Una possible opció és oferir aquestes accions a tot l'alumnat, generant un espai que expandeixi oportunitats i consolidi una ESO més humanitzada, menys carregada de continguts i més propera a les necessitats, els interessos i les realitats diverses dels i les joves.



6. Augmentar les hores del professorat destinades a la coordinació docent amb altres professionals i a establir vincles amb alumnat i amb famílies. Això és necessari si volem posar al centre la vida i les cures de tota la comunitat educativa (personal i altres agents educatius, alumnat i famílies). Aquesta proposta implica, innegablement, una reducció d'hores lectives, perquè on s'estan percebent més canvis és als centres on les professionals assumeixen una càrrega de treball més elevada per tal de poder brindar a l'alumnat l'acompanyament i l'educació que mereixen (Longán, 2021).<sup>20</sup>

## **Pel que fa als canvis que poden fer-se des dels centres educatius:**

1. Comprendre que qualsevol acte educatiu és un acte polític (Freire, 1900). Per tant, ser conscients que des de la nostra posició podem combatre o reproduir les desigualtats i injustícies de caràcter estructural (Romero i Gutiérrez, 2021). Algunes pràctiques concretes són: deixar d'etiquetar cert alumnat amb expressions com «un DIM» o «un TEA», veure cadascun dels alumnes des de la seva especificitat, tenir en compte la interseccionalitat de diferents fonts de desigualtat<sup>21</sup> i augmentar les expectatives respecte a tot l'alumnat.
2. En concordança amb la Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva (2020), promoure una campanya de divulgació, escolta i formació adreçada especialment a les famílies. L'objectiu d'aquesta campanya seria doble. D'una banda, compartir significats per tal que entenguem el mateix quan parlem de sistema educatiu inclusiu. De l'altra, que les famílies disposin de més eines per afrontar situacions que sovint les desborden, a nivell educatiu però també

.....  
**20.** No hem de confondre aquest fet amb el que generalment es coneix com *vocació*.

**21.** Situar-nos des de posicionaments feministes interseccionals (Hooks, 1981; Collins i Bilge, 2016; Rodó-Zárata, 2021) implica estar atentes i atents a possibles privilegis i discriminacions que patim totes i tots en diferents moments de la vida.

personal. En aquesta línia, poden oferir-se formacions i espais de diàleg des de la coordinació entre universitats i centres com els CEEPSIR i el CSMIJ, de tal manera que es faci molt més participatiu a les famílies dels processos d'acompanyament als infants i joves que ho necessiten.

3. Elaborar plans d'orientació a l'alumnat i les famílies cap a l'educació postobligatòria que no menystinguin unes trajectòries formatives enfront d'unes altres. Augmentar l'oferta i diversificar-la al llarg de tot el territori. Això requereix hores de coordinació, espais amb l'alumnat per poder orientar-lo i generació d'aliances amb altres entitats, de manera que tot l'alumnat disposi de més eines per construir la seva trajectòria formativa i laboral.

## **Finalment, pel que fa als canvis que poden potenciar-se des de les polítiques públiques:**

1. Revisar la política de ràtios. No deixar que els centres públics que estan aconseguint majors canvis siguin aquells en els quals el professorat s'està deixant la salut mental i els drets laborals per assolir unes ràtios més baixes. Disminuir les ràtios en aquells contextos on és més necessari i afegir el professorat i professionals de l'educació que els centres proposen al Departament d'Educació.
2. Afrontar de manera molt més contundent el greu problema de la segregació escolar que patim a Catalunya. Seguir apostant per polítiques de xoc contra la segregació, fent-ho amb iniciatives més fermes per canviar les situacions dels centres on es concentra alumnat de contextos vulnerables.
3. Implementar polítiques socials, econòmiques i laborals destinades a erradicar els problemes d'arrel de l'estudiantat i el seu entorn proper, acompanyant el desplegament del decret de mesures

específiques que transformin la realitat de les famílies i l'alumnat en risc d'exclusió social.

Totes aquestes propostes sorgeixen de les converses amb professionals i alumnat que componen la realitat educativa de Catalunya. Si bé és evident que cal seguir especificant com es concreten cadascuna d'aquestes iniciatives, és estrictament necessari fer-ho en coordinació entre els diferents sectors que conformem el sistema educatiu i compartim la voluntat d'oferir resistència a les dinàmiques que ens fan cada vegada més individualistes, triomfalistes i meritocràtics, i volem construir un sistema des dels principis de la igualtat de condicions i la col·lectivitat, on l'èxit educatiu implica l'èxit de tots i de totes i no només d'uns quants.

## Bibliografia

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea, Madrid.
- BERLINER, D. (2013). Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth. *Teacher College Record*, 115(12). doi: 10.1177/016146811311501203
- BLASCO, A., ESCUDER, M., TOMÀS, M., SEUMA, S. i ALSINA, G. (2019). Escola. Els rols de mestra a l'escola inclusiva. *Temes controvertits*, 408. Recuperat de: <https://www.rosasensat.org/revista/temes-controvertits-num-408/>
- COLL, C. (2015). La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible. A: Vilalta, J. M. (Dir.) Reptes de l'educació a Catalunya. *Anuari 2015* (pàg. 45-104). Recuperat de: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/reptes-de-leducacio-catalunya-Anuari-2015>
- CONSORCI D'EDUCACIÓ DE BARCELONA (2021). *Enquesta a famílies d'alumnes amb necessitats d'educació especial escolaritzats a centres d'educació especial de Barcelona. Informe de resultats*. Generalitat de Catalunya. Ajuntament de Barcelona.

- DIAMOND, J. B., RANDOLPH, A., i SPILLANE, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98. doi: 10.1525/aeq.2004.35.1.75
- DOMINGO, C. (2000). La unidad de escolarización externa: un espacio de trabajo del educador social dentro del sistema educativo. *Indivisa: boletín de estudios e investigación*, 1, 103-104. Recuperat de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/67941>
- ESTALAYO, P., MIÑO-PUIGCERCÓS, R., MALINVERNÍ, L. i RIVERA-VARGAS, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24. doi: 10.14507/epaa.29.6258
- FAUCHO, C. (2022). Educació de qualitat amb personal externalitzat? Les vetlladores volem «inclusió». *El Diari de l'Educació*, 7 de febrer. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/educacio-de-qualitat-amb-personal-externalitzat-les-vetlladores-volem-inclusio/>
- FERNÁNDEZ, C. (2018). La realitat amagada de l'educació inclusiva a casa nostra. *El Diari de l'Educació*, 26 de juny. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/la-realitat-amagada-de-leducacio-inclusiva-a-casa-nostra/>
- FERRER-ESTEBAN, G. i ALBAIGÉS, B. (2020). *Els condicionats de sistema de l'èxit educatiu: gestió dels sistemes educatius i igualtat d'oportunitats*. A: Coll, C. i Albaigés, B. (coord.). *Anuari 2020: L'estat de l'educació a Catalunya* (pàg. 137-336). Fundació Bofill, Barcelona.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós, Barcelona.
- GARCÉS, M.; MIÑO-PUIGCERCÓS, R.; PASSERON, E. i NEUT, P. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Izquierdas*, 51.
- GATELL-CARBÓ, A., ALCOVER-BLOCH, E., BALAGUER, J., PÉREZ-PORCUNA, T., ESTELLER-CARCELLER, M., ÁLVAREZ-GARCÍA, P. i FORTEA-GIMENO, E. (2021). Estado de la salud mental infantojuvenil durante la primera

ola de la pandèmia de la COVID-19 y en el inicio del curso escolar 2020-2021. *Anales de Pediatría*, 95(5), 354-363. doi: 10.1016/j.anpedi.2021.08.008

HOOKS, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing, Madrid.

HUGUET, T. i ALMIRALL, R. (2017). Nou decret, noves perspectives per a l'educació inclusiva: Entrevista amb la Subdirectora General d'Ordrenació i Atenció a la Diversitat de la Generalitat de Catalunya, Sra. Mercè Esteve. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 47, 6-13. Recuperat de: <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366981>

IZQUIERDO, E. (2018). El nou Decret d'educació inclusiva: una norma positiva que deixa obertes algunes qüestions. *El Diari de l'Educació*, 4 de maig. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/educaciolocal/2018/05/04/el-nou-decret-deducacio-inclusiva-una-norma-positiva-que-deixa-obertes-algunes-questions/>

LYNCH, K. i BAKER, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 2005, 131-164. doi: 10.1177/1477878505053298

LONGÁN, À. (2021). Com et trobes, profe? Quan la salut mental entra a l'aula. *El Diari de l'Educació*, 22 de desembre. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/com-et-trobes-profe-quan-la-salut-mental-entra-a-laula/>

MIÑO-PUIGCERCÓS, R. (2020). Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones. *Izquierdas*, 49, 2378-2404. Recuperat de: <http://izquierdas.cl/ediciones/2020/numero-49>

RAMBLA, X., FERRER, F., TARABINI, A. i VERGER, A. (2008). Inclusive education and social inequality: an update of the question and some geographical considerations. *Prospects*, 38, 65-76. doi: 10.1007/s11125-008-9052-3

RODRÍGUEZ, P. (2018). La Generalitat aprova el decret que regula el model d'escola inclusiva. *El Diari de l'Educació*, 17 de novembre. Recuperat

de: <https://diarieducacio.cat/generalitat-aprova-decret-que-regula-model-descola-inclusiva/>

ROMERO, T. i GUTIÉRREZ, C. (2021). Cuidados en la universidad: ¿podemos transformar la torre de marfil? *Pikara online magazine*. Recuperat de: <https://www.pikaramagazine.com/2021/11/cuidados-universidad-transformar-torre-marfil/>

PLATAFORMA CIUTADANA PER UNA ESCOLA INCLUSIVA (2020). La Plataforma Escola Inclusiva demana 10 accions urgents per redreçar el rumb. *El Diari de l'Educació*, 10 de novembre. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/la-plataforma-escola-inclusiva-demana-10-accions-urgents-per-redreçar-el-rumb/>

SAURA, V. (2018). Any 1 després del Decret d'escola inclusiva... què ha canviat? *El Diari de l'Educació*, 3 de juliol. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/any-1-despres-del-decret-descola-inclusiva-que-ha-canviat/?hilite=decret+inclusi%C3%B3>

SAURA, V. (2021a). Escoles d'educació especial a rebentar: mil alumnes més des del decret d'inclusió. *El Diari de l'Educació*, 13 de setembre. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/escoles-deducacio-especial-a-rebentar-mil-alumnes-mes-des-del-decret-dinclusio/>

SAURA, V. (2021b). El Parlament de Catalunya crea una comissió d'estudi sobre escola inclusiva. *El Diari de l'Educació*, 21 de novembre. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/el-parlament-de-catalunya-crea-una-comissio-destudi-sobre-escola-inclusiva/?hilite=escola+inclusiva>

SÍNDIC DE GREUGES (2021a). *L'educació inclusiva a Catalunya*. Síndic de Greuges de Catalunya.

SÍNDIC DE GREUGES (2021b). *Informe sobre la detecció d'alumnat amb necessitats educatives específiques i ús de la reserva de plaça. Proposta per al desplegament del Decret 11/2021. Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*. Síndic de Greuges de Catalunya.

SLEE, R. (2011). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata, Madrid.

TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Bofill. Informes breus. Recuperat de: [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib\\_65\\_abandonamentescolar\\_web.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib_65_abandonamentescolar_web.pdf)

TARABINI, A. (2018). *L'escola no és per a tu. Quines estratègies ens calen per atendre la diversitat d'una manera veritablement inclusiva?* Fundació Bofill. Debats. Recuperat de: <https://fundaciobofill.cat/videos/lescola-no-es-tu-quina-estrategia-ens-cal-entendre-la-diversitat>

TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2018). Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. A: Riera, J. (Dir.) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (pàg. 235-290). Recuperat de: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/transicions-leducacio-secundaria-postobligatoria-catalunya>

---

### **Agraïments**

Les autores agraeixen les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Gemma Albesa, Mar Aldamiz, Josep Amorós, Monica Arbeláez, María José Cesena, Alba Cortina, Mercè Esteve Balagué, Javier Onrubia, Noemí Santiveri i Dolors Vique.

2

## El rol de la programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar: reptes i oportunitats

María Seguro



## La importància de la programació de l'oferta educativa

La distribució equilibrada de l'alumnat és un dels reptes principals de l'educació a Catalunya i encara no està resolt. L'elevada segregació escolar limita greument les oportunitats educatives de nens, nenes i joves i impedeix la cohesió social.

Els centres educatius han de ser un espai central per igualar les oportunitats educatives. La importància d'aquest rol es multiplica en un context de creixement de la pobresa i de les desigualtats, de qüestionament dels principis democràtics i d'auge dels populismes (International Commission On The Futures Of Education, 2021). Perquè les escoles siguin espais de connexió amb el món i d'exposició a noves oportunitats és imprescindible que assegurin el contacte i l'intercanvi entre l'alumnat de diferents procedències i estrats socials.<sup>1</sup> La cohesió social depèn del fet que els nens i les nenes disposin d'espais de trobada i relació, que es puguin fer amics, intercanviar experiències i elevar junts les seves aspiracions (Veerman i Platt, 2021).<sup>2</sup>

1. Sobre aquesta qüestió també en parla el capítol 5 d'aquest *Anuari*, i posa el focus en les formes d'agrupament de l'alumnat que s'apliquen dins els centres educatius.

2. El capítol 11 d'aquest *Anuari* posa precisament de manifest que la segregació escolar disminueix les expectatives educatives dels i les joves amb més vulnerabilitat social.

Assistir a l'escola és una condició necessària, però no suficient, per garantir l'èxit educatiu. L'existència de centres, d'una banda, amb elevada concentració d'alumnat vulnerable socioeconòmicament i, de l'altra, de centres amb només alumnat benestant, evita la barreja social i minimitza les oportunitats que brinda l'escola (Zancajo, Castejón i Ferrer, 2012).

La segregació escolar no és un mal inevitable: es permet amb mesures que afavoreixen la concentració de l'alumnat o per l'omissió institucional. A l'última dècada, l'eliminació de la segregació s'ha instal·lat com un repte urgent a l'agenda política i social. La signatura del Pacte contra la segregació escolar l'any 2018 va significar un avenç notable en la reversió dels desequilibris en la composició social de diferents centres educatius i va materialitzar un consens sobre la necessitat de fer front al problema. L'any 2021 es va aprovar el Decret d'admissió d'alumnat,<sup>3</sup> que desenvolupa normativament el Pacte i estenia les bones pràctiques, fins ara aïllades, a tots els municipis de Catalunya. És fonamental, ara, rematar els avenços de consens i normatius amb mesures concretes.

Són molts els factors que afecten la segregació escolar. La segregació residencial, el pes de la titularitat dels centres dins de la xarxa escolar i el seu grau de corresponsabilitat expliquen una part del fenomen. També la presència de mesures d'escolarització, com la zonificació escolar o la reserva de places per a alumnat amb necessitats educatives, condicionen la distribució de l'alumnat dins d'un territori.

Tot i que hi ha múltiples punts des dels quals entendre i abordar la problemàtica, aquest capítol se centrarà de manera monogràfica en un de molt concret: la programació de l'oferta educativa a P3, un dels àmbits amb més incidència respecte de la distribució de l'alumnat i sobre el qual s'han aplicat menys polítiques.

.....  
3. Consulteu el Decret d'admissió (2021).

La programació determina la ràtio per aula, la proporció de places ordinàries i de reserva per a necessitats educatives i específiques per unitat i el nombre de grups que s'ofereixen a cada escola. És a dir, preestableix el volum i les característiques de les opcions sobre les quals, en la preinscripció, les famílies tindran l'oportunitat d'escollir plaça, i l'efectivitat d'altres mesures molt rellevants com la zonificació escolar.

Les mesures dessegregadores en aquest àmbit poden resultar incòmodes d'aplicar, ja que la seva execució influeix en qüestions com l'elecció de centre educatiu,<sup>4</sup> la ubicació dels recursos, el model de xarxa escolar (provisió amb més pes de la xarxa pública o concertada, o que afavoreixi o no l'escolarització de proximitat) i d'escola (equilibrada socialment o que afavoreixi la concentració entre iguals) o el tancament de línies. És a dir, es tracta de decisions que poden tenir un cost polític alt. Són, però, mesures ineludibles en un marc de baix pressupost en educació —els recursos s'han d'aprofitar de manera eficient i asimètrica (Alegre i Pagès, 2021)—,<sup>5</sup> de caiguda de la població estudiantil, de creixement de les desigualtats i de més aposta per l'educació pública.<sup>6</sup>

Aquest capítol analitzarà l'impacte de la sobreoferta escolar, concretament a P3, moment d'accés als centres educatius, i proposarà una bateria de criteris per abordar-la de manera que afavoreixi una oferta ajustada al

.....

**4.** La LOMLOE defineix en l'article 53 la lliure elecció de les famílies i el deure de les administracions de disposar de les mesures necessàries per evitar la segregació escolar de l'alumnat per motius socioeconòmics o d'altra naturalesa. Així mateix, indica que en cas de no haver-hi prou places en el procés d'admissió, entraran en joc els criteris de desempat. L'article 56 de la LOMLOE indica, per altra banda, que els principis de programació han de comportar una escolarització adequada i equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives, la garantia de prou places públiques en les àrees d'influència que s'estableixin i l'eficiència en l'ús dels recursos públics.

**5.** És fonamental avançar cap a un model de repartiment de recursos entre els centres educatius que tinguin en compte les seves característiques, que incorpori un element d'equitat en el sistema de tal manera que si un centre té una major concentració d'alumnat vulnerable rebí més recursos que un centre que no en té.

**6.** Aquest punt es detallarà més endavant.

nombre d'alumnat empadronat a cada zona educativa i repartida per garantir una composició més heterogènia de les escoles. Tot i que al llarg del capítol es faran referències concretes a l'etapa secundària, l'anàlisi se centrarà en l'etapa d'educació infantil, concretament a P3, ja que experimenta amb més intensitat la caiguda de la natalitat i els efectes de la manca de programació estratègica. No obstant això, cal destacar que la problemàtica comença a estendre's a la secundària, on ja s'aprecia una caiguda del nombre d'alumnat en alguns territoris, tot i que encara és lleu.

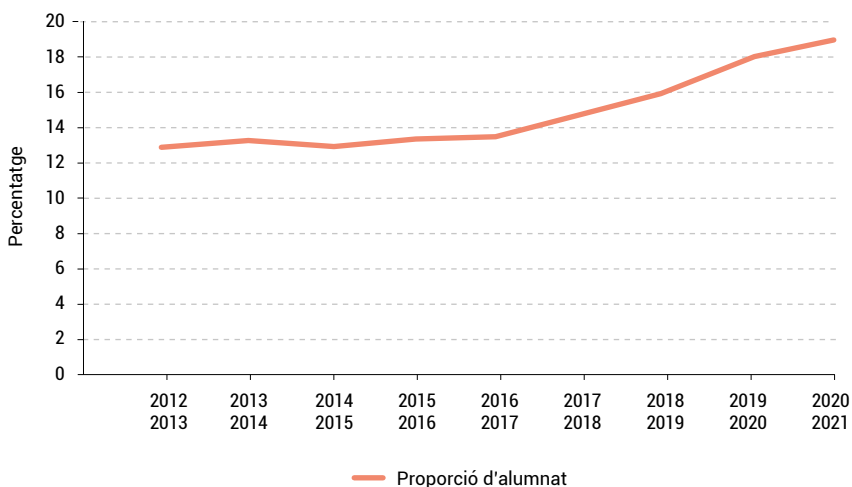
## Context

### **Una escola amb més alumnat de nacionalitat estrangera i en risc de pobresa**

La població escolar és avui més heterogènia socialment que fa una dècada. El volum d'alumnat de nacionalitat estrangera en educació infantil de segon cicle i educació primària ha crescut notablement fins a representar un 19% del total d'infants en aquestes etapes (Gràfic 1).

Durant el curs 2012/2013, les escoles de Catalunya tenien 92.117 alumnes de nacionalitat estrangera, mentre que al llarg del curs 2020/2021 n'hi havia 122.964, 30.487 més. Aquestes xifres ajuden a entendre que, malgrat la pèrdua general d'alumnat, una part important de la reposició és de famílies d'origen estranger. Catalunya va configurant, per tant, una escola cada cop menys poblada i amb més presència d'alumnat d'origen estranger.

D'altra banda, la crisi econòmica i social generada per la COVID-19 ha accentuat la polarització social i ha intensificat la precarietat de moltes famílies ja vulnerables i n'ha empobrit d'altres que abans es trobaven en una situació més acomodada. En aquest sentit, els darrers anys ha augmentat la població infantil en risc de pobresa, que passa d'un 27,6% dels menors de 18 anys el 2013 fins a un 33,4% el 2020. El creixement de les

**GRÀFIC 1****Evolució de la proporció d'alumnat de nacionalitat estrangera en educació infantil i primària sobre el total d'alumnat de Catalunya (%)**

Font: Idescat.

taxes de pobresa entre els infants fa més urgent el paper de l'escola com a mecanisme d'ascensor social i *peer effect*, és a dir, el contagi per part de l'alumnat millor posicionat socialment sobre aquell més vulnerable, que els transmet aspiracions. Un augment de la vulnerabilitat sense la proliferació de llocs de trobada i intercanvis positius pot precipitar la fractura social (Veerman i Platt, 2021).

**Increment de la concentració escolar i del nombre de centres educatius segregats respecte al seu entorn**

La segregació escolar és un fenomen multicausal relacionat principalment amb la segregació residencial, la titularitat dels centres educatius de la xarxa local i el seu grau de corresponsabilitat, i les polítiques de distribució equilibrada que s'hi apliquen.

La magnitud i evolució d'aquest fenomen es pot mesurar de diferents maneres (Benito i Gonzàlez, 2007): com afecta al conjunt de la xarxa educativa o el grau de concentració de cada escola. La dissimilitud mesura el desequilibri de la distribució d'alumnat vulnerable dins d'un territori, és a dir, si la xarxa escolar en el seu conjunt està més o menys desequilibrada, però no reflecteix els casos d'alta concentració escolar en un centre particular. Una taxa de dissimilitud baixa pot indicar que les escoles d'un municipi tenen una composició semblant en general, però no acusar gaire l'existència d'un únic centre de màxima complexitat o un centre que gairebé no escolaritza alumnat vulnerable. Alguns dels municipis catalans amb taxes més baixes de dissimilitud a primària tenen a la seva xarxa escolar un centre amb alta concentració d'alumnat vulnerable.

La segregació escolar es pot mesurar també en termes absoluts i per unitat, és a dir, es pot comptar el nombre de centres amb alta concentració d'alumnat desafavorit socioeconòmicament a un territori: centres de màxima complexitat o centres amb més d'un 50 % d'alumnat vulnerable.<sup>7</sup> Així, podem identificar que a Catalunya hi ha, al curs 2021/2022, 249 centres de primària de màxima complexitat o 79 centres de primària amb més d'un 50 % d'alumnat estranger (Síndic de Greuges, 2022). Segons aquestes mesures, un municipi pot tenir tots els centres de màxima complexitat i un grau baix de dissimilitud ja que l'alumnat, tot i que vulnerable, està distribuït de manera equilibrada entre tots els centres.

Una altra manera de revisar la segregació escolar és analitzar quants centres escolars tenen més concentració d'alumnat vulnerable que el seu

.....

7. La classificació de la complexitat d'un centre educatiu sintetitza el concepte abstracte del context socioeconòmic o administratiu en què es troba el centre. Per classificar un centre es tenen en compte indicadors com el nivell instructiu i l'ocupació dels progenitors de l'alumnat, l'origen o la presència d'alumnat NESE al centre educatiu. L'objectiu d'aquesta classificació és identificar de manera objectiva quins són aquells centres amb una major necessitat de recursos per reduir les desigualtats (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu [2021], Tipologia dels centres educatius segons el nivell de complexitat. Barcelona: Generalitat de Catalunya).

entorn. Per categoritzar els centres segons el grau de concentració de l'alumnat, es pot calcular quants alumnes estrangers hauria de tenir idealment cada centre educatiu d'un municipi per estar totalment equilibrat amb la mitjana del seu territori de referència. Així, els centres segregats serien aquells amb més d'un 50 % dels alumnes estrangers dels que els correspondrien per estar equilibrats amb el seu territori de referència. Aquesta mesura permet identificar situacions de concentració d'alumnat vulnerable dins d'un municipi determinat, independentment que la mitjana d'alumnat estranger municipal sigui alta o baixa.<sup>8</sup>

Atenent aquestes tres mesures, es pot comprovar que la dissimilitud s'ha reduït d'un 47 % a primària el curs 2014/2015 fins a un 41 % el curs 2019/2020 i que, per tant, la xarxa escolar és més equilibrada ara que fa cinc cursos (Síndic de Greuges, 2022). S'ha produït, per tant, un canvi de tendència positiu, lent però progressiu, en la reducció de la segregació escolar en termes globals. Tot i així, analitzant l'evolució dels centres de primària amb més vulnerabilitat, s'observa que el nombre d'escoles amb més d'un 50 % d'alumnat estranger ha augmentat notablement. El curs 2011/2012, 43 escoles de primària tenien més d'un 50 % d'alumnat estranger, un 1,9 % del total d'escoles de Catalunya. Aquesta xifra va augmentar fins a 79 escoles el curs 2021/2022, un 3,4 % del total d'escoles del país (Síndic de Greuges, 2022).

D'altra banda, en termes relatius, la concentració escolar als centres educatius més vulnerables també ha augmentat en els darrers anys. Més enllà de l'augment del nombre de centres amb elevada concentració d'alumnat estranger en termes absoluts, també ha augmentat el nombre d'escoles amb més concentració d'alumnat estranger que la mitjana dels seus municipis. Les dades del curs 2019/2020 indiquen que a Catalunya

.....

**8.** Es considera un centre amb alta concentració d'alumnat estranger respecte al seu entorn aquell que té més d'un 50 % d'alumnat estranger que el que li correspondria segons la mitjana d'alumnat estranger municipal, com indica l'informe «La protecció dels centres segregats a Catalunya» (Segurola, 2021).

hi ha 305 escoles segregades respecte al seu entorn, 12 més que el curs 2014/2015, és a dir, escoles amb més d'un 50% més d'alumnat estranger que la mitjana del seu entorn.

Per tant, s'entén que la caiguda de la taxa de dissimilitud respon a un equilibri més gran dels centres que fa anys tenien baixa representació d'alumnat estranger, però no per una millora dels centres més complexos. Les escoles amb alta concentració d'alumnat estranger són actualment més, tant en termes absoluts com en relació amb el seu entorn (Seguro, 2022).

## **Concentració de vacants als centres públics més complexos i a la xarxa concertada**

En els darrers anys han augmentat les vacants a P3 com a conseqüència de la caiguda de la natalitat, però no s'han distribuït de manera equilibrada entre totes les escoles i barris. La tendència creixent d'escolarització a centres públics sense gran complexitat sumada a la sobreoferta global<sup>9</sup> de places ha provocat una gran concentració de vacants a les escoles públiques de màxima complexitat i a la xarxa concertada (Taula 1), especialment als municipis grans.

La caiguda del volum d'alumnat s'ha produït en una proporció semblant als municipis grans i als municipis petits (al voltant d'un 12% de reducció d'alumnat entre els cursos 2017/2018 i 2021/2022), però la reducció del nombre de places per ajustar-se als alumnes esperats pel padró s'ha fet de manera més efectiva als municipis de més de 10.000 habitants. Així, la sobreoferta als municipis petits, que s'ha mantingut alta des de fa .....

**9.** La sobreoferta generalitzada es deu a una caiguda d'alumnat per matricular segons el padró i a la no reducció del nombre de places ofertes en conseqüència. És a dir, la caiguda de la natalitat en si mateixa no incrementa la sobreoferta escolar, sinó la combinació d'aquest fenomen amb un nombre de places que no varia en funció de les necessitats d'escolarització.



anys, no ha augmentat gaire, mentre que als municipis grans ha passat d'un 9% a un 15% de places vacants respecte a les places ofertes.

En el cas dels centres públics de màxima complexitat dels municipis de més de 10.000 habitants, el volum de vacants s'ha mantingut elevat i estable al llarg dels anys. Aquest fenomen s'explica per l'evitació de les classes capitalitzades socialment i culturalment, que tenen possibilitats d'escolaritzar els seus fills i filles a altres escoles amb excés de places i, en molts casos, per la manca de polítiques específiques per atraure famílies benestants,<sup>10</sup> com s'explicarà més endavant en aquest capítol.

Per altra banda, els centres concertats han vist créixer notablement el volum de places vacants les darreres preinscripcions, i han passat d'un 11% a la preinscripció 2017/2018 a un 21% a la preinscripció 2020/2021. Les escoles concertades que acumulen moltes vacants en alguns casos poden acabar perdent grups una vegada coneguda la demanda quan s'acaba la preinscripció si es comprova que no arriben a un nombre mínim d'alumnat per mantenir el concert.

Els resultats de les darreres preinscripcions indiquen que són els centres públics amb menys complexitat els més sol·licitats per les famílies i els que acumulen menys places vacants. Les escoles públiques dels municipis de més de 10.000 habitants que no tenen alta complexitat van disposar d'un 10% de places vacants, una taxa molt inferior respecte a la dels centres públics de màxima complexitat i a la dels concertats.

.....

**10.** Existeixen mecanismes per atraure famílies capitalitzades a centres complexos i segregats respecte al seu entorn. D'entre ells, l'oferta singular, que permet programar ràtios més elevades o noves línies en centres segregats per donar cabuda a grups de famílies capitalitzades que vulguin demanar-los en primera opció en grup. Aquesta oferta singular funciona en aquells centres complexos molt demanats i sense vacants o en aquells casos en què els centres complexos tenen vacants, però les famílies necessiten tenir una seguretat que hi aconseguiran plaça per triar-los en primera opció. Així mateix, és important assegurar que aquests centres tenen projectes potents i atractius, com els que treballa el projecte Magnet. Consulteu: [Programa Magnet](#).

**TAULA 1**

**Evolució de la taxa de places vacants després del període de preinscripció a P3 en funció de la titularitat i la complexitat (%)**

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
<b>Tota la xarxa finançada amb fons públics</b>					
Volum de places vacants sobre places ofertes a la preinscripció de P3 a tot Catalunya	13	13	14	16	18
Volum de places vacants sobre places ofertes a la preinscripció de P3 en municipis de <b>menys de 10.000 habitants</b>	27	26	25	28	29
Volum de places vacants sobre places ofertes a la preinscripció de P3 en municipis de <b>més de 10.000 habitants</b>	9	10	10	13	15
<b>Centres públics</b>					
Volum de places vacants als centres públics que no són de màxima complexitat en municipis de més de 10.000 habitants	8	7	7	8	10
Volum de places vacants als centres públics de màxima complexitat en municipis de més de 10.000 habitants	15	15	14	17	17
<b>Centres concertats</b>					
Volum de places vacants als centres concertats en municipis de més de 10.000 habitants	11	12	14	19	21

Font: Estadística d'assignacions, Departament d'Educació.

## Sobreoferta

Les pautes de demanda dels centres educatius, les polítiques d'accés a l'escola i la segregació escolar estan íntimament relacionades. La preinscripció configura la composició de les escoles, les dinàmiques que s'hi generaran i les oportunitats que en resultaran. Es tracta del punt de partida per a una generació completa i l'administració educativa ha d'assegurar que es duu a terme amb totes les garanties per al conjunt de

l'alumnat. Malgrat les implicacions sobre el futur dels nens i nenes que comporta, la programació de l'oferta a Catalunya no ha estat subjecta a criteris d'equitat, sinó de demanda.

Durant la primera dècada del segle XXI, l'alumnat va créixer substantivament i, amb ell, la demanda de places escolars. Aleshores es van construir centres educatius i es van obrir grups per cobrir les necessitats d'escolarització, però sovint sense tenir en compte l'impacte d'aquest augment de places sobre la distribució de l'alumnat. Així, a molts municipis es van construir escoles en zones poc accessibles que dificultaven la barreja entre població de diferents barris: escoles a les quals només es podia accedir amb cotxe i que atreïen un alumnat més benestant o escoles en zones allunyades de barris vulnerables, que reproduïen la segregació residencial. Així mateix, es va procedir a l'obertura de nous grups i a l'increment de ràtio per sobre de 25 alumnes per unitat als centres amb més demanda de les famílies, sense considerar que aquestes decisions podien afavorir fenòmens de concentració escolar i buidament d'altres escoles veïnes.

Les decisions d'augmentar l'oferta sense criteris de distribució equilibrada va afectar també la creació de grups al llarg de l'any per donar resposta a la matrícula viva.<sup>11</sup> L'arribada d'alumnat no previst durant l'any es va solucionar en molts casos amb l'obertura de línies a centres amb alta concentració d'alumnat vulnerable, que degut a la baixa demanda tenien espai per acollir els grups sobrevinguts i estaven acostumats a tractar amb alumnat nouvingut. La modificació en la planificació va provocar un increment de la complexitat d'aquestes escoles ja vulnerables (Seguro, 2022).

Un cop conclosa la tendència de creixement de l'alumnat, les necessitats d'escolarització s'han reduït i molts municipis han estat obligats a eliminar

.....  
**11.** S'entén com a alumnat de matrícula viva aquell que demana una plaça escolar al llarg del curs fora del període ordinari de preinscripció. Aquest alumnat és, en general, més vulnerable socioeconòmicament.

grups de la seva planificació de P3. Freqüentment la supressió de grups s'ha emprès també sense considerar els impactes sobre la segregació escolar i han estat aquells centres amb menys demanda els que han perdut línies. Mentrestant, altres centres amb important concentració escolar i forta demanda han pogut mantenir tots els seus grups. Es penalitza amb la programació de l'oferta, doncs, la manca de demanda, sense considerar l'impacte sobre el conjunt de la xarxa escolar i la distribució de l'alumnat.

Cal destacar que la normativa actual no recull criteris tècnics concrets per programar l'oferta educativa,<sup>12</sup> però sí que indica que l'oferta de places s'ha de programar de manera que respongui a les necessitats d'escolarització i que promogui una distribució equilibrada de l'alumnat.<sup>13</sup>

L'article 44 de la Llei d'Educació de Catalunya (2009), referent a la programació de l'oferta, assenyalava que cal programar-la amb l'objectiu de satisfer les necessitats d'escolarització, alhora que es garanteix el dret a l'educació, s'harmonitza amb els drets individuals de pares, mares i alumnat, i es garanteix així mateix la distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats específiques i es propicia la cohesió social. Així mateix, el Pacte contra la segregació escolar (2018) defensa la necessitat d'evitar situacions de sobreoferta i no considerar la demanda com a únic factor a l'hora de programar l'oferta educativa. No obstant això, al llarg de les darreres dècades s'han conservat i obert grups en aquells centres

.....

**12.** Alguns països emeten instruccions concretes que contenen criteris per programar l'oferta educativa, però en línies generals no tenen en compte els efectes de la programació sobre la distribució de l'alumnat. En el cas del Regne Unit, que viu recentment una caiguda del volum d'alumnat com a conseqüència de la migració de famílies pel Brèxit i la caiguda de la natalitat, les instruccions intenten garantir la sostenibilitat econòmica del sistema i preveuen estratègies de fusió de centres i reducció del nombre de places per escola com a resposta, sempre tractant de seguir les tendències de demanda de les famílies. Així mateix, xifren la sobreoferta desitjable en un 5% de les places ofertes per garantir un marge d'elecció suficient per a les famílies.

**13.** Consulteu el Decret d'admissió (2021) i la Llei d'Educació de Catalunya (2009).

amb més demanda, s'ha evitat tancar línies per defugir impactes negatius sobre la concentració d'alumnat i no s'han pres mesures d'ajustament estratègiques que afectessin el conjunt de la xarxa escolar.

L'absència de criteris d'equitat ha acompanyat històricament la planificació de l'oferta, però s'ha fet més palpable en el context actual, amb el canvi de tendència demogràfica que minva les taxes d'ocupació de places escolars. Per una banda, la sobreoferta de places (Leist i Pietsch, 2017) provoca competició i rivalitat entre les escoles, ja que la supervivència en un context d'escassa demanda i lliure elecció d'escola només es pot assegurar atraient alumnat de les escoles veïnes (Síndic de Greuges, 2021). Per garantir prou alumnat, els centres educatius s'esforcen per satisfer les preferències de les famílies, que en el cas d'aquelles més ben posicionades té a veure amb una composició homogènia i amb projectes escolars atractius (Brandén i Bygren, 2021).

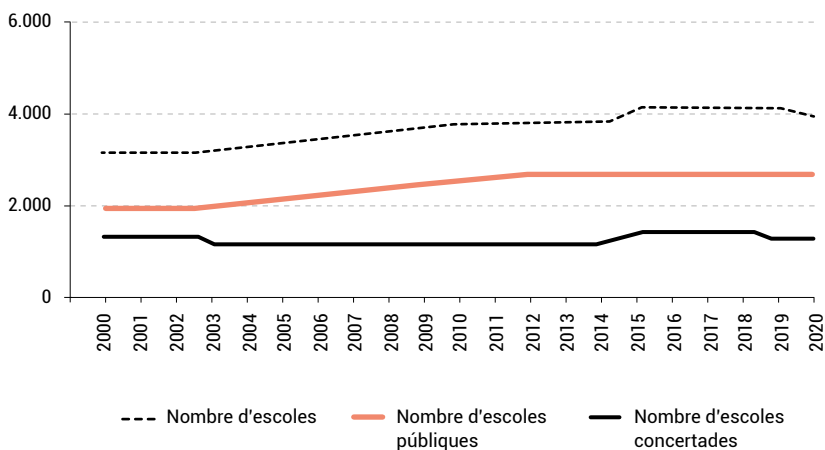
Per altra banda, la sobreoferta educativa deixa sense efecte instruments molt rellevants en la lluita contra la segregació, com la zonificació escolar, perquè fa possible que les famílies sempre tinguin múltiples opcions d'escolarització a centres amb moltes vacants si no veuen satisfetes les seves primeres preferències.

## **Una oferta de places que creix quan augmenta l'alumnat, però que no disminueix amb la caiguda demogràfica**

Entre els anys 1995 i 2008, a Catalunya es va produir un creixement demogràfic que va obligar a prendre decisions per acomodar l'oferta existent a la forta demanda de places. Es van obrir primer noves escoles per donar cabuda a l'alumnat creixent (Gràfic 2). La creació d'aquests centres i grups va respondre en gran part a la urgència de corregir la sobre-demanda de cada zona, i es va fer ús de les possibilitats d'espai i recursos disponibles.

## GRÀFIC 2

## Evolució del nombre de centres educatius d'educació infantil i primària per titularitat



Font: Idescat.

A partir de l'any 2008, la manca de seguretat econòmica, la precarietat laboral, l'emancipació tardana dels adults joves i la feblesa dels serveis públics de 0 a 3 anys van fer minvar el nombre de naixements, i la crisi econòmica va alentir els fluxos migratoris. El canvi de tendència demogràfica es va traduir en una reducció del nou alumnat a partir del 2012. Des d'aleshores, Catalunya ha rebaixat la població als nivells inferiors de les seves escoles, un descens que comença a fer-se palpable també a l'etapa secundària després d'anys de sobreocupació a les aules.

La caiguda del nombre d'alumnat no ha tingut una resposta contundent en la programació de l'oferta, de manera que el volum de places vacants s'ha multiplicat any rere any i, amb ell, els desequilibris en la distribució de l'alumnat (vegeu la Taula 2). La multiplicació de les places vacants ha motivat la reducció generalitzada de la ràtio per grup a P3 a la pre-inscripció 2022/2023, que ha passat de 25 alumnes de manera general a 20. Tot i això, les previsions d'ocupació de les places que donen les

projeccions demogràfiques indiquen que, malgrat la rebaixa de la ràtio, encara quedaran al voltant d'un 11% de places vacants durant aquesta preinscripció.

## TAULA 2

**Evolució del nombre de places escolars a la preinscripció a P3 en tots els municipis de Catalunya, nombre d'alumnes assignats i nombre i percentatge de places vacants**

CURSOS	NOMBRE DE PLACES OFERTES	NOMBRE D'ALUMNES ASSIGNATS	NOMBRE DE PLACES VACANTS	PERCENTATGE DE VACANTS
<b>2022-2023</b>	<b>65.068</b>	<b>57.871*</b>	<b>7.197</b>	<b>11</b>
2021-2022	72.779	59.772	13.007	18
2020-2021	75.856	63.568	12.288	16
2019-2020	77.001	66.535	10.466	14
2018-2019	78.353	67.761	10.592	13
2017-2018	78.709	68.146	10.563	13

\*El nombre d'alumnat assignat per la preinscripció 2022/2023 fa referència a la previsió del Departament d'Educació, ja que les assignacions encara no s'han efectuat perquè el procés segueix en curs.

Font: Estadística de l'assignació de places en el procés de la preinscripció en els ensenyaments obligatoris i infantil de segon cicle (Dades obertes, Departament d'Educació) i Oferta d'ensenyaments obligatoris 2022-2023 (Departament d'Educació).

L'acumulació de places vacants a la xarxa escolar no es produeix amb la mateixa intensitat a tots els municipis. Durant la preinscripció 2022/2023, 27 de les 123 localitats de més de 10.000 habitants van tenir més d'un 20% de places vacants a P3, mentre que 15 més van resoldre la preinscripció amb menys d'un 5%.

Així mateix, les vacants tampoc no es distribueixen igual entre barris. En el cas de municipis grans com Sabadell, Santa Coloma de Gramenet, l'Hospitalet de Llobregat, Terrassa i Barcelona, cada districte va presentar un volum diferent de places sobrants després de la preinscripció. Les diferències d'ocupació de les places programades s'expliquen per

desajustos en la programació (no planificar tants llocs com alumnes hi ha al padró) i per fenòmens de mobilitat de les famílies com a estratègia d'evitació de determinats centres. Així, l'existència de sobreoferta en un barri pot provocar l'afebliment de la demanda en un altre.

La sobreoferta no sols provoca mobilitat intramunicipal, sinó també intermunicipal. En la preinscripció 2021/2022, el 13% dels alumnes del segon cycle d'educació infantil es van escolaritzar en un municipi diferent d'on residien. L'excés de vacants en municipis veïns provoca desajustos a les planificacions locals i configura centres educatius on una part de l'alumnat és de fora de la localitat i amb una composició més homogènia que la del barri on s'ubiquen. L'atracció d'alumnat extern al municipi es produeix a centres tant públics com concertats, però és la xarxa concertada la que atrau més alumnat extern. El 63% de l'alumnat que va estudiar fora de la seva localitat de residència el curs 2021/2022 ho va fer en un centre concertat (Segurola, 2022).

## **Una xarxa dual regulada per normatives diferents que no permet una estratègia conjunta en l'aplicació de mesures d'equitat en la programació de l'oferta**

Els obstacles per aplicar la mesura de reducció de la ràtio a la preinscripció 2022/2023 il·lustren les limitacions actuals per programar una oferta ajustada a les necessitats d'escolarització de cada zona. Tot i que pràcticament la totalitat de centres públics ha reduït la ràtio a 20 alumnes per grup en la preinscripció 2022/2023, tal com marcaven les directrius del Departament d'Educació, els centres concertats han respost de manera dispar i no han implementat la mesura a tota la seva xarxa (Taula 3). El 73% de les escoles concertades va assumir alguna reducció de ràtio a P3 en la preinscripció 2022/2023, però només el 44% la va reduir tant com havia demanat el Departament d'Educació (Segurola, 2022). El rebuig a aplicar la reducció de ràtio a la xarxa concertada ha tingut com a resultat l'existència d'un nombre important de places vacants en molts municipis.



**TAULA 3****Aplicació de la reducció de ràtios a la xarxa concertada dels municipis de més de 10.000 habitants a la preinscripció 22/23**

ÀMBIT MUNICIPAL									
Concertats que ofereixen P3	Centres concertats que han sortit amb ràtio per sota de 25		Centres concertats que han reduït la ràtio tant com els centres públics de la seva zona / municipi		Centres concertats que han tancat grups en l'oferta inicial respecte a la passada preinscripció		Concertats que han tancat		
	Nombre absolut	Volum respecte al total de centres concertats (%)	Nombre absolut	Volum respecte al total de centres concertats (%)	Nombre absolut	Volum respecte al total de centres concertats (%)	Nombre absolut	Volum respecte al total de centres concertats (%)	
Centres als municipis de més de 10.000 habitants (Barcelona exclosa)									
356	264	74	144	40	7	2	1	0	
Barcelona									
150	104	69	79	53	12	8	2	1	
Total a Catalunya (municipis de més de 10.000 habitants)									
506	368	73	223	44	21	4	3	1	

Font: Oferta educativa dels estudis obligatoris (Dades Obertes, Departament d'Educació) i Mapa escolar de Catalunya (Departament d'Educació).

La resposta desigual de la concertada és deguda a una qüestió normativa. El nombre de places als nivells inicials es determina per als centres públics abans de la preinscripció i les escoles i instituts l'han d'aplicar. No obstant això, en el cas dels centres concertats està regulat per la normativa de concerts de 1993, que permet que la xarxa concertada esculli si seguir la programació determinada per als centres públics o conservar totes les places que té concertades (Zancajo, Verger i Fontdevila, 2022). Un cop coneguda la demanda, després del període de preinscripció, se suprimeixen aquelles línies concertades que no han omplert un mínim d'alumnes per estar en actiu.

L'efectivitat de la reducció de les ràtios com a eina per ajustar l'oferta queda, per tant, condicionada per les diferències normatives que afecten la xarxa pública i la xarxa concertada. Catalunya disposa d'una xarxa dual de centres finançats per fons públics que tenen la responsabilitat de donar resposta a les necessitats d'escolarització i de permetre una distribució equilibrada, però que no es regeixen sota les mateixes regles pel que fa a la planificació de l'oferta.

La corresponsabilitat dels centres educatius, prevista en la Llei d'Educació, queda aleshores a expenses de les decisions dels centres concertats o de les patronals de l'escola privada, que negocien de manera individual amb el Departament d'Educació o en el marc de les taules de planificació locals la seva predisposició a acatar mesures que afecten la programació educativa i que tenen impacte no només sobre els mateixos centres concertats, sinó sobre el conjunt de la xarxa escolar.

Així mateix, els obstacles a l'hora d'aplicar mesures com la reducció de ràtios o reducció de grups als centres concertats dificulten el desplegament d'actuacions al conjunt de la xarxa escolar. És a dir, com que la xarxa pública no pot assumir tot el pes de les mesures d'ajust de l'oferta, no es poden aplicar actuacions prou contundents, només aquelles que una part de la concertada també està disposada a acceptar. En cas que el Departament d'Educació decideixi ajustar l'oferta només comptant amb

la participació dels centres públics i no dels concertats, es corre el risc de perdre oferta pública i generar, a més, una major demanda de les famílies cap a la xarxa concertada, amb excedent de places, per risc de quedar-se sense lloc al centre públic desitjat.

## **La transformació dels centres educatius amb baixa demanda en instituts escola**

La caiguda demogràfica ha modificat les necessitats d'escolarització de molts municipis, que han vist com tots o alguns dels centres educatius perdien demanda i grups al llarg dels anys. Es tracta d'un tema especialment preocupant i polèmic que afecta no només Catalunya, sinó un nombre important de territoris estrangers que experimenten caiguda de la natalitat i que comencen a plantejar-se com resoldre'l, especialment atenent el desaprofitament de recursos i l'espiral de complexificació que provoca aquest fenomen.<sup>14</sup>

La caiguda de l'alumnat a Catalunya ha motivat la supressió de línies quan la situació d'infrademanda o complexificació ja era molt acusada. En altres casos, la reducció de l'alumnat a P3 ha vingut acompanyada d'un augment de l'alumnat a secundària, i les escoles s'han reconvertit en instituts o en instituts escola.

Entre els cursos 2013/2014 i 2022/2023 s'ha procedit al tancament, fusió, incorporació a la xarxa pública (en el cas dels centres concertats), pèrdua de línies úniques a P3 o reconversió en instituts escola un total de 134 centres educatius. La majoria eren centres amb baixa demanda, se

.....

**14.** El País Basc ha aprovat recentment un pacte educatiu que arreplega la preocupació per la sobreoferta educativa. Així mateix, països com el Regne Unit inclouen pautes per programar una oferta educativa que eviti una excessiva sobreoferta en la preinscripció. Ciutats com Detroit o Chicago han experimentat processos de complexificació i caiguda de la demanda de centres determinats, que s'han traduït en tancaments d'escoles els darrers anys (Clover, 2016).

situaven en municipis amb pèrdua global d'alumnat o eren centres amb alta concentració d'alumnat vulnerable socioeconòmicament o socio-culturalment.

La transformació de centres determinats a instituts escola es deu a diferents motivacions, entre les quals assegurar la continuïtat en un mateix centre al llarg de l'escolaritat i prevenir fenòmens que perjudiquen les oportunitats educatives, com ara l'abandonament escolar prematur.<sup>15</sup> A més d'aquests objectius, sovint la transformació en institut escola es produeix en centres amb baixa demanda i es persegueix ajustar el nombre de places o fer que el centre sigui més atractiu per a les famílies amb una aposta de continuïtat educativa. En la preinscripció 2021/2022, el 44% dels instituts escola de Catalunya varen tenir més d'un 20% de places vacants després de la preinscripció. En termes de distribució, la reconversió a instituts escola de centres amb baixa demanda i alta concentració d'alumnat vulnerable pot derivar en un increment de la segregació escolar (Síndic de Greuges, 2020). El pas a la secundària és una oportunitat per distribuir l'alumnat de manera més equilibrada mitjançant les adscripcions, i la continuïtat a la secundària elimina aquesta opció especialment valuosa en el cas de les escoles amb més concentració d'alumnat socioeconòmicament vulnerable. Cal doncs avaluar l'impacte d'aquesta transformació en cada centre educatiu sobre la segregació i les oportunitats educatives de l'alumnat.

D'altra banda, el tancament d'escoles és una mesura evitada per les administracions i que es pren quan el centre amb prou feines atrau alumnat a la preinscripció o quan el centre ja ha patit durant anys les conseqüències de l'estigmatització i de la manca del desplegament de mesures contra la segregació.

.....

**15.** Per aprofundir sobre aquesta qüestió es pot consultar el capítol 4 d'aquest *Anuari*, que reflexiona sobre el paper dels Centres de Noves Oportunitats en la reducció de l'abandonament escolar prematur. El capítol 3 també ofereix reflexions que, centrades en la formació professional, ens permeten entendre el paper de l'oferta en la provisió d'oportunitats educatives per a tot l'alumnat.

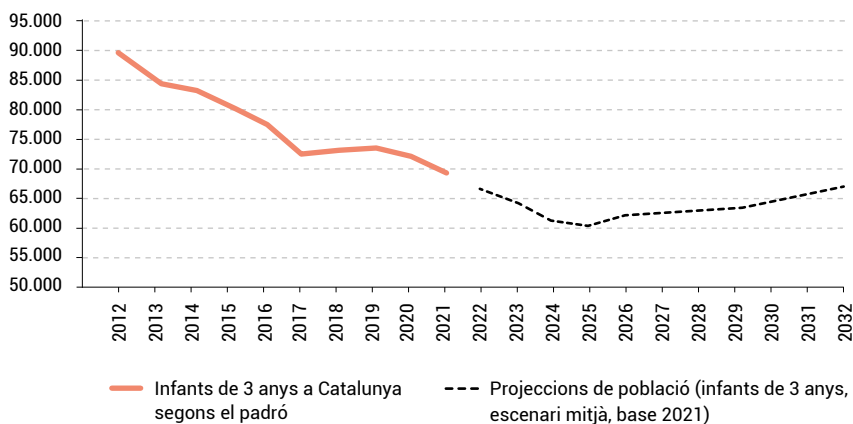
## Punts de millora i palanques de canvi

### La caiguda demogràfica persistirà en la propera dècada i caldrà canviar la programació

Les previsions demogràfiques anuncien que la tendència de reducció del nombre d'alumnat no revertirà i que caldran mesures més contundents que la limitació de la ràtio per evitar el creixement de la sobreoferta educativa. De la mateixa manera que es van crear places durant la primera dècada del segle XXI com a resposta a l'augment de la demanda, caldrà reduir-les amb el canvi de tendència demogràfica. El P3 del 2032 tindrà 23.000 alumnes menys que el de l'any 2012, segons les previsions demogràfiques de l'Idescat (Gràfic 3).<sup>16</sup>

#### GRÀFIC 3

Evolució de la població de 3 anys empadronada a Catalunya i projeccions de població per a aquesta edat segons l'escenari mitjà (base 2020)



Font: Idescat.

**16.** Aquesta estimació s'ha calculat considerant l'escenari mitjà, però cal destacar que les persones planificadores adverteixen que tot apunta que seran les previsions baixes les que s'acabin complint, cosa que significaria que el nombre d'alumnat cauria encara més els propers anys.

L'avantatge és que les previsions demogràfiques i la taxa de natalitat permeten conèixer de manera més o menys precisa el nombre d'alumnat que cada curs s'espera a P3. Aquesta operació encara és més senzilla per a primer d'ESO, ja que l'alumnat ja està escolaritzat els anys previs.

## **Reformulació dels criteris de programació de l'oferta: de la valentia local a l'estratègia de país**

Les decisions relatives a la programació de l'oferta que es prenguin o s'evitin en els propers anys condicionaran el comportament de la demanda en les preinscripcions següents, la distribució de l'alumnat, l'ús eficient dels recursos disponibles i les oportunitats educatives de milers d'infants i joves. La programació de l'oferta és un àmbit massa rellevant per al futur de l'alumnat i de Catalunya com a país per deixar-lo en mans de criteris arbitraris basats en l'evitació de conflictes polítics o per no interferir en les estratègies individuals d'elecció d'algunes famílies.

Per evitar aquesta situació, la planificació s'ha de decidir de manera argumentada amb criteris d'equitat i amb una visió a mitjà i llarg termini. És el Departament d'Educació qui ha de fixar aquests criteris: el pes de la implementació de mesures d'ajust i distribució de l'oferta educativa no pot recaure exclusivament sobre el món local. Confiar la presa de decisions amb alt cost polític només sobre els municipis, sense criteris de país per tenir en compte, farà que depenguin de la valentia de cada regidor o regidora i que, en molts casos, mesures com el tancament d'una línia o una reducció important de la ràtio es prenguin tard o sense garanties que afavoreixin l'equilibri escolar.

La sobreoferta és un problema que afecta la majoria de municipis de Catalunya i que ha de tenir una resposta de país que persegueixi l'objectiu de fer les escoles més equilibrades. Una oferta ajustada al padró i repartida garanteix, a més, que tots els centres educatius ocupin les seves places en la preinscripció i genera més cohesió a la xarxa escolar.

## **Les Taules de Planificació: d'una programació anual segons el padró a una programació guiada per les dades sota criteris d'equitat**

La programació de l'oferta educativa es concreta en l'àmbit local a les Taules de Planificació: una o diverses reunions en què responsables de cada ajuntament, dels Serveis Territorials d'Educació i els seus respectius responsables de planificació aproven l'oferta anual. En aquestes reunions es tenen en compte les dades de padró, principalment, i es decideix quina serà l'oferta inicial en la preinscripció que es produirà uns mesos després.

Per adaptar l'oferta a la demanda i afavorir una distribució més equilibrada, és important considerar la informació suficient per orientar una presa de decisions estratègica. Per permetre-ho, els membres de les Taules de Planificació han de disposar d'informació actualitzada sobre el nombre d'alumnes previst per barri i zona educativa, la mobilitat de l'alumnat inter i intramunicipal, les tendències d'elecció de les famílies, la matrícula viva esperada, el grau de concentració dels centres educatius i el disseny de la zonificació i adscripcions. Així mateix, és important analitzar els resultats d'aquestes decisions un cop passada la preinscripció per entendre l'impacte sobre la distribució i aplicar millores de cara a l'exercici següent.

## **Un marc normatiu comú per a tots els centres finançats amb fons públics**

La reducció de la segregació escolar no serà possible sense un aprofitament estratègic de les eines normatives disponibles i la creació d'altres de noves que facin avançar en corresponsabilitat a tots els centres. En aquest sentit, la normativa que regula la planificació és clau. No es podrà fer un ús estratègic de la programació de l'oferta sense que l'Administració tingui capacitat per implementar mesures a tota la xarxa escolar. Un exemple clar és el resultat de l'aplicació de la reducció de ràtios que

s'han activat en la preinscripció 2022/2023, l'efectivitat de les quals ha quedat condicionada per les diferències normatives que afecten la xarxa pública i la xarxa concertada.

El Decret d'admissió del 2021 exigeix una distribució equilibrada de l'alumnat i la corresponsabilitat de tots els centres finançats amb fons públics. Per aquest motiu, la primera mesura de reducció de la ràtio durant la preinscripció 2021/2022 es va crear amb vocació d'afectar tots els centres educatius, públics i concertats, però la seva aplicació no va poder ser universal. Aquest exemple posa de relleu les diferències normatives en la programació de l'oferta de l'escola pública i concertada, que suposen un impediment molt important a l'hora d'impulsar mesures contundents per reduir la segregació escolar.

## **La distribució equilibrada de la matrícula viva per afavorir l'equilibri al llarg del curs**

La programació desajustada de l'oferta no només afecta la distribució en el moment de la preinscripció, sinó que també condiona l'assignació al llarg del curs. L'alumnat que sol·licita una plaça escolar fora de la preinscripció ordinària, comunament conegut com a matrícula viva, és generalment més vulnerable a causa de l'existència de periples migratoris o l'expulsió econòmica dels seus municipis. A l'hora d'assignar-los una plaça escolar, cal tenir en compte diferents criteris: l'existència de places vacants, la petició de la família, la distància respecte al domicili i l'impacte sobre la distribució equilibrada de l'alumnat.

Tanmateix, fins ara l'alumnat de matrícula viva s'ha assignat generalment a centres públics amb alta concentració d'alumnat socioeconòmicament vulnerable. El curs 2019/2020, el 83% dels centres amb alta concentració d'alumnat estranger van rebre més assignacions de matrícula viva que la mitjana dels seus municipis (Seguroola, 2021). Aquest fet es deu a diferents factors, entre ells, la major disponibilitat de places vacants, el supòsit que



aquest alumnat estarà «millor atès» en un centre que ja escolaritza un gran volum d'alumnat vulnerable, les reticències a fer augments de ràtio en aquells centres benestants que s'han omplert en la preinscripció i a prevenir situacions il·legals de selecció d'alumnat, principalment per part de centres concertats, que demanen aportacions de quotes voluntàries com si fossin obligatòries (Estudio de cuotas y precios de colegios concertados curso 2022-2023).

A causa d'aquestes lògiques fora dels criteris formals d'assignació de matrícula viva, que vetllen per l'escolarització equilibrada, l'alumnat vulnerable que arriba al llarg del curs és enviat a centres ja desequilibrats, i s'incrementa així la complexitat d'aquestes escoles al llarg dels anys.

## **La reserva de places per a alumnes amb necessitats específiques per garantir que tots els grups són heterogenis des de P3**

La preinscripció 2022/2023 a Catalunya ha fet els primers passos en la concreció del Pacte contra la segregació escolar amb la creació de circuits per detectar prèviament l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE). La identificació d'alumnat en entorns d'educabilitat vulnerable per raó socioeconòmica i sociocultural és fonamental per garantir-los el dret a una plaça de reserva, registrar administrativament la complexitat dels centres educatius i prendre decisions informades des de l'Administració pública.<sup>17</sup>

La reserva de places NESE per raó socioeconòmica o sociocultural és també un mecanisme important per promoure una distribució equilibrada de l'alumnat per dos motius. En primer lloc, facilita que tots els cen-

.....

**17.** El capítol 1 d'aquest *Anuari* posa de manifest la manca estructural de recursos del sistema educatiu català per diagnosticar i acompanyar l'alumnat NESE, amb les implicacions que això comporta per fer efectiva la inclusió educativa de tot l'alumnat.

tres tinguin una proporció similar d'alumnat amb dificultats per raó socioeconòmica i posa límits a la seva concentració. D'altra banda, la reserva redueix el volum de places ordinàries als centres educatius més benestants i ajuda a redistribuir també l'alumnat més capitalitzat. La reserva de places NESE crea així dues vies administratives per fer la preinscripció i garanteix una quantitat de places ordinàries igual al volum d'alumnes ordinaris que hi ha al municipi. Aquest efecte només s'aconsegueix amb una programació ajustada de l'oferta educativa.

## **Criteris dessegregadors a l'hora de tancar, fusionar o reconvertir a instituts escola els centres educatius**

L'ajust de l'oferta educativa i l'aplicació de mesures com ara la identificació i la distribució de l'alumnat vulnerable té per objectiu evitar situacions d'infrademanda a les escoles i assegurar una distribució equilibrada de l'alumnat. És a dir, una aplicació a temps de mesures hauria de prevenir processos de complexificació i evitació dels centres educatius. No obstant això, alguns municipis ja tenen centres d'elevada complexitat i baixa demanda, la situació dels quals és difícil de revertir amb mesures bàsiques recollides al nou Decret d'admissió, que no aborden polítiques concretes per encarar aquesta situació.<sup>18</sup>

Bona part dels centres que han experimentat processos de fusió, reconversió a institut escola o tancament tenen un alt grau de concentració d'alumnat vulnerable. La decisió sobre quina d'aquestes fórmules adoptar ha de respondre a l'objectiu d'augmentar les oportunitats educatives, no d'evitar conflictes. Així, el Departament d'Educació ha de disposar d'un full de ruta per als municipis que tinguin centres en aquesta situació, que especifiquin els indicadors de creixement de la complexitat i la

**18.** El Decret d'admissió, a l'article 11, indica que són les Taules de Planificació les responsables de fer propostes de tancament o fusió de centres de titularitat pública. Així mateix, a l'article 28, assenyala que s'han de presentar aquestes propostes al Consell Escolar Territorial i valorar el seu impacte sobre la segregació escolar.

caiguda de la demanda per poder aplicar solucions a temps sense que aquestes depenguin de la valentia d'un regidor o regidora concrets, i un full de ruta d'actuacions i solucions possibles per evitar la pèrdua d'oportunitats per a l'alumnat i la segregació al conjunt de la xarxa escolar.

## **Aprofitament dels efectes dessegregadors de la configuració de zones escolars i adscripcions**

La zonificació escolar d'infantil i primària i la configuració d'adscripcions a secundària són mesures amb un efecte molt important sobre la segregació escolar. El disseny del mapa escolar condiona les estratègies d'elecció de centre de les famílies i és útil per corregir la segregació urbana mitjançant la creació de zones educatives que agrupin barris veïns amb composicions socials desequilibrades entre si. Tot i això, en un context d'alta sobreoferta la zonificació escolar perd efecte. Els punts de proximitat que dicta la zonificació escolar només entren en joc en situacions de sobredemanda d'un centre educatiu, una possibilitat que queda minvada en un context d'excés de places escolars.

El Decret d'admissió contempla una revisió de zones de primària i adscripcions sota criteris dessegregadors: s'ha de garantir que les zones tenen una composició heterogènia, que afavoreixin l'equilibri en la composició dels centres educatius que en formen part i que promoguin l'escolarització de proximitat. La determinació de zones educatives ha de respondre a les característiques particulars de cada municipi i les zones han de poder-se modificar periòdicament en cas de canvis en el context urbà o social (construcció de nous barris o centres educatius amb impacte sobre la segregació escolar, etc.). No obstant això, s'ha d'assegurar sempre que aquestes zones són el més heterogènies possibles i que no «tanquen» barris per esdevenir mecanismes que compensin els efectes de la segregació urbana.

En el cas de les adscripcions, cal assegurar sempre que produeixen una mescla més heterogènia de l'alumnat a secundària. S'han d'evitar, per

tant, aquelles adscripcions que combinen només escoles de complexitat elevada i que configuren un centre segregat a secundària. Les adscripcions tancades entre centres complexos eliminen la possibilitat d'heterogeneïtzar l'alumnat a la secundària i suposen també una rèmora perquè les famílies més capitalitzades escullin una escola amb certa complexitat a P3.

## Propostes i recomanacions

Com hem apuntat en apartats anteriors, les previsions demogràfiques indiquen que la caiguda de la natalitat no remetrà i implica reptes importants per a la programació. Així mateix, la possibilitat de conèixer les necessitats d'escolarització amb anticipació ofereix una oportunitat valuosa a l'Administració pública per dissenyar un pla a mitjà i llarg termini. Aquest enfocament estès ajudarà a evitar la presa de decisions precipitades i amb un impacte negatiu sobre la segregació escolar.

Una altra qüestió que converteix la programació ajustada de l'oferta al padró de la zona i repartida entre les escoles de manera que promogui una heterogeneïtat més gran en un repte ineludible és que hi ha palanques de canvi concretes per afrontar el problema. El coneixement de les xifres d'alumnat futures i els mitjans per controlar la sobreoferta, i la disposició d'un consens<sup>19</sup> sobre la necessitat d'ajustar el nombre de places, fan inexcusable l'aplicació de mesures per programar una oferta que fomenti la barreja social.

El Departament d'Educació ha de pal·liar els efectes de la sobreoferta als municipis, barris o centres on la reducció de l'alumnat sigui més present, però també utilitzar aquest àmbit per equilibrar la composició de tots els

.....

**19.** El Pacte contra la segregació escolar indica explícitament que cal aplicar les mesures necessàries per ajustar l'oferta educativa i eliminar l'excés de vacants després de la pre-inscripció.

centres sota una mirada estratègica. Per això, cal elaborar un pla a llarg termini per evitar que aquestes decisions es prenguin de manera aïllada o precipitada, que registrin i calendaritzin els canvis normatius per poder governar la programació de tota la xarxa escolar i que prevegi mesures per a aquells centres més infrademanats i complexificats.

## **Emissió d'instruccions específiques per programar una oferta ajustada al padró que promogui la distribució equilibrada de l'alumnat**

En el marc del pla estratègic al que es referia l'anterior punt, el Departament d'Educació ha d'elaborar unes instruccions precises que traslladin al territori el propòsit de programar una oferta ajustada i repartida i els criteris i les eines per aconseguir-lo. Així mateix, ha de complementar les instruccions amb una formació per al personal dels Serveis Territorials, que és el responsable de transmetre a les Taules de Planificació les consignes del Departament. Aquestes instruccions han de guiar les decisions del món local i evitar situacions d'inacció davant del creixement de la sobreoferta.

Així mateix, les Taules Locals de Planificació han de disposar també de manera sistemàtica d'informació suficient sobre les tendències d'elecció de les famílies, els resultats de preinscripcions anteriors, les dades del padró per zona, el grau de complexitat dels centres educatius i les característiques socioeconòmiques de les famílies que començaran P3.

La revisió d'aquestes dades ha d'establir les bases per aplicar els criteris que guïen la programació ajustada de l'oferta que faci front a la segregació escolar cada preinscripció:

- a) **Garantir una oferta de places que cobreixi les necessitats d'escolarització de cada zona i que eviti el fenomen del *white flight*.**

Tot i que la mobilitat de l'alumnat fora de la seva zona educativa no

depèn només de la sobreoferta municipal, el fet que hi hagi un excés de places sobre l'alumnat previst al territori incrementa aquesta possibilitat. A l'hora de programar l'oferta de places escolars als nivells inicials s'ha de contemplar l'alumnat esperat segons el padró de cada zona i evitar planificar un excés de places que pugui contribuir a generar sobreoferta a altres barris o municipis.

- b) **Establiment de ràtios màximes i mínimes per grup en la preinscripció per a P3 i 1r d'ESO.** El Departament d'Educació ha d'establir unes ràtios màximes i mínimes que garanteixin la bona atenció de l'alumnat, la gestió de l'aula i la personalització de l'aprenentatge, però que no suposin un nombre d'alumnat per grup excessivament baix que signifiqui un desaprofitament dels recursos. Així mateix, ha de ser una eina per garantir la distribució equilibrada de l'alumnat de matrícula viva. És a dir, s'ha de programar un nombre de places per grup que permeti assignar el mateix nombre d'alumnat de matrícula viva a tots els centres educatius sense massa complexitat i protegir aquells centres amb més vulnerabilitat. Així, la reducció de ràtios ha de funcionar també com una reserva de places per a l'alumnat que en sol·liciti una al llarg del curs. D'aquesta manera, s'evitaran les dificultats per assignar matrícula viva a aquells centres amb alta ocupació en la preinscripció i es podran bloquejar aquells centres vulnerables amb vacants perquè no rebin altes al llarg del curs.
- c) **Aplicar ràtios asimètriques per centre educatiu en funció de les necessitats d'escolarització.** El Decret d'admissió preveu la possibilitat de programar un nombre de places diferent per a cada centre educatiu o cada zona en funció de les necessitats i l'impacte sobre la segregació escolar.
- d) **Determinar els criteris per autoritzar nous grups o augment de la ràtio fora de la planificació inicial durant la preinscripció en cas que la demanda superi l'oferta.** En cas que el nombre de grups

programat durant la preinscripció no hagi estat suficient per donar resposta a les sol·licituds rebudes d'alumnes de la zona, s'han de preveure criteris per cobrir les seves necessitats d'escolarització. L'obertura de nous grups en l'oferta final no ha de respondre a criteris de demanda, sinó d'equilibri. D'aquesta manera, s'han de programar augments de ràtio o obertura de mitjos grups o grups sencers per cobrir exclusivament la demanda d'alumnat de la zona i aquestes places s'han de programar de manera que impactin positivament sobre la distribució de l'alumnat. S'ha d'evitar, per tant, l'obertura de grups o ampliacions de ràtio en centres homogenis socialment només sota el criteri de la demanda de les famílies. Per tant, en cas de manca de places públiques en una determinada zona educativa, com ha passat en les darreres preinscripcions a determinats municipis o zones de Barcelona, s'ha de garantir el dret a una plaça d'aquestes característiques per a les famílies, però sempre assegurant que aquesta ampliació de la programació no trenca l'equilibri global.

- e) **Programar una reserva de places NESE ajustada i asimètrica en funció de la complexitat de cada centre.** La reserva de places per a alumnat amb necessitats específiques s'ha de programar de manera asimètrica en funció de la zona i de la complexitat de cada centre educatiu. S'han de programar tantes places com alumnat s'hagi detectat, i no planificar reserva als centres amb un gran volum d'alumnat NESE en cursos superiors. Per afavorir la dessegregació d'aquests centres s'ha de donar cabuda només a l'alumnat NESE que tingui germans al centre.
  
- f) **Tancament de les places vacants dels grups complexos després de la preinscripció.** L'acumulació de places vacants després de la preinscripció als centres complexos comporta un risc important per la segregació escolar. El fet que hi hagi vacants facilita que aquests centres rebin alumnat de matrícula viva al llarg dels anys, una pràctica que incrementa la seva complexitat. Per afavorir

la distribució equilibrada de l'alumnat de matrícula viva, els Serveis Territorials han de bloquejar de manera sistemàtica les ràtios de tots aquells centres o nivells concrets amb alta concentració d'alumnat vulnerable. Actualment, el tancament de les ràtios està contemplat a la normativa, però només s'aplica de manera excepcional i reactiva.

- g) **Programació coordinada de l'oferta entre zones amb fluxos d'alumnat.** Cal avançar cap al desplegament de les zones educatives que preveu el Decret d'admissió (2021), que han de garantir una distribució equilibrada i que no han de respondre necessàriament als límits municipals. Aquestes zones poden ser inframunicipals o supramunicipals, és a dir, els municipis veïns poden compartir una sola zona educativa i programar l'oferta de manera conjunta en el marc d'una única Taula Local de Planificació. Un objectiu prioritari de la configuració d'aquestes zones ha de ser fer front a la segregació residencial i evitar, també, fluxos de població entre barris o municipis que generin concentració escolar.
- h) **Criteris per tancar grups que generin sobreoferta i que tinguin un impacte negatiu sobre la segregació escolar.** La supressió de línies en la programació inicial de l'oferta s'ha d'executar en aquells casos en què la reducció de ràtios dins dels paràmetres establerts no hagi estat suficient per evitar la sobreoferta. En aquest cas, s'ha de prioritzar el tancament dels grups que generen concentració escolar i que augmenten la segregació escolar al conjunt de la xarxa. Aquesta mesura també s'ha de posar en marxa, més enllà de situacions de sobreoferta, en cas que es detecti que la supressió d'un grup pot afavorir la distribució més equilibrada de l'alumnat, sempre vetllant, com assenyala el Decret d'admissió, per l'escolarització de proximitat. Per tant, cal avançar de la mirada de centre a la mirada de territori pel que fa a la programació.



## **Criteris d'obertura de grups al llarg del curs per gestionar l'assignació d'alumnat de matrícula viva de manera equilibrada**

El full de ruta del Departament d'Educació també ha de contemplar criteris per obrir nous grups al llarg del curs per donar resposta a l'assignació de matrícula viva que no s'havia previst. Una bona planificació de l'oferta als cursos inicials, amb un decrement de la ràtio que permeti fer front a l'escolarització repartida de la matrícula viva, hauria de prevenir la necessitat d'obrir línies fora de la planificació inicial.

Tot i això, actualment aquesta és una dinàmica força habitual en els nivells superiors de molts municipis que reben un volum important d'alumnat al llarg del curs. No obstant això, la creació d'aquestes unitats ha de respondre sempre al criteri de no augmentar la segregació escolar, és a dir, els grups que s'obrin per donar cabuda a l'alumnat de matrícula viva, generalment vulnerable, ho han de fer als centres amb menys complexitat. L'assignació de matrícula viva suposaria així una oportunitat per equilibrar la composició dels centres educatius al llarg del curs.

## **Aprovació d'un nou decret de concerts educatius que determini la programació conjunta de l'oferta entre tots els centres finançats amb fons públics**

La programació de l'oferta s'ha de fer conjuntament entre tots els centres finançats amb fons públics. Actualment, com s'ha ressenyat en apartats anteriors, l'aplicació de mesures de reducció de ràtio i supressió de grups a l'escola concertada és opcional i és fruit d'una negociació entre les patronals o els centres i l'Administració. El fet que l'aplicació de mesures sigui opcional per a bona part dels centres finançats amb fons públics, posa en risc l'efectivitat de les mesures i evita l'aplicació d'actuacions més contundents a Catalunya. Sense la participació de l'escola concertada durant la programació de l'oferta en igualtat de condicions, les

mesures només es podrien aplicar a l'escola pública. Sense un mateix marc legal, la corresponsabilitat és opcional.

És urgent, doncs, modificar la normativa que impedeix a l'escola concertada programar conjuntament l'oferta amb la resta de centres finançats amb fons públics. S'ha d'aprovar un nou decret de concerts que s'adeqüi al contingut del Decret d'admissió del 2021, que assenyalava que l'oferta educativa s'ha de programar de manera conjunta. El fet que tots dos decrets es contradiguin és una anomalia que s'ha de corregir per poder continuar avançant en la lluita contra la segregació escolar.

L'aprovació d'un nou decret de concerts esdevé més imprescindible en un context de reducció del nombre d'alumnat i d'una forta caiguda en la demanda dels centres concertats, en què dues de cada deu places van quedar vacants durant la preinscripció 2020/2021. S'ha de produir un ajust en el nombre de grups concertats en l'oferta inicial i no esperar, com passa actualment, que es conegui la infrademanda per ometre'ls un cop acabada la preinscripció. L'existència d'aquests grups en l'oferta inicial influeix en les lògiques d'elecció de centre i suposa una possibilitat de *white flight* per a les famílies amb més recursos econòmics que volen evitar centres més heterogenis.

Així mateix, el Departament d'Educació ha d'aprofitar la programació de l'oferta educativa per avançar amb rotunditat cap a una provisió d'oferta pública més gran. Diverses investigacions indiquen que els territoris amb doble titularitat tendeixen a amplificar les dinàmiques de mercat en l'educació i a tenir més segregació escolar (Zancajo, Verger i Fontdevila, 2022). Destaquen també que, en cas que hi hagi oferta concertada, l'impacte sobre la segregació escolar és més positiu quan els centres concertats tenen una regulació igual a la dels públics i és més corresponsable.

## **Creació de zones educatives heterogènies per compensar la segregació residencial**

Una altra mesura important que ha de complementar la programació ajustada de l'oferta és el disseny de zones educatives heterogènies socialment que impedeixin la segregació escolar. Com s'ha explicat anteriorment, les zones educatives han de promoure la barreja d'alumnat especialment en el cas de barris adjacents amb composicions socials diferents. El disseny d'aquestes zones ha de poder servir també per barrejar alumnat de municipis veïns que, en moltes ocasions, ja es comporten com una única zona escolar per motius de proximitat.

## **Mesures per fer créixer les oportunitats educatives als centres complexos amb baixa demanda**

El pla a mitjà i llarg termini ha de contemplar mesures per corregir els efectes de la sobreoferta en el transcurs de la darrera dècada i la complexificació de certs centres educatius. En aquest sentit, ha d'identificar quins són els centres educatius que es troben en aquesta situació i prescriure una sèrie de mesures urgents:

- 1. Mesures de dotació de recursos i reforç dels projectes educatius per millorar les condicions d'ensenyament i aprenentatge dins dels centres educatius:** establir mesures d'estabilització de plantilles i atracció de professorat<sup>20</sup> combinades amb la creació de projectes singulars i la millora del finançament, per garantir les oportunitats educatives de l'alumnat així com mesures de dinamització de les AFA.
- 2. Mesures dessegregadores d'accés per promoure una composició més heterogènia dels centres:** s'han d'establir ràtios asimètriques

.....  
**20.** El capítol 8 d'aquest *Anuari* precisament s'articula a partir de la pregunta següent: Quin professorat necessiten els centres d'alta complexitat, com reclutar-lo i retenir-lo?

per garantir la personalització educativa, la dimensió de les quals s'ha d'analitzar de manera particular i després de consultar-ho amb l'Administració local. Així mateix, cal divulgar la possibilitat de fer una oferta singular en cada preinscripció, és a dir, oferir sessions informatives a les famílies capitalitzades social i culturalment d'una zona per explicar-les la possibilitat d'entrar en grup a un centre educatiu determinat. Aquesta detecció es pot fer a través del padró municipal o de les escoles bressol. D'altra banda, s'ha de garantir una zonificació singular que asseguri que totes les famílies del municipi tenen màxima puntuació de proximitat en la preinscripció, per maximitzar les possibilitats d'atreure-hi famílies de tot el municipi interessades en el projecte educatiu. Pel que fa a la reserva de places per a alumnes amb necessitats específiques, els centres amb gran concentració d'alumnat vulnerable han d'establir una reserva zero de places NESE per evitar la incorporació de nous primogènits<sup>21</sup> en situació de vulnerabilitat. Les adscripcions també poden suposar una oportunitat per a aquestes escoles: des de l'Administració, cal revisar que són variades i assegurin la barreja en el canvi d'etapa, i que promouen sempre una escolarització de proximitat. Finalment, una altra estratègia indicada per als centres complexos és bloquejar tots els grups després de la preinscripció per evitar l'assignació de matrícula viva al llarg de l'any, ja que sovint aquests centres amb moltes vacants i alta complexitat són els que reben més altes en el transcurs de l'any, de manera que s'hi incrementa la concentració d'alumnat vulnerable.

3. **La creació d'un institut escola en centres d'aquestes característiques només s'ha de poder executar si es garanteixen les màximes oportunitats educatives** per a l'alumnat amb el compliment estricte de la bateria de mesures esmentades als punts a i b.

.....

21. D'aquesta manera, els infants que tinguin germans al centre educatiu hi podran accedir, però aquells nens i nenes identificats com a NESE sense germans a l'escola hauran d'assignar-se a altres centres educatius sense alta concentració d'alumnat vulnerable.

4. En cas que la resta de mesures no comportin canvis en la composició del centre educatiu, en la demanda o en les oportunitats educatives del seu alumnat, **és convenient considerar opcions com el tancament o la fusió d'aquests centres educatius per afavorir el dret a l'educació en igualtat de condicions**. Aquestes decisions s'han de prendre només en casos excepcionals tenint en compte la garantia d'una escolarització de proximitat, la bona atenció de l'alumnat i la prevenció de l'abandonament escolar. Així mateix, cal fer una aposta per l'acompanyament de les famílies afectades, que han de ser escoltades i han d'estar informades durant el procés, i en l'acollida dels nens i nenes en altres centres educatius del municipi.

## Bibliografia

- ALEGRE, M. A. i PAGÈS, M. (2021). *La fórmula de l'equitat. Un finançament més just dels centres educatius*. Barcelona: Fundació Bofill.
- BENITO, R. i GONZÀLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- BRANDÉN, M. i BYGREN, M. (2021). *The opportunity structure of segregation: school choice and school segregation in Sweden*.
- CICAE i CEAPA, *Estudio de cuotas y precios de colegios concertados curso 2022/2023*. Madrid: Garlic B2B.
- GLOVER, J. (2016). *A School district in crisis: Detroit's Public Schools 1842-2015*. Detroit: Loveland technologies.
- INTERNATIONAL COMMISSION ON THE FUTURES OF EDUCATION (2021). *Re-imaginar juntos nuestros futuros; un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- LEIST, S. i PIETSCH, M. (2017). *Bordering the area of spatial relevance for schools: a stochastic network approach using the example of Hamburg, Germany*.
- SÍNDIC DE GREUGES (2022). *Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges.

- SÍNDIC DE GREUGES (2021). *El paper dels ajuntaments en la lluita contra la segregació escolar*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- SÍNDIC DE GREUGES (2020). *Els centres educatius d'elevada complexitat davant la crisi derivada de la COVID-19*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- SEGUROLA, M. (2022). *La sobreoferta educativa a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- SEGUROLA, M. (2021). *La protecció dels centres segregats a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- VEERMAN, G. i PLATT, L (2021). «School composition and multiple ethnic identities of migrant-origin adolescents in the Netherlands», *Ethnic and Racial Studies* vol. 44, núm.16, p. 106-125.
- ZANCAJO, A., VERGER, A. i FONTDEVILA, C. (2022). *La concertada a debat*. Barcelona: Fundació Bofill.
- ZANCAJO, A., CASTEJÓN, A. i FERRER, F. (2012). «Los resultados PISA-2009: una mirada europea sobre las desigualdades educativas». *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 19, p. 39-68.

---

### Agraïments

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Bernat Albaigés, Xavier Bonal, Joan Brunet, Teresa Ciurana, Marta Comas, Bernat Ferrer, Núria Font, Eulàlia Formiguera, Concepció Gimeno, Rafael Homet i Carles Torres.

3

## **El Repte de l'FP, entre la continuïtat d'estudis i la necessitat de professionalització**

Montserrat Blanes

## Una FP integradora, inclusiva i de qualitat

Mai s'havia parlat tant de la formació professional (FP) com en aquests darrers anys. Destacaria especialment el moment crític després de la preinscripció del curs 2021-2022: a causa d'una manca notable de places en referència a la demanda, sobretot en determinats cicles i famílies professionals, l'FP va estar present en molts entorns i contextos on no sempre ha estat protagonista. El fet que la demanda de places d'FP creixi com ho va fer el darrer curs és, sense cap mena de dubte, una molt bona notícia per als qui sempre hem cregut que aquests estudis són clau en el nostre sistema educatiu i productiu. No obstant això, sobretot les persones que veien impossible accedir als estudis que havien triat van viure la notícia de forma molt negativa. Tot i que el fenomen ja es venia observant en anys anteriors, la primavera de l'any passat es va registrar un augment del 23% en les preinscripcions dels cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i del 17% en els cicles formatius de grau superior (CFGS), i es van superar amb escreix els increments de la demanda de cursos anteriors. Segons dades del Departament d'Educació,<sup>1</sup> el nombre de persones preinscrites

---

1. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistica-preinscripcio/2021-2022/>



que no van obtenir plaça després de les dues fases ordinàries<sup>2</sup> va ser de 12.611 per als CFGM i de 13.794 per als CFGS. La situació va generar moltes tensions i va obligar els responsables del sistema a crear noves places obrint noves línies, en els cicles més demandats en instituts i centres de tota Catalunya. Aquestes decisions es van prendre «en calent» perquè la situació d'urgència així ho requeria, però exigeixen una reflexió en profunditat, encara que sigui al cap del temps.

Hauríem d'aprofitar el moment per convertir els reptes en oportunitats. Som a l'inici de poder superar la necessitat de prestigiar l'FP, en especial quan parlem dels CFGS, i sobretot el concepte encara més terrible present fins fa no gaires anys en qualsevol fòrum en què es parlés d'FP: la necessitat de dignificar-la. Ara, segons ens confirma l'interès social per aquests estudis, l'FP és percebuda com una opció de futur i any rere any més persones opten per aquesta via de formació en els seus itineraris vitals. Evidentment, aquesta afirmació no es pot fer de forma monolítica i general. Caldria matisar-la segons si parlem del CFGM o del CFGS. Són diversos els motius que mouen l'interès tant pels CFGM com pels CFGS, però en el cas dels cicles formatius de grau mitjà el prestigi probablement no és el primer element que podríem trobar en una escala d'opinió. Això té a veure amb diversos factors, com poden ser l'orientació, l'alternativa centrada en el batxillerat o els resultats acadèmics anteriors. Podem trobar una anàlisi sobre aquest tema en el capítol 4 de l'*Anuari 2018* de la Fundació Bofill, titulat *Reptes de l'educació a Catalunya* (Tarabini i Jacovkis, 2019). Com veurem més endavant, aquesta anàlisi segueix tenint plena vigència avui dia.

.....

**2.** El procediment de preinscripció als cicles formatius de formació professional a Catalunya s'inicia al voltant del mes de maig amb dues fases anomenades ordinàries. La primera finalitza el mes de juliol, amb la publicació del llistat de persones admeses i la llista d'espera, i la segona, durant la primera setmana de setembre sobre les places vacants. El curs 2021-2022 es va obrir una fase extraordinària de preinscripció el dia 8 de setembre en què es podia optar a les places de nova creació com a resposta a la gran demanda en determinats cicles.

La definició actual d'FP a casa nostra parteix d'allò que s'ha entès com el seu objectiu prioritari durant molt de temps: la incorporació al mercat laboral. Segons aquest objectiu, l'FP és una etapa professionalitzadora. El mateix Departament d'Educació la defineix de la manera següent:

La formació professional capacita per exercir de manera qualificada diverses professions i proporciona la formació necessària per adquirir la competència professional i el coneixement propis de cada sector.

Ho fa justament en l'apartat d'informació sobre la tria d'estudis,<sup>3</sup> al qual moltes persones s'adrecen per informar-se sobre l'FP. Aquesta definició realment respon a les finalitats que aquests estudis tenen en l'actualitat? Té o ha de tenir l'FP alguna altra funció que no sigui exclusivament professionalitzadora? Existeixen diverses línies d'estudi que apunten en aquest sentit, sobretot des de la perspectiva de no entendre l'FP com una etapa terminal, sinó de continuïtat d'estudis (Sevilla, 2014). D'alguna manera, ens trobem en un moment fonamental per consensuar les línies mestres de com volem que sigui aquesta FP que escolaritza, professionalitza i forma durant tota la vida. Probablement serà difícil mantenir una única definició per a la formació professional a partir d'ara. Potser ens caldrà definir funcions a partir dels diversos col·lectius al quals ens adrecem. Una cosa queda clara: encara que prioritzem uns o altres col·lectius, sigui l'alumnat provinent de l'ESO, siguin les persones adultes que es volen requalificar o que han arribat a l'FP a través d'altres estudis, l'FP ha de poder seguir atenent les necessitats de totes les persones que la trien com a itinerari formatiu.

No es pot fer servir el bon moment que viu l'FP pel que fa a la seva percepció social i la demanda que té per part de la ciutadania com a excusa per no consensuar quina ha de ser la funció d'aquests estudis i com ens els imaginem d'aquí a deu anys. Si l'aposta és ferma, cal dibuixar un escenari clar i probablement redefinir conceptes i reorientar finalitats i

3. <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/fp/>

funcions. Això és necessari perquè en l'actualitat a l'FP se li encomanen diversitat d'objectius a la vegada, com ara la preparació tècnica per a una professió, la preparació acadèmica per a la continuïtat formativa o la motivació perquè aquelles persones amb un nivell baix d'adquisició de competències durant l'ESO continuïn els estudis.

Presumiblement seran d'ajuda la modernització i la flexibilitat del sistema que promou la Llei orgànica 3/2022, de 31 de març, d'ordenació i integració de la formació professional,<sup>4</sup> amb una modularització de la formació que es planteja capitalitzable i pensada per donar resposta a les diverses realitats vitals i professionals, des de mòduls formatius de molt curta durada fins a màsters professionalitzadors. La llei mencionada se suma a les propostes de la Llei 10/2015, de 19 de juny, de formació i qualificació professional,<sup>5</sup> que dona especial importància al fet que el sistema estigui plenament integrat i, per tant, pugui donar resposta també a la diversitat de la demanda. Això inclou tant la formació dels cicles formatius de l'FP inicial com la formació dels certificats de professionalitat de la formació professional per a l'ocupació.

Ambdues propostes normatives componen el marc legislatiu actual d'aquesta formació professional diversa. Per una banda, l'FP, entesa com uns estudis professionalitzadors, ha de preparar els i les treballadores del futur per donar resposta a les necessitats dels diversos sectors productius. Una FP de qualitat que aportí valor a les empreses. En aquest cas, pocs dubtes existeixen pel que fa als CFGS, amb elevades taxes d'inserció laboral.<sup>6</sup> En alguns casos, ofereixen formació en professions tècniques

4. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>

5. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/1/2015/06/19/10>

6. Segons l'informe sobre inserció laboral dels ensenyaments professionals 2021, realitzat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i el Consell de Cambres, un 56,4% dels graduats superiors en FP el curs 2020-2021 treballaven. Més informació a: <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/insercio-laboral/estadistica-insercio-laboral/insercio-laboral-2021.pdf>

regulades pel mateix sector<sup>7</sup> i a les quals no s'hi pot accedir sense una titulació d'FP. Per altra banda, a l'FP se li demana una funció escolaritzadora, orientada a equipar el jovent amb els coneixements i les competències fonamentals per poder seguir estudiant i exercir els seus plens drets de ciutadania. En aquest cas, per garantir que tot l'alumnat que està actualment cursant 4t d'ESO tingui les mateixes oportunitats si vol continuar per la via del batxillerat o per la via de l'FP, el Departament d'Educació ha optat per organitzar aquest curs 2022-2023 dos períodes de preinscripció de CFGM, un primer reservat prioritàriament per a aquest alumnat de continuïtat i un segon per a la resta de la població.<sup>8</sup> Caldrà veure com es regula aquesta demanda de continuïtat, sense oblidar que en el cas del batxillerat es tria una de les quatre opcions disponibles, mentre que en el cas de l'FP es tria un cicle entre moltes i diverses opcions de les més de 20 famílies professionals existents. Per tant, es tracta d'una transició cap als estudis postobligatoris força descompensada, com bé s'analitza en el capítol 4 de l'*Anuari* de la Fundació Bofill abans referenciat (Tarabini i Jacovkis, 2019). La tria i el nombre de places dels cicles i les famílies són desiguals. Una bona mostra la trobem en les dades de l'*Anuari* de l'FP publicat per l'observatori de la Fundació BCN Formació Professional el 2019 en l'àmbit de la ciutat de Barcelona i l'AMB. A la pàgina 20 de l'apartat corresponent a equilibris i desajustos, veiem com el curs 2018-2019 a la ciutat de Barcelona el conjunt de CFGM de la família professional de Sanitat tenia un diferencial entre oferta i demanda en primera opció de -570 places. En canvi, la família professional d'Instal·lació i Manteniment deixava sense omplir 75 places (Fundació Barcelona FP, 2019).

Per tancar aquesta introducció, no podem oblidar-nos de l'FP vinculada a l'aprenentatge al llarg de la vida, que hauria de donar cabuda a totes les persones que volen reorientar-se, requalificar-se i trobar noves .....

7. Un cas il·lustratiu és el sector sanitari, amb professions de tècnics superiors com ara Imatge per al Diagnòstic i Medicina Nuclear o Radioteràpia i Dosimetria.

8. Resolució EDU/464/2022, de 24 de febrer, de normes de preinscripció i matrícula d'alumnes en centres del Servei d'Educació de Catalunya i altres centres educatius, en els diversos ensenyaments sostinguts amb fons públics, per al curs 2022-2023.

oportunitats professionals (desitjades o obligades). Una FP integradora i inclusiva, amb oportunitats per als qui no n'han tingut en el passat i que atengui amb qualitat les persones amb necessitats educatives especials.

### **Pot l'FP donar resposta a totes aquestes finalitats? I ho pot fer sent una resposta eficaç contra l'Abandonament Escolar Prematur (AEP)?**

Recordem que l'AEP és un dels grans problemes del sistema educatiu a casa nostra i que és un fenomen multicausal, multidimensional i sistèmic, tal com apunta la Mireia Mas a l'article *100 dies per situar l'abandonament com el principal repte educatiu de país* (Mas, 2021). Ara bé, les dades de l'Enquesta de població activa publicades a finals de gener de 2022 mostren una baixada de 2,5 punts en un any a Catalunya i situen l'AEP en el 14,8%. Es tracta d'una dada esperançadora que anima a treballar de valent per continuar amb aquesta tendència, en especial pel que fa als i les joves més vulnerables. No obstant això, com podem des de l'FP promoure estratègies que ajudin a millorar? Què podem oferir a aquests col·lectius que es diferenciï d'allò que han tingut en etapes anteriors? El CEDEFOP (2016) fa una anàlisi prou interessant en l'informe «Leaving education early: putting vocational education and training in centre stage», en el qual s'exposen mesures preventives d'intervenció i de compensació en el camp de l'FP per reduir l'AEP i es constata que és un problema que preocupa i ocupa la majoria dels països europeus.

Costa d'imaginar un sistema que pugui donar cabuda a les diverses finalitats que volem atribuir a l'FP sense deixar cap col·lectiu fora i sense menystenir cap dels objectius repassats en aquesta introducció. Per aquest motiu, és fonamental consensuar un model des d'una perspectiva d'inclusió<sup>9</sup> i equitat, i afrontar la gestió de les prioritats sense deixar ningú enrere. El moment és clau, amb noves oportunitats generades pel marc legislatiu estatal i pel marc legislatiu autonòmic. Perquè aquestes oportunitats es converteixin en realitats, cal analitzar l'estat de la qüestió

.....  
 9. Per reforçar aquesta idea, es pot consultar el capítol 1 d'aquest *Anuari*, que analitza el desplegament del decret d'educació inclusiva al sistema educatiu català.

actual i a partir de quines propostes podrem teixir un sistema centrat en les persones, que ajudi a prevenir l'AEP i, al mateix temps, respongui a les necessitats formatives durant totes les seves vides, sense oblidar les necessitats d'empreses i sectors productius pel que fa a la competitivitat i la incorporació de talent; que els aportï valor en la recuperació després d'una crisi com la que hem viscut en els darrers anys.

A partir d'aquí, el capítol avança prenent com a base tres moments clau de l'FP: l'accés als estudis, el procés d'ensenyament-aprenentatge i la sortida de l'alumnat un cop finalitzada l'etapa formativa. Aquests tres elements, que tractarem de forma separada, conformen de forma sistèmica el model actual d'FP. Del conjunt d'elements, dels seus valors i també dels seus dèficits parteixen un seguit de propostes de millora amb les quals es conclou el capítol.

## L'accés

En aquest apartat no repassarem exhaustivament com és l'accés als estudis de formació professional, però sí farem una reflexió que tindrà en compte la diferència entre l'accés als CFGM i als CFGS, tant pel que fa a les opcions com al procediment de reserva de places dels diferents col·lectius que hi volen accedir. Cal destacar que ens centrem en l'accés a l'oferta pública o sufragada amb fons públics de manera única i exclusiva, ja que els mecanismes d'accés a l'àmbit privat no s'estructuren amb la mateixa dinàmica i, en tot cas, cada centre pot determinar els criteris d'accés que consideri més oportuns per a la seva línia de treball o els seus objectius estratègics concrets.

L'alumnat que vol accedir als estudis d'FP ho fa a través de diferents vies d'accés amb percentatges en cadascuna d'elles que prioritzen col·lectius concrets segons la seva procedència. A cadascuna de les vies, les preinscripcions s'ordenen per nota. D'aquesta manera, en el cas dels CFGM, el percentatge més alt de places es destina a l'alumnat que prové de l'ESO.

En el cas dels CFGS, aquest percentatge es destina a alumnat que prové de batxillerat, considerat afi. Aquest sistema marca molt la preinscripció i les opcions reals que determinats col·lectius tenen quan volen accedir als estudis desitjats.

Quant als CFGM, fins el curs 2021-2022, la preinscripció es realitzava en dues fases ordinàries (maig i setembre), tal com s'ha referenciat en l'apartat introductori d'aquest capítol i amb les condicions esmentades en l'anterior paràgraf: per la via 1 (amb estudis d'ESO o equivalents), la reserva de places era del 60 %, per la via 2 (amb un PQPI o FP bàsica), aquest percentatge era del 20 % i el 20 % restant corresponia a la via 3 (amb prova d'accés o altres titulacions). Enguany, i segons l'Annex 9 de la Resolució EDU/464/2022, de 24 de febrer, per la qual s'han regulat les noves normes de preinscripció per accedir als CFGM, per al curs 2022-2023 es concreten dos procediments de preinscripció: un primer procediment per a l'alumnat que cursa 4t d'ESO en el moment de fer la preinscripció, amb una reserva de places del 70 % per la via 1, un 10 % per la via 2 i un 20 % per la via 3, i un segon procediment amb el 70 % de reserva de places per la via 1 per a la resta de població, com ara aquelles persones que estan en possessió del títol d'ESO, les persones majors d'edat, inclosos els estudiants de les escoles d'adults, les persones que han superat la prova d'accés i són majors de 18 anys, i les persones que no han obtingut plaça en el primer procediment.<sup>10</sup> La via 2 i la via 3 reserven un 10 i un 20 % de places respectivament per a altres situacions d'accés (vegeu la Taula 1).

La resolució té un objectiu molt clar: assolir una major continuïtat d'escolarització de l'alumnat que acaba els estudis obligatoris i igualar al màxim les oportunitats de l'alumnat que tria batxillerat i l'alumnat que prefereix cursar FP. Una finalitat que, com hem comentat en la part introductòria del capítol, se li encomana a l'FP i que fins ara no havia estat

.....  
**10.** El calendari definit en la Resolució EDU/464/2022, de 24 de febrer, és, per a l'alumnat de continuïtat, del 20 al 26 d'abril de 2022 i, per a la resta d'alumnat, del 17 al 23 de maig.

un encàrrec explícit ni consensuat. Queda clar que assolir el màxim de continuïtat d'estudis un cop finalitzada l'ESO és clau per a la reducció dels índex d'AEP. Aquesta és, sense cap mena de dubte, una de les assignatures pendents del nostre país, com ho és també l'alt percentatge de persones amb nivells molt baixos de qualificació. Sembla doncs, a priori, que amb aquests canvis en la normativa d'accés podríem arribar a millorar, com a mínim, el primer indicador. Això no obstant, la prioritat que s'atorga en la preinscripció a l'alumnat de 4t d'ESO disminueix les oportunitats d'altres col·lectius, als quals en el futur s'haurà de donar alguna resposta convincent. En concret, ens referim a l'alumnat major de 18 anys que està en possessió del títol de l'ESO però que no ha pogut optar a la plaça d'FP que volia en preinscripcions d'anys anteriors, les persones adultes que han obtingut el títol de graduat en ESO (GESO), les persones que volen requalificar-se o altres grups que han patit els efectes d'alguna de les crisis econòmiques en què hem estat immersos en els darrers anys. Són col·lectius que, en molts casos, presenten una vulnerabilitat evident i que es troben amb poques opcions de continuïtat formativa.

### TAULA 1

#### Quadre resum d'accés a CFGM i CFGS (curs 2022-2023)

	VIA 1 (70 %)	VIA 2 (20 %)	VIA 3 (10 %)
Accés a CFGM	ESO	PQPI	Prova d'accés a GM
	Estudis equivalents	FP bàsica	Curs d'accés a GM
			Altres estudis
	VIA 1 (60 %)	VIA 2 (20 %)	VIA 3 (20 %)
Accés a CFGS	Batxillerat prioritari	CFGM	Prova d'accés a GS
			Altres estudis
	Estudis equivalents		

Font: elaboració pròpia.



Pel que fa a com es produeix la tria de l'alumnat provinent de l'ESO, hem de parlar d'orientació<sup>11</sup> en tots els seus sentits i preguntar-nos, sense posar en qüestió de cap manera la feina d'orientadors i orientadores, si l'actual model és prou reeixit, si és realment un model estructurat i si genera els resultats desitjats. En aquest àmbit, és recomanable rellegir el capítol sobre orientació de l'*Anuari* 2018 de la Fundació Bofill, en què aquesta qüestió és considerada un repte de país (Oliveras, Segú i Amblàs, 2019). Tot i que l'FP va guanyant interès entre famílies i joves, és important recordar les taxes d'AEP que tenim, tant al batxillerat com als CFGM. Als centres d'FP vivim aquestes dues realitats. La primera, quan constatem que arriben a la nostra preinscripció joves que deixen a mitges el batxillerat i quan ens deriven alumnat a mig curs o entre el primer i el segon curs de batxillerat a través de programes concrets que tenen com a objectiu reorientar-los després que els estudis no compleixin les seves expectatives pel que fa a satisfacció i resultats.<sup>12</sup> També ho vivim en primera persona quan rebem alumnat al centre amb escassa o nul·la informació sobre el cicle en què s'ha matriculat i que requereix reorientacions cap a altres cicles o famílies professionals per evitar un abandonament que arriba si no s'actua de forma preventiva. Les acollides als instituts d'FP s'estan convertint, en molts casos, en activitats d'orientació sobre sectors, professions i perfils que considerem que s'haurien d'haver treballat en etapes anteriors, no només en moments de transició. Tot i l'esforç d'aquestes reorientacions que es fan des dels centres, la xifra d'abandonament als CFGM és força preocupant.<sup>13</sup>

.....

**11.** Per seguir aprofundint sobre aquesta qüestió, es pot consultar el capítol 11 d'aquest *Anuari*, que es pregunta com treballar les expectatives dels i les joves en el marc de les polítiques d'orientació dels centres educatius.

**12.** Un exemple d'aquests programes seria el Projecte Reprèn del Consorci d'Educació de Barcelona.

**13.** A aquest nivell és molt interessant l'estudi realitzat pel Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) de seguiment de la cohort de joves nascuts el 2001 i que podem trobar al document «Què hem fet per millorar l'abandonament escolar prematur? Actuacions del CEB per a la prevenció de l'abandonament en l'educació postobligatòria (2016-2020)». [https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/01\\_documents\\_de\\_referencia/informes/20210930\\_Informe\\_Què\\_hem\\_fet\\_per\\_millorar\\_abandonament\\_A.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/20210930_Informe_Què_hem_fet_per_millorar_abandonament_A.pdf)

L'alumnat que tria FP, que és el que ens ocupa especialment en aquest capítol, ha de decidir-se en una etapa de la vida plena d'incerteses i dubtes per un perfil molt específic, una professió, un cicle que determinarà en gran manera el seu futur professional o la seva continuïtat d'estudis. Bona part dels professionals que treballem a l'FP pensem que aquesta tria és molt prematura i massa específica, i que el jovent, com a molt, té clar el sector professional cap al qual vol dirigir-se. Potser seria interessant plantejar-se un temps d'exploració del sector i de la família professional que més interessa a l'alumnat, fer un tast en aquest context i acotar les bases sobre les quals se sustenten les professions i els cicles corresponents. De fet, si ho comparem amb el batxillerat, l'alumnat que s'hi dirigeix tria un àmbit i durant dos anys va madurant la decisió concreta dels estudis posteriors (universitaris o de CFGS). Milloraríem els resultats i reduiríem l'abandonament prematur a l'etapa postobligatòria amb una mesura d'aquestes característiques? Hauríem de situar aquest curs orientador al final de l'ESO o entre l'ESO i els estudis postobligatoris? Podria formar part del sistema, canviar el model i transformar els CFGM? L'adreçaríem a tots els estudiants o només a aquelles persones amb dubtes importants sobre la seva elecció i que descarten fer batxillerat? Sigui com sigui, queda clar que necessitem instruments potents d'orientació que ajudin les persones joves a escollir el primer pas del seu itinerari, ja que aquest pas podria condicionar els passos posteriors.

No ens podem enganyar: el nostre sistema educatiu ha donat l'esquena al món productiu durant molts anys. Aquest coneixement i aquesta relació que en altres països, com ara Alemanya, és un acte natural i transversal al llarg de tota l'escolaritat, en el nostre cas només es dona de forma puntual en els moments de transició, especialment al finalitzar l'ESO i el batxillerat. Això comporta tries poc conscients, a vegades empeses per influències, modes o tendències, situacions com les que es produeixen actualment en sectors molt demandats pel món productiu que no generen interès en el jovent i un gran biaix de gènere en determinades especialitats.<sup>14</sup>

.....  
**14.** Hi ha un bon recull de dades il·lustratives referents en l'Anuari de l'FP de l'Observa-

Un cop resoltes les diverses variants d'accés als CFGM, l'orientació i la informació prèvies, el nombre de places i la seva distribució per vies que prioritzen uns col·lectius per davant d'altres, hem de parlar de la continuïtat de l'itinerari dels i les estudiants dels CFGM tenint en compte que l'accés als CFGS també s'ordena per vies d'accés i per nota de tall. En aquest cas, també ens cal fer una reflexió com a sistema i com a país. La distribució actual de les vies d'accés segons els diversos col·lectius reserva un 60 % de places per a l'alumnat provinent del batxillerat considerat afí, un 20 % per a l'alumnat provinent del CFGM afí i un altre 20 % per a un alumnat que té altres titulacions que permeten l'accés.<sup>15</sup> La preinscripció a cadascuna de les vies d'accés s'ordena d'acord amb la nota dels estudis previs de referència. Un embut amb un conducte molt estret que comporta una gran frustració, especialment entre l'alumnat provinent dels CFGM que vol continuar la seva progressió i el seu itinerari professional. A més a més, l'alumnat que ha cursat un CFGM en un institut concret no té cap mena de prioritat respecte a l'alumnat que prové d'altres centres, un fet que dificulta la vinculació i l'arrelament, sobretot en el cas de l'alumnat vulnerable que necessita una estabilitat i un acompanyament a llarg termini. Finalment, cal recordar que, en algunes famílies professionals, la dificultat quant als continguts que representen alguns CFGS per a l'alumnat provinent dels CFGM és una barrera important que provoca que aquest alumnat hagi de realitzar un esforç extra, ja que part del contingut d'alguns mòduls formatius s'entronca amb la formació bàsica cursada al batxillerat i no al CFGM.<sup>16</sup>

.....  
 tori de la FP de la Fundació BCN Formació professional <https://www.fundaciobcnfp.cat/coneixement/anuari-de-la-fp/>

**15.** Poden consultar-se aquestes afinitats a <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/fp/afinitat-families-professionals/>

**16.** Un cas molt clar són alguns cicles de la família professional de Sanitat on la física, les matemàtiques o la biologia tenen una presència determinant o d'altres de la família de química on haver cursat determinades matèries del Batxillerat científic són un plus en l'èxit en els resultats.

Repassem ara com és l'accés als CFGS i les motivacions diverses a l'hora de fer la preinscripció. Pel que fa a l'alumnat provinent de batxillerat, tornem a trobar esquerdes en l'orientació prèvia. Gairebé tots els comentaris que hem fet sobre aquest tema a l'apartat dels CFGM servirien també per als CFGS. En aquest cas, a més a més, l'FP sembla invisible com a recomanació general i se situa clarament en desavantatge respecte als estudis universitaris pel que fa al temps que es dedica durant el Batxillerat a explorar els estudis d'FP, especialment en el cas de l'alumnat amb expedients acadèmics per sobre de la mitjana. Força vegades, i així ens ho fa saber l'alumnat quan arriba als instituts d'FP, aquesta opció respon més a tries individuals per motius diversos que al resultat d'un procés d'orientació que es porta a terme de forma planificada i conscient. Evidentment aquesta realitat és molt diferent entre famílies professionals i, per tant, és difícil generalitzar. Les dades de preinscripció ofereixen una radiografia molt clara de les opcions més o menys escollides. En aquest cas, les opcions vinculades a la indústria tenen poca demanda en relació amb l'oferta (Fundació Barcelona FP, 2019). Podríem dir que a la desconeguda FP existeix un conjunt de famílies professionals i cicles més desconeguts encara.

De fet, algunes experiències d'alumnes que després de finalitzar una titulació universitària han decidit formar-se com a personal tècnic superior als centres d'FP demostren que, probablement, si haguessin rebut una informació i una orientació més robustes podrien haver triat en primer lloc un CFGS i exercir com a professionals, combinant o no aquesta opció amb la continuïtat d'estudis universitaris. Moltes veus apunten que és també un itinerari exitós i que, en aquest cas, el CFGS s'utilitza com a especialització. En la meua opinió, aquest no és ni de bon tros l'objectiu dels estudis d'FP superiors. Els i les graduades universitàries disposen d'altres ofertes formatives concretes, com ara els postgraus o els màsters, per especialitzar-se.

Deixant de banda aquests itineraris que podríem anomenar inversos, la universitat també està present en el procés de tria dels CFGS d'altres col·lectius. En determinades especialitats, la preinscripció als CFGS es fa de forma preventiva per si la primera opció, és a dir, els estudis universitaris,

no reeixís. Les elevades notes de tall d'algunes carreres universitàries generen incertesa entre els estudiants de batxillerat. Per aquest motiu, molts es preinscriuen a l'FP com a pla B. Si finalment aquesta opció es converteix en realitat, comporta incorporar a les aules d'FP alumnat amb un interès mínim en els estudis i poca informació, sobretot pel que fa a la professió per a la qual aquests estudis qualifiquen, un fet força preocupant. Una part d'aquest alumnat abandona els estudis quan s'adona que cal realitzar un esforç que està molt per sobre de les seves expectatives i que potser serà difícil arribar a la nota desitjada després de cursar el grau superior. No obstant això, també trobem una part important de l'alumnat que descobreix que l'FP és una opció motivadora i interessant. Quan avancen en els estudis, s'hi adapten i acaben convertint aquesta opció en el seu pla A. Curiosament ha estat el centre d'FP el que ha fet un paper clarament orientador amb l'alumnat al centre i en aquest cas es confirma que difícilment es tria allò que no es coneix. En l'anàlisi que es fa des de les direccions dels centres d'FP a partir de les entrevistes inicials sobre les expectatives i els objectius de l'alumnat i la realitat al finalitzar el cicle, aquest és un fenomen clarament detectat. Bona part d'aquest alumnat «convertit» continua posteriorment estudis universitaris i alguns d'ells combinen aquests estudis amb feina com a professionals.

Finalment, tal com succeeix als CFGM, el biaix de gènere en el cas del CFGS també és molt important. Hi ha cicles i famílies professionals clarament feminitzats i d'altres on la gran majoria d'alumnes són nois.

Seguim pensant que l'orientació també té molt a veure amb aquesta realitat. Les professions es coneixen des dels tòpics i la cultura associada al llarg dels temps, sense tenir en compte l'evolució del món del treball. Això és molt evident en el cas de les noies, que no veuen com a opció els sectors més industrials o tecnològics. Probablement cal mostrar referents de dones en el sector tecnològic i en alguns sectors científics, és a dir, mostrar empreses que aposten pel talent femení i informar sobre les professions que hi ha en aquest context, les condicions reals de treball i les possibilitats de carrera professional. Per contra, cal acostar els nois al

món de les cures o a d'altres especialitats en què es treballa amb persones, com ara l'estètica, la perruqueria i l'educació infantil. També és un tema pendent i condicionat per la cultura de la nostra societat, que durant massa temps ha associat aquestes professions exclusivament a les dones (Lahelma, 2009; Reisel, Hegna i Imdorf, 2015). Els resultats d'un estudi recent realitzat per investigadores de la UOC (Petroff, Sainz i Arroyo, 2021) i publicat a la revista *Emerging Adulthood* constaten que els estereotips de gènere continuen influint enormement sobre la visió que les noies tenen dels àmbits STEM, els quals consideren fonamentalment masculins, i infravaloren les seves capacitats per dedicar-s'hi professionalment.

En definitiva, quan parlem de l'accés a l'FP, l'orientació apareix de forma transversal com una eina que necessàriament s'ha de millorar.

## El procés

En aquest apartat, analitzarem l'estada dels i les estudiants als estudis d'FP, el procés d'ensenyament-aprenentatge,<sup>17</sup> els recursos i el model que més podria afavorir l'alumnat, buscant l'èxit educatiu i d'inserció laboral, i atenent de nou les diverses finalitats atribuïdes a l'FP.

### Cap a un sistema integrat d'FP

D'entrada, es tendeix a pensar que un sistema deslligat com el que tenim ara mateix difícilment pot incorporar de forma efectiva els diversos col·lectius amb els quals caldria treballar. S'ha de tenir en compte que l'FP inicial (dependent del sistema educatiu) i l'FP per a l'ocupació

.....

17. El capítol 6 d'aquest *Anuari* ofereix una reflexió aprofundida sobre quines són i han de ser les condicions d'ensenyament i aprenentatge per fomentar les ganes d'aprendre de tot l'alumnat.

(ocupacional i continuada) es troben separades tant per la seva dependència i ubicació a nivell de conselleries com pels recursos formatius que posen cadascuna a disposició de la ciutadania. Un sistema integrat de forma efectiva hauria d'oferir recursos a totes les persones, independentment del seu moment vital i professional, i de la seva edat d'entrada al sistema. Posaré un exemple: actualment, tot i que disposem dels certificats de professionalitat per a persones que volen requalificar-se i reorientar la seva trajectòria professional, no sempre és possible trobar la professió en la qual et vols formar en aquest recurs. En canvi, sí que la pots trobar, per exemple, en l'FP inicial del sistema educatiu. El canvi de regulació de la preinscripció d'aquest curs podrà agreujar aquesta realitat, sobretot en les famílies professionals més demandades, en les quals l'alumnat provinent de 4t d'ESO tindrà prioritat respecte al col·lectiu esmentat anteriorment. En concret, aquestes famílies professionals, com ara Sanitat i Imatge i So, no tenen una oferta formativa paral·lela en el sistema d'FP per a l'ocupació.

Tot i així, hem de ser optimistes. D'una banda, la creació de l'Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya, òrgan rector del sistema d'acord amb la Llei 10/2015, de 19 de juny, de formació i qualificació professionals,<sup>18</sup> té com a objectiu principal la integració del sistema. De l'altra, la modularitat que planteja la nova llei d'FP estatal també ajudarà a tenir un sistema que pugui acollir tots els col·lectius de forma més flexible i, sobretot, amb una estructura de formació pensada per a la seva capitalització, que suma la formació que es va realitzant, independentment del moment en què es faci i de la seva durada.

A Catalunya, en les darreres dècades, l'FP ha estat desplegada de manera administrativa i funcional segons els perfils dels seus participants: l'FP inicial del sistema educatiu i la formació per a persones ocupades i desocupades. La finalitat principal de la nova llei catalana és establir una regulació de l'FP que tingui en compte totes les etapes de la vida de les

18. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6899/1432434.pdf>

persones integrant els diferents subsistemes. La integració efectiva dels subsistemes hauria de ser una eina eficaç per garantir les oportunitats de tots els col·lectius i fomentar la formació en totes les etapes de la vida. Caldrà ajustar la formació per donar una resposta eficaç a les necessitats formatives de cadascun dels col·lectius: les persones que transiten dels estudis obligatoris als postobligatoris en una continuïtat d'estudis, les que volen i necessiten canviar de professió, les que volen reciclar-se i renovar-se per adaptar-se a l'evolució del món laboral, etc.

La integració del sistema d'FP també comporta preguntar-se quin és el model de centre que imparteix l'FP actualment, quin és el model de centre que volem i per a què. Avui dia, la xarxa de centres que imparteixen l'FP a Catalunya és molt diversa pel que fa a la titularitat, l'especificitat o la tipologia d'estudis que ofereixen: a) centres que només imparteixen FP d'una família professional determinada; b) centres que imparteixen només FP, però de diverses famílies professionals; c) centres que imparteixen l'ESO, el batxillerat i l'FP, i d) centres que imparteixen batxillerat i FP. En aquestes categories, s'inclouen els centres públics, els centres amb una oferta sustentada amb fons públics i els centres privats.

D'acord amb la Llei 10/2015, el sistema integrat d'FP reconeix els centres que imparteixen FP de qualsevol dels subsistemes actuals, però també proposa la creació dels anomenats centres d'FP integrats. Segons descriu el text d'aquesta llei, «els centres de formació professional integrada ofereixen els serveis bàsics del sistema de formació i qualificació professionals amb relació a sectors, famílies professionals o àmbits determinats, d'acord amb els criteris establerts per l'Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya». La mencionada llei també estipula que aquesta agència serà l'encarregada d'atorgar la condició de centre d'FP integrada a partir d'uns determinats criteris corresponents a la qualitat, la capacitat formativa i la complementarietat. En el moment de la redacció del capítol aquests criteris no estaven establerts. Per tant, els instituts i la resta de centres d'FP es trobaven en espera de conèixer els detalls que determinaran quins centres tindran la condició de centre



d'FP integrada i quines diferències existiran entre les noves competències i funcions, i les competències i funcions que tenen encomanades els centres en l'actualitat.

No obstant això, ningú posa en dubte que els centres hauran de disposar dels recursos necessaris per atendre la diversitat, tant de l'oferta formativa com dels col·lectius que podran acostar-s'hi. Un sistema integrat no només compta amb formació adreçada a la ciutadania. També disposa d'un sistema d'orientació i d'un sistema d'acreditació que tanquen el cercle i responen a les diverses realitats. Els espais han de tenir en compte l'evolució dels llocs de treball i les necessitats de la societat. També han de promoure la creació, l'emprenedoria, la transformació digital, la reflexió i la innovació. Han de ser espais acollidors i tecnològicament preparats. Per tenir una FP de primera, necessitem uns espais evolucionats, amb una infraestructura i un material que acompanyin tota aquesta transformació del món professional. Quin és el model de centre que podrà respondre millor a la integració del sistema i als reptes i les prioritats de cada moment? Centres referents i especialitzats en un sector o àmbit d'activitat o centres amb formació en diverses especialitats? Segurament haurem de pensar en una convivència entre ambdós models. Queda clar que determinats àmbits (per exemple, la química, la sanitat, l'alimentació o l'hostaleria) han d'estar agrupats amb tota la potència que el sector requereix, a prop del sector referent i, si és possible, integrats en clústers avançats. Tanmateix, també hem de pensar en especialitats més transversals que inclouen més d'un sector. Cal plantejar-se que especialitats com ara l'administració, el màrqueting o la informàtica se situïn en un centre concret? També cal pensar en les especialitats híbrides i en si la resposta s'ha de donar des d'un mateix centre o entre centres. Sense cap mena de dubte, aquesta resposta no és única: ha de tenir en compte les característiques del territori i s'ha de planificar segons la proximitat de nuclis grans de població, la disponibilitat d'una bona xarxa de transport públic, etc. No podem considerar una oferta de les mateixes característiques a ciutats com Barcelona o Lleida, o a poblacions rurals allunyades de grans nuclis urbans.

A més, perquè el sistema funcioni de forma eficaç, és important disposar d'informació prospectiva de les necessitats i demandes dels sectors. Per poder planificar l'oferta, ens calen dades robustes sobre l'activitat econòmica, l'ocupació i el mercat laboral que, si s'afegeixen a les dades que ja tenim, mostren un mapa fonamental per a tot el sistema. El treball conjunt realitzat de forma estructurada amb els sectors econòmics i productius, i amb els diversos agents involucrats, haurà de ser un dels pilars del sistema integrat. Ens consta que ja s'estan fent passos en aquesta direcció. Ara cal posar una marxa més i accelerar davant la incertesa d'una crisi econòmica i social de gran magnitud que s'espera que afecti de nou i de forma especialment cruenta als col·lectius més vulnerables i al jovent.

## El professorat de l'FP, una peça clau de l'engranatge

El personal que conforma l'equip del centre és una peça clau en l'engranatge de l'FP. Pel que fa al professorat, els centres tenen moltes dificultats per trobar docents en algunes especialitats amb molta demanda en el mercat laboral, com ara algunes especialitats vinculades a les tecnologies de la informació i la comunicació o relacionades amb indústries avançades. Al sistema públic de l'FP inicial, la provisió de docents es fa a través de la borsa de professorat del Departament d'Educació. Els requisits que marca la normativa corresponent<sup>19</sup> comporten unes limitacions que, en algunes especialitats, són veritables obstacles per trobar docents actualitzats i amb una experiència que aporti valor real a la formació de l'alumnat. Per tant, haurien de flexibilitzar-se en els casos de difícil cobertura i prioritzar l'alumnat i la seva formació.

La direcció dels centres considera molt important la formació pedagògica i metodològica del professorat, i també que el procés d'ensenyament-aprenentatge estigui ben orientat a l'especialitat. Els equips

.....  
 19. <https://educacio.gencat.cat/ca/serveis-tramits/borsa-docents/incorporacio-borsa/requisits/>

haurien de poder comptar amb diversitat de perfils: docents generalistes amb formació bàsica del sector i especialistes que permetin traslladar a les aules l'evolució de les professions i els oficis, que en l'era del coneixement és cada cop més ràpida. També hem de tenir en compte el component pedagògic i d'acompanyament que els tutors i les tutores hauran de fer a l'aula, especialment en el cas dels i les estudiants de CFGM. Tot això requereix un equip directiu que doni suport a la resta de l'equip, que faciliti una formació continuada i unes condicions de treball dignes, i que es preocupi pel benestar de tothom. Necessitem equips motivats per innovar i fer recerca aplicada, persones proactives i orientades a l'alumnat, que promoguin la seva vinculació al centre i a la continuïtat d'estudis. Per assolir-ho, calen unes bones condicions laborals, però sobretot temps i recolzament de les direccions i recursos de l'administració competent.<sup>20</sup>

Les direccions han d'incentivar els seus equips, donar-los suport i valorar la seva proactivitat. El benestar del claustre<sup>21</sup> és fonamental per garantir la cohesió d'un equip que té una responsabilitat molt gran a les seves mans. Això no ho poden fer soles: l'administració competent ha de proporcionar els recursos necessaris per portar-ho a terme. Recursos que es traduiran en ràtios més adequades a la formació (actualment la ràtio d'alumnes per aula és de 30) i una descàrrega d'hores del professorat per treballar en projectes estratègics i en innovació aplicada. Cal que els equips i les seves funcions s'adeqüin a les noves necessitats de la societat i a l'evolució del món del treball i les professions. Es requereixen persones expertes en digitalització, en emprenedoria i en innovació, i una organització dels centres que respongui a aquests canvis i a aquestes necessitats. El professorat també ha d'entendre que el seu rol ha de canviar:

.....

**20.** El capítol 8 d'aquest *Anuari* se centra en els efectes que genera la segregació escolar sobre els equips docents i es pregunta específicament quin és el perfil de professorat que requereixen els centres de major complexitat social.

**21.** Sobre aquesta qüestió, es pot consultar el capítol 10 d'aquest *Anuari*, que aborda les relacions entre salut i educació des d'una perspectiva àmplia que conceptualitza la salut en termes de benestar físic, mental i social.

ha de formar, però sobretot ha d'acompanyar i ha de facilitar les condicions perquè l'aprenentatge es produeixi. Per exemple, aquesta funció pot ser compartida amb experts, altres professionals, persones que poden aportar valor al centre i a l'aprenentatge de l'alumnat, personal de les empreses, entitats i organitzacions col·laboradores, investigadors i investigadores de l'àmbit universitari o mentors i mentores que donin suport a projectes vinculats a les professions i als sectors concrets. L'acompanyament del professorat adquireix una rellevància especial en l'FP quan parlem de l'aprenentatge basat en projectes.<sup>22</sup> D'aquesta qüestió en parlarem a continuació.

## El model d'ensenyament-aprenentatge de l'FP

A nivell metodològic, el model d'ensenyament-aprenentatge de l'FP també ha d'adaptar-se a les noves maneres d'aprendre (Grau, 2022). S'ha de reconèixer explícitament que l'alumnat és el protagonista de tot allò que succeeix al centre, que ha de ser l'eix i el pal de paller del seu aprenentatge. El treball basat en projectes, que durant molts anys s'ha fet als centres d'FP sense posar-li nom i sense fer gaire ostentació mediàtica, s'ha de reforçar i ha de créixer cap a una formació d'una realitat en la qual els continguts no estan fragmentats i es conviu amb el desenvolupament de competències tècniques específiques i d'altres de tipus personal i transversal. L'aprenentatge basat en projectes posa l'alumnat al centre. El professorat acompanya i facilita l'aprenentatge. Es tracta d'una metodologia de treball activa que promou el treball col·laboratiu, la presa de decisions, l'empatia i la resiliència entre els i les estudiants. Tot i així, no oblidem el gran repte del treball basat en projectes, la formació en competències transversals i la seva avaluació (Fernández i Morales, 2022; Sanmartí, 2007).

.....  
 22. <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/xarxacb/documents/treball-projectes-aprenentatge-autentic.pdf>

S'ha d'avançar també en allò que suposa la digitalització<sup>23</sup> en molts dels oficis i professions. Aquesta digitalització hauria de ser verda i no hauria de deixar ningú enrere. La tecnologia al servei de les persones i per millorar els processos i procediments.

Els centre d'FP, el seu professorat i la metodologia d'ensenyament-aprenentatge hauran de combinar elements a fi d'oferir una formació que respongui a aquestes necessitats. Si tenim en compte la realitat actual, encara ens queda camí per recórrer.

Tots aquests canvis s'han de treballar des d'un sistema d'FP inclusiu. Com podem fer una transició tecnològica i digital<sup>24</sup> de la magnitud que intuïm en aquests moments i al mateix temps no deixar ningú enrere? Sabem, perquè ho vivim cada dia als centres, que la pandèmia de la COVID-19 ha fet estralls en gran part de la població jove i que moltes de les dificultats que observem a les aules són problemes de salut mental als quals haurem de prestar una atenció molt especial i els quals haurem de treballar sota el guiatge de professionals qualificats. Són situacions que requereixen intervencions acotades i estructurades, un acompanyament emocional i moltes vegades assistencial, i recursos per resoldre determinats episodis que es generen a l'aula i que el professorat ha d'atendre en primera instància.

I com ha de ser el paper de les empreses en una formació que per definició és professionalitzadora però que, com introduïem a l'inici d'aquest capítol, ha de donar resposta a altres finalitats? El paper de l'empresa és molt important, ja que li atribuïm una funció formadora que afectarà clarament la formació de l'alumnat. En general, l'FP entén com a part del currículum l'alternança entre la formació en el centre educatiu i la

23. Tal com planteja el capítol 9 d'aquest *Anuari*, la digitalització s'ha d'entendre a partir de la seva naturalesa inherentment relacional i situada i, per tant, immersa en relacions de poder, interessos i controvèrsies que van molt més enllà de debats purament tècnics.

24. <https://am.pictet/es/blog/articulos/innovacion/la-automatizacion-y-la-transicion-tecnologica-entre-progreso-y-temores>

formació a l'empresa. De fet, no s'entén una FP sense aquesta alternança. Actualment, amb la nova llei d'FP estatal aprovada, tota la formació en alternança es considera dual, és a dir, tota l'FP oferirà formació compartida entre el centre educatiu i l'empresa. Una novetat important que aporta la nova llei és que hi haurà una FP dual *avançada*, que requerirà com a mínim el 50% del currículum desenvolupat a l'empresa, serà remunerada i inclourà una relació laboral, i una FP dual *general*, que substituirà l'actual formació en centres de treball, representarà el 25% de la formació a l'empresa i no comportarà ni remuneració ni relació contractual entre alumnat i empresa.

En ambdós casos, l'empresa té un caràcter formador, una responsabilitat i atribucions en la formació i en l'avaluació de l'alumnat. Per tant, el centre i el sistema hauran d'acompanyar-la i li hauran de donar suport, ja que probablement no estarà preparada per realitzar aquesta tasca.

La formació de les persones que exerciran el paper de tutor o tutora des de l'empresa serà fonamental perquè el centre i l'empresa treballin de forma alineada i col·laborativa a fi d'impartir en un lloc o en un altre una formació de qualitat, coherent amb uns principis i valors, i adequada als perfils professionals del sector. La formació es distribuirà entre el centre i l'empresa. Per tant, els processos de seguiment i avaluació hauran de partir de criteris compartits. Què succeirà amb el procés de formació? Com garantirem un acompanyament adequat i incluiu per a tots els col·lectius? Recordem que el professorat que forma als centres d'FP ha de complir amb un seguit de requisits. Quins requisits s'exigiran a les persones que formen a l'empresa? En comptes de l'exigència i els requisits, la clau serà probablement una feina compartida i coordinada en què cadascú haurà de tenir rols, si més no, complementaris.

Finalment, cal pensar en fórmules col·laboratives entre especialitats i famílies professionals, i també entre centres. Si el món del treball i la societat en general són cada vegada més híbrids pel que fa a la incorporació de la tecnologia i la transformació digital, com podem seguir

mantenint compartiments estancs entre cicles formatius? Hem d'explorar noves realitats, una suma i una coordinació entre especialitats. Exemples com l'electromedicina clínica o la bioinformàtica poden servir com a base per entendre que la hibridació serà cada vegada més necessària. Si la normativa es flexibilitza i ho permet, començarem a imaginar cicles impartits en dos instituts especialitzats i referents cadascun en la seva matèria. La potència d'aquest tema és indiscutible.

## La sortida

Què demanarem a l'FP quant a la sortida de l'alumnat? Tornem a veure que dependrà molt de l'objectiu i de la finalitat que s'atribueixi als estudis i, per tant, de l'accés i les condicions de la provisió de l'oferta. En el cas de la seva vessant més escolaritzadora i en particular en el cas dels CFGM, estem demanant a l'FP que contribueixi a reduir l'abandonament escolar prematur. Probablement, donarem més importància al nivell de competències bàsiques, personals i transversals de sortida que no pas a les competències tècniques. En aquesta finalitat, no pensem en una incorporació directa al món del treball. El problema que comentàvem en l'apartat d'accés és el següent: què oferirem a l'alumnat un cop fidelitzat pel sistema i amb interès per continuar estudis de CFGS? Tornem a topar-nos amb la realitat del pas dels CFGM als CFGS i de la reserva de places per a cadascuna de les vies d'accés.

En el cas de l'FP entesa com a oferta professionalitzadora i de preparació de les persones per a la seva incorporació al món del treball, la sortida prevista imagina professionals amb una bona preparació, que aportin valor afegit a les empreses a les que s'incorporen. La realitat és que les dades de la inserció laboral de les persones que finalitzen uns estudis d'FP són molt bones.<sup>25</sup> Les empreses busquen perfils d'FP per incorporar

.....  
 25. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/insercio-laboral/estadistica-insercio-laboral/insercio-laboral-2021.pdf>

a les seves plantilles, fins i tot en algunes especialitats amb uns perfils més ben posicionats que els provinents d'estudis universitaris. Tot i aquesta demanda clara de professionals i especialistes provinents de l'FP, trobem un biaix molt important entre l'oferta i la disponibilitat real en algunes professions. En especial, ens referim a algunes professions concretes del sectors vinculats a la indústria, en les quals hi ha un dèficit important de professionals.

A nivell de continuïtat d'estudis, què oferim als graduats i les graduades en FP? Fins fa molt poc, només l'accés a estudis universitaris, sobre els que no incidirem en aquests moments. No obstant això, sí que apuntarem que és necessari un treball més coordinat entre l'FP i la universitat, ja que actualment els itineraris no són només de l'FP cap a la universitat, sinó que l'FP acull també alumnat provinent d'estudis universitaris finalitzats o parcialment cursats. Així doncs, ens cal una reflexió a fons sobre el sistema com un tot i sobre aquestes transicions bidireccionals.

Amb l'arribada de la nova llei d'FP, apareixen els fins ara anomenats cursos d'especialització, és a dir, uns cursos de formació especialitzada i complementària que es dissenyen d'acord amb les necessitats de l'entorn laboral.<sup>26</sup> La llei estipula que, a partir d'ara, aquests cursos s'anomenaran màsters professionalitzadors. No hauríem de caure en l'error de no treballar per assignar-los un nivell de qualificació propi, que els posicioni en el món del treball i que els atorgui el valor clau que aquesta especialització podrà aportar al sector professional on s'ubiqui. Uns màsters que se centren de nou en la situació de l'FP comparada amb d'altres països, especialment en el cas dels CFGS, que es consideren formació superior no universitària en l'espai d'educació superior europeu.<sup>27</sup> En aquest nivell, resulta d'especial interès la informació que recull el Marc Europeu de Qualificacions de la Unió Europea (The European Qualifications

26. <https://www.todofp.es/que-estudiar/ciclos/curso-especializacion.html>

27. [https://administracion.gob.es/pag\\_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/superior.html](https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/superior.html)



Framwork-EQF).<sup>28</sup> Poder reconèixer a nivell acadèmic i laboral aquesta formació de tercer nivell tancaria un cercle que afegiria encara més valor als estudis d'FP.

## Propostes de millora

### Consens en els objectius i la finalitat de l'FP inicial

La finalitat de l'FP inicial ha de quedar clara pel que fa als seus objectius respecte als diversos col·lectius i perfils que s'hi adrecen. Quina ha de ser la prioritat? Tal com s'ha anat mencionant al llarg del capítol, cal que l'FP doni resposta a totes les persones i atengui la necessitat d'una formació que tingui en compte totes les etapes de la vida. Tot i així, en el cas de l'FP inicial i concretament dels CFGM, és important garantir que l'alumnat que finalitza l'educació obligatòria pugui continuar estudiant si així ho desitja, bé FP bé Batxillerat. Assegurar la continuïtat d'estudis en l'opció que es desitja és un primer pas per no caure en l'abandonament prematur. Ara bé, aquesta continuïtat hauria de garantir-se més enllà del CFGM, amb el pas cap als CFGS, generant itineraris formatius de més trajectòria i solidesa. Si recordem les vies d'accés al CFGS i la reserva de places amb relació als diversos col·lectius, això no és gens fàcil per a l'alumnat que prové dels CFGM. Així doncs, és necessari **reequilibrar els percentatges de la vies d'accés** i oferir més places per a aquest alumnat de continuïtat (aquesta vegada en els estudis d'FP). En determinades famílies professionals, de les quals hem parlat en l'apartat sobre el procés, serà interessant **establir mecanismes compensatoris per a l'alumnat que no prové de batxillerat** i que no té la base suficient en àrees de coneixement específiques que són fonamentals en els CFGS als quals fem referència. La creació de material per treballar de manera autònoma abans de la incorporació, la implementació d'una setmana d'acollida especial per a aquest alumnat

28. <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-efq>

i un acompanyament «acadèmic» individualitzat en aquestes àrees de coneixement possibilitarien uns millors resultats.

Sense cap mena de dubte, aquestes mesures compensatòries tindrien més bons resultats si la **continuïtat fos en el mateix centre** on s'ha cursat el CFGM, ja que aquest acompanyament podria anar precedit de mesures preventives en el mateix centre i d'un traspàs molt efectiu d'informació des de la tutoria dels CFGM cap a la tutoria dels CFGS corresponent. Ara per ara, aquesta continuïtat en el mateix centre no es garanteix ni tampoc es promociona atenent al principi d'igualtat d'oportunitats. Al meu entendre, la continuïtat del grau mitjà al grau superior en un mateix centre educatiu comportaria un treball molt estructurat i complet de l'alumnat que tindria molts beneficis. Una possible mesura seria una puntuació addicional per a l'alumnat que prové del mateix centre i que fa la transició del CFGM al CFGS.

Si garantim la continuïtat en l'escolarització de l'alumnat que prové de l'ESO prioritzant la seva preinscripció amb un procediment exclusiu, la resta de la població que no està en aquesta situació pot veure's perjudicada i tenir menys oportunitats de triar allò que desitja. Ara mateix no tenim prou dades per saber com afectarà el nou procediment de preinscripció a aquest col·lectiu, ja que tot just s'està iniciant el procés de matriculació. Més endavant, es podrà comprovar la quantitat d'alumnes de continuïtat que han obtingut plaça i s'han acabat matriculant. En aquest cas, tal com observem cada any, entre la preinscripció i la matrícula hi ha un important decalatge degut a allò que les persones que ens dediquem a l'FP anomenem **preinscripció preventiva**. Es tracta d'alumnat que majoritàriament està cursant l'ESO i vol assegurar plaça abans de tenir clara la seva decisió. No sap cap a on continuar i encara no ha acabat de definir els seus interessos. Moltes d'aquestes places preventives es podrien convertir en opcions per a la resta de persones interessades en cursar una FP.

Malgrat això, què succeirà si aquest fenomen no genera prou places per a la demanda existent? En algunes famílies professionals ja esmentades

en apartats anteriors, **la demanda supera amb escreix l'oferta de places**. Per tant, al meu entendre, les solucions que s'haurien de plantejar no haurien de comportar un augment de places sense tenir clar que el sector pugui garantir una formació en centres de treball (FCT) de qualitat i per a tothom, i una possibilitat d'inserció laboral per a aquelles persones que optin per aquesta via. L'oferta i la demanda de places, i allò que el món del treball necessita no sempre van plegats.<sup>29</sup>

Sigui com sigui, el possible decalatge haurà de tenir alguna resposta, com ara la reorientació cap a cicles del mateix sector o cap a altres famílies professionals, que requerirà un acompanyament del propi sistema. Una altra possible resposta implica un bon sistema d'FP integrat amb **certificats de professionalitat (CP)** que ofereixin una alternativa de formació de qualitat més adaptada quant a la flexibilitat a persones adultes amb interès en una requalificació o que la necessiten.

## Integració del sistema

Un sistema d'FP integrat de forma efectiva ajudaria a reorientar determinats col·lectius cap a un tipus de formació adequada a la seva situació personal i professional. Per exemple, la **modularitat dels certificats de professionalitat (CP)** és una opció flexible de formació capitalitzable per a persones que volen requalificar-se, ja que els continguts estan orientats directament a la qualificació professional i al mercat de treball. Tot i així, caldria revisar quins CP estan relacionats amb els cicles i les famílies d'FP inicial més demandats, a fi d'oferir més oportunitats a les persones que no han pogut accedir-hi per la via de l'FP inicial perquè no pertanyen a un col·lectiu prioritari, però que han fet una tria conscient i madura de la professió que volen exercir.

---

29. <https://www.educaweb.com/noticia/2021/12/15/ciclos-fp-mas-valorados-empresas-menos-plazas-20785/>

El sistema integrat no podrà limitar-se a l'oferta formativa. Haurà de disposar d'un **sistema d'orientació també integrat i d'uns procediments d'acreditació i reconeixement de competències** (tant acadèmiques com relacionades amb l'experiència professional) que garanteixin una resposta adequada a les diverses situacions que genera l'oferta i la demanda de formació, vinculada a les necessitats del mercat laboral. En aquest apartat, la Llei 10/2015, de 19 de juny, és una bona palanca de canvi. No obstant això, potser caldria un desplegament més àgil d'aquesta llei per poder satisfer aquestes necessitats. Resulta especialment interessant la creació dels **centres d'FP integrats**, ja que de forma global podran informar, orientar i formar les persones amb una visió integral i tenint en compte les seves necessitats.

## L'orientació

Probablement l'orientació és un dels temes tractats en tots els debats sobre l'FP que més pàgines d'informes, articles i altres publicacions ha ocupat. La realitat és que alguna cosa falla i que, malgrat l'interès dels agents implicats, el model que tenim actualment a Catalunya no acaba de funcionar. Aquest fet té diverses **conseqüències**, com ara l'abandonament prematur dels estudis als CFGM, la desmotivació de les persones que han fet una tria poc reflexionada o amb poca informació o la dificultat del trànsit entre les etapes.

Les **causes** també són variades. En destacaré algunes, segons allò que he observat durant els darrers cursos com a directora d'un centre d'FP i a fi de justificar les propostes posteriors:

- a) L'orientació en general es realitza en els moments puntuals de transició entre etapes.
- b) Les persones sobre les quals recau la responsabilitat del procés d'orientació no són generalment d'aquest àmbit.

- c) Es destinen recursos limitats i es realitzen poques activitats d'impacte real.
- d) Les famílies i l'entorn dels i les joves adquireixen massa vegades un rol d'orientadors sense tenir una idea clara sobre allò que estan orientant i amb molts estereotips que acaben traspasant-los.
- e) Vivim molt d'esquena al món del treball, als sectors i a les professions, i els referents solen provenir de la ficció.
- f) Els estereotips de gènere influeixen molt negativament en la presa de decisions i limiten la tria a allò que s'espera de cada gènere.
- g) Tant després de l'ESO com del batxillerat, la tria de l'FP en general és un recurs alternatiu a la via *normalitzada* (batxillerat o universitat) i no acostuma a ser l'opció escollida en itineraris acadèmics brillants.

A nivell de proposta, al meu entendre, sempre és millor una **acció preventiva** que no pas una acció compensatòria. En aquest línia, crec que es podrien establir alguns mecanismes complementaris a l'acció que des dels centres d'etapes obligatòries ja es realitzen:

- Professionalitzar el rol de l'orientador a l'ESO.
- Incloure continguts orientadors sobre el mercat laboral, els oficis i les professions, les competències professionals i transversals, i la seva evolució en el currículum.
- Explorar els interessos propis més enllà dels moments de transició educativa.
- Treballar amb les famílies la importància del procés d'orientació i la necessitat de fugir d'estereotips.
- Realitzar campanyes informatives que mostrin els sectors productius més desconeguts per a l'alumnat, les seves famílies i el seu entorn.
- Implementar programes i accions adreçats especialment a les noies en l'àmbit de les STEAM i apropar el món de les cures i altres sectors altament feminitzats als nois.

Totes aquestes propostes són possibles i requereixen estructura, planificació i recursos. Tanmateix, no impacten en el model. Una proposta que sí impactaria en el sistema seria l'organització d'un **curs pont** entre els ensenyaments obligatoris i els postobligatoris a fi d'orientar la tria posterior. Hauria de ser un curs dins el sistema, organitzat per sectors o famílies professionals i adreçat especialment a les persones que opten per una via professionalitzadora. Un curs d'orientació a l'FP, amb continguts dels cicles de la família professional triada i reforçat amb treball de competències bàsiques transversals. També s'hauria de poder vincular a nivell de convalidacions a les unitats formatives o els mòduls formatius del cicle que després es cursarà. Soc conscient de la dificultat de la proposta, especialment perquè depèn de la normativa de sistema d'àmbit estatal, però considero que, malgrat la seva complexitat, si les reformes estan argumentades amb evidències, es converteixen en accions de millora que repercuteixen en el benestar i la qualitat de la vida personal i professional de les persones. Aquest curs orientador hauria de comptar amb la complicitat dels sectors i una intervenció de professionals que es coordinarien amb els i les docents dels centres.

Una mesura d'aquest estil plantejada amb caràcter compensatori la trobem a Luxemburg, en el *Cours d'orientation et d'initiation professionnelles* (COIP).<sup>30</sup> No obstant això, les experiències europees d'aquest tipus tendeixen a ubicar-se en l'àmbit de la prevenció de l'AEP. Tot i així, degut a les elevades xifres d'aquesta realitat a casa nostra, són accions que podrien aportar una millora considerable i responen a l'etiqueta d'accions d'orientació. L'estudi del CEDEFOP, referenciat en la primera part del capítol «Leaving education early: putting vocational education and training in centre stage», recull diverses propostes en aquesta línia de treball.

Finalment, en molts centres d'FP es desenvolupa de forma **compensatòria** una reorientació de l'alumnat que arriba i no té la informació ni

.....  
 30. [https://www.lifelong-learning.lu/Detail/Article/Orientation/cours-d\\_orientation-et-d\\_initiation-professionnelles/en](https://www.lifelong-learning.lu/Detail/Article/Orientation/cours-d_orientation-et-d_initiation-professionnelles/en)

l'orientació mínimes que caldrien per afrontar la nova etapa amb èxit. En la majoria de casos, s'utilitza la setmana d'acollida per explorar el sector i la família professional, els continguts del cicle i l'anàlisi del perfil professional que hi té al darrere. Aquesta aproximació al perfil sol ser especialment útil en els CFGS, on també arriba força alumnat o amb poca informació sobre allò que es trobarà.

## Professorat

Tal com s'ha mencionat a l'apartat corresponent, els requisits d'incorporació de professorat als instituts i centres d'FP s'han de flexibilitzar i han de respondre a la realitat de cada sector professional i de l'evolució en la qual estigui immers. El sistema no es pot permetre deixar d'incorporar professorat d'algunes especialitats o deixar de substituir-lo un cop hagi començat el curs. La formació de l'alumnat se'n ressent, especialment la de l'alumnat més vulnerable que necessita més acompanyament i elements de referència per facilitar la seva vinculació al sistema, que moltes vegades s'ha perdut en etapes educatives anteriors. Al mateix temps, s'ha de seguir treballant a fi d'incorporar persones que entenguin el **canvi de rol** que el professorat ha de tenir. Si tenim en compte que el treball basat en projectes és l'aposta metodològica més adequada per a aquest tipus d'estudis, el professorat es converteix en facilitador i acompanyant del procés d'ensenyament-aprenentatge i és l'alumne qui protagonitza aquest procés. En aquesta línia, considero que la formació del professorat inicial ha millorat de manera exponencial amb el màster de Professorat de Secundària. Tot i així, cal que es potenciï la coordinació entre l'FP i la universitat a fi d'abordar conjuntament les necessitats reals de formació d'aquest professorat. En aquest cas, s'haurà de seguir flexibilitzant el requisit en moments puntuals a causa de la manca de professorat amb aquesta formació, tal com es fa actualment quan la borsa de docents ho necessita per abastir els centres.

Com en altres propostes de millora, calen **més places públiques de màster de Professorat** i seguir en la línia ja engegada pel Departament d'Educació d'incentivar els centres d'FP per incorporar docents en pràctiques. És una bona oportunitat per estar al corrent de les metodologies i disposar d'un bon planter de futur professorat. També s'haurien de revisar en profunditat els cicles formatius i els mòduls concrets que actualment el **professorat especialista** pot impartir. Els centres d'FP considerem que en alguns títols és clarament insuficient si tenim en compte l'especificitat d'alguns continguts curriculars.

Des de la meua perspectiva, un altre dels aspectes amb recorregut de millora és el de les **funcions del professorat**, més enllà de la docència i del rol de tutoria. Per exemple, caldria apostar per incorporar els equips en processos d'innovació aplicada. L'amplitud de mires més enllà de la pròpia realitat és un element motivador que es retroalimenta. Tanmateix, perquè això sigui possible calen recursos en forma de temps per plantejar-se investigar, dissenyar i executar nous projectes que de ben segur impactaran en els resultats de l'aprenentatge de l'alumnat i en la motivació de l'equip.

En darrer terme, la importància de la **funció tutorial a l'FP** comporta una dedicació individual i un treball directe amb l'alumnat més vulnerable i les seves famílies (pares, mares, tutors i tutores) que requereixen molts esforços a fi d'obtenir resultats. Els més importants són reduir l'AEP, fomentar de nou un vincle amb el sistema i una motivació per seguir formant-se.

Seria interessant plantejar-se una borsa de professorat específica per a l'FP, en què tots els elements descrits poguessin tenir el pes i el valor que aquests estudis i els seus usuaris requereixen, probablement amb diversos perfils complementaris que conformarien els equips dels centres amb molt de valor per respondre als nous reptes i a la multifunció d'aquesta etapa.



## Centres i infraestructura

L'FP que ha de donar resposta de forma integrada als diversos col·lectius ha de disposar d'espais i infraestructures adequats on pugui conviure la diversitat de formació que s'haurà d'oferir (cicles, certificats de professionalitat, cursos d'especialització, etc.). Cal una inversió en espais adients que permeti treballar en metodologies actives d'ensenyament-aprenentatge i faciliti la creativitat, el treball en equip i col·laboratiu, i la innovació. No ens referim a una infraestructura tècnica vinculada a l'ofici, ja que en molts casos aquesta infraestructura seguirà ubicant-se en un empresa que pot tenir els equipaments d'última generació, ens referim a espais suficients que permetin desdoblaments de grups d'alumnat quan calgui, però també a grans aules perquè treballin conjuntament diversos cicles, a aules per al treball multidisciplinari i per projectes que es trobaran els i les nostres alumnes en el futur al món de l'empresa.

Pel que fa a la **tipologia de centres**, actualment hi ha un debat interessant respecte a això. En concret a la ciutat de Barcelona, s'està apostant per la creació de **centres especialitzats** que concentren l'oferta formativa d'una família professional o de varies amb afinitat directa. Alguns exemples són l'Institut de Nàutica, l'Institut Tecnològic de Barcelona, l'Institut dels Aliments, l'Institut d'Esports i l'Institut de Logística de Barcelona, que iniciarà el seu funcionament durant el curs 2022-2023. La idea és la creació de centres el més a prop possible del sector a fi de generar sinèrgies pel que fa a equipaments, espais, professorat o places d'FCT. En definitiva, es tracta d'una integració de la formació especialitzada de tècnics i tècniques en clústers o *hubs* de sectors. També s'ha reordenat part de l'oferta formativa, concentrant-la en els instituts especialitzats. L'altra cara de la moneda són els **centres d'FP que comparteixen diverses famílies professionals** i els centres que imparteixen estudis d'altres etapes educatives.

A nivell d'aprofitament de recursos i de generació de coneixement, els centres especialitzats i a prop del sector (integrats directament o no) són

una proposta molt potent que genera resultats esplèndids. Un exemple clar el tenim a l'Institut Bonanova,<sup>31</sup> integrat en el campus docent de l'Hospital del Mar, un centre especialitzat en la família professional sanitària amb més de 40 anys de vida.

La idea de treball entre cicles de famílies professionals diverses és molt interessant. En aquest cas, no és tan rellevant que es produeixi en un mateix centre. Gairebé m'atreveixo a dir que és més ric si la suma és entre dos centres especialitzats en dos sectors diferents. Tal com s'ha comentat anteriorment, la **hibridació** entre famílies professionals és una possibilitat de treball compartit que dona resposta a nous perfils professionals requerits pel mercat de treball.

Ara bé, com posicionem famílies professionals tan transversals com l'Administració i la Gestió? Cicles que formen professionals que donen suport a molts sectors econòmics i productius. Segurament la concentració en aquest cas no té massa sentit, ja que tots els sectors amb els quals es relacionen són referents.

A propòsit d'aquest tema, també cal pensar en la millor resposta per al territori. Al meu entendre, si els CFGM acaben consolidant la funció de continuïtat d'estudis per sobre de la professionalitzadora, s'haurà de planificar una oferta que tingui en compte les característiques de l'alumnat i la conveniència o no de promoure la seva mobilitat geogràfica. No obstant això, queda clar que aquesta planificació, pel fet de tenir en compte les necessitats de la població jove del territori, no ha d'oblidar les necessitats dels sectors i les possibilitats que poden oferir a la formació de l'alumnat.

En el cas dels CFGS, segons la meva experiència en un centre especialitzat, considero sense cap mena de dubte, que aquest fet és un valor molt important en la formació de l'alumnat. Per tant, la mobilitat, igual que succeeix en els estudis universitaris, no ha de ser un inconvenient per

.....  
31. <http://www.institutbonanova.cat/>

formar-se en allò que es desitja. Tanmateix, caldrà tenir en compte que el transport públic de casa nostra és molt deficitari i la mobilitat moltes vegades és complicada quan se surt de l'àrea metropolitana de la ciutat de Barcelona. Si l'FP, com s'ha manifestat tantes vegades, és una aposta política de futur, el context territorial i els aspectes colaterals, com ara el transport, són prou importants i han d'estar presents en els debats sobre planificació.

## Currículum i metodologies

El currículum dels cicles formatius no sempre respon a les expectatives prèvies de l'alumnat. Pot ser que el nom del títol no defineixi massa bé allò que es desenvoluparà en el cicle. És un tema vinculat a l'orientació i a l'estructura sobre la qual s'han dissenyat els títols: mòduls formatius, unitats d'aprenentatge, resultats d'aprenentatge o continguts esmicolats associats a un nombre d'hores molt específic. És aquest el tipus de currículum que respon a les necessitats de formació de les persones i a les necessitats de les empreses?

S'agraeix l'esforç dels darrers anys per incorporar hores curriculars al mòdul de projecte,<sup>32</sup> ja que concorda amb la possibilitat de treballar de forma global i significativa, sense fractures, des de projectes que responen a una realitat global i en els quals l'alumnat ha de posar en joc les competències tècniques i específiques, però també les personals i transversals.

S'ha de seguir avançant en aquesta direcció per arribar a la generació d'espais i escenaris versemblants d'aprenentatge, simular i generar pràctiques significatives en què es valori l'assoliment de competències tant específiques com transversals. L'ús de metodologies actives s'apropa a la diversitat d'estils d'aprenentatge. És una eina motivadora i potent per

.....  
**32.** [https://xtec.gencat.cat/web/.content/currículum/professionals/fp/modelcurricular/Estrategies\\_MP\\_Sintesi\\_Projecte.pdf](https://xtec.gencat.cat/web/.content/currículum/professionals/fp/modelcurricular/Estrategies_MP_Sintesi_Projecte.pdf)

gaudir aprenent. Són metodologies que possibiliten el treball col·laboratiu entre grups d'alumnat en què cadascú pot aportar alguna cosa i tothom té un paper.<sup>33</sup>

## Bibliografia

CONSORCI D'EDUCACIÓ DE BARCELONA (CEB). (2021). Què hem fet per millorar l'abandonament escolar prematur? *Actuacions del Consorci d'Educació de Barcelona per a la prevenció de l'abandonament en l'educació postobligatòria (2016-2020)*. [https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/01\\_documentos\\_de\\_referencia/informes/20210930\\_Informe\\_Què\\_hem\\_fet\\_per\\_millorar\\_abandonament\\_A.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documentos_de_referencia/informes/20210930_Informe_Què_hem_fet_per_millorar_abandonament_A.pdf)

CEDEFOP (2016). «Leaving education early: putting vocational education and training in centre stage.» *Volume II: evaluating policy impact*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5558\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5558_en.pdf)

COLL, C.; ESTEBAN-GUITART, M., i IGLESIAS, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Barcelona: Graó.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. (2021) *Informe de la inserció laboral dels ensenyaments professionals 2021*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/insercio-laboral/estadistica-insercio-laboral/insercio-laboral-2021.pdf>

FUNDACIÓ BCN FORMACIÓ PROFESSIONAL (2019). *Anuari de l'FP i el mercat de treball 2019. Barcelona i Àrea Metropolitana de Barcelona*. [https://www.fundaciobcnfp.cat/wp-content/uploads/2021/03/Anuari-FP-i-mercat-de-treball-2019\\_compressed.pdf](https://www.fundaciobcnfp.cat/wp-content/uploads/2021/03/Anuari-FP-i-mercat-de-treball-2019_compressed.pdf)

GRAU, RAMON. (2022). *Educar per a la vida. Els reptes de la secundària al segle XXI*. Barcelona: Rosa dels Vents.

IMDORF, C.; HEGNA, K., i REISEL, L. (2015). *Gender segregation in vocational education*. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.

.....  
**33.** En César Coll parla de la personalització de l'aprenentatge i de posar l'alumnat en el centre en aquesta entrevista per a la UB <https://www.ub.edu/web/portal/ca/cesar-coll>

[https://www.researchgate.net/publication/285579681\\_Gender\\_Segregation\\_in\\_Vocational\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/285579681_Gender_Segregation_in_Vocational_Education)

MAS, M. (2021). «100 dies per situar l'abandonament com el principal repte educatiu de país.» *Blog 100 dies pel canvi educatiu*. Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/blog/100-dies-abandonament-principal-repte-educatiu>

MORALES, M., i FERNÁNDEZ, J. (2022). *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Ediciones SM.

OLIVERAS, M.; SEGÚ, J. LL., i AMBLÀS, S. (2019). L'orientació, un repte de país. A: J. Riera, *Els reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Fundació Bofill. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/j/o/3/i/o/0/h/9/n/anuari2018\\_190619.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/j/o/3/i/o/0/h/9/n/anuari2018_190619.pdf)

PETROFF, A.; SÁINZ, M., i ARROYO, L. (2021). «A Multilevel Qualitative Perspective to Gendered Life Course, Socialization, and STEM Trajectories Among Emerging Adults in Spain.» *Emerging Adulthood*. <https://doi.org/10.1177/21676968211021678>

SANMARTI, N. (2007). *10 ideas clave, evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluarparaaprender.pdf>

SEVILLA, M. P.; FARÍAS, M., i WEINTRAUB, M. (2019). «Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública.» *Calidad en la educación*, núm. 41. Santiago de Chile.

TARABINI, A., i JACOVKIS, J. (2019). «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya.» A: J. Riera, *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/transicions-leducacio-secundaria-postobligatoria-catalunya>

---

## Agraïments

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Cinta Daudé, Paco González, Carles López, Marc Monrós, Ricard Roure, Tatiana Soler, Andreu Termes i Alberto Vila.

4

## **Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar**

Marta Curran i Aina Tarabini

## Introducció

Els Centres de Noves Oportunitats (CNO) sorgeixen com a part de la resposta als principals reptes educatius del context català, com són estar a la cua de les xifres d'abandonament escolar prematur (AEP) (17,4%) i presentar unes xifres d'atur juvenil (24,6%) molt per sobre de la mitjana europea (12,5%). En aquest sentit, els CNO emergeixen com una resposta a un sistema que es percep com a excessivament rígid i que no aporta alternatives als i les joves que no s'adapten al sistema educatiu, que acumulen suspensos i repeticions, que presenten senyals de desvinculació amb el seu procés escolar, que deixen els estudis de forma prematura o que segueixen trajectòries educatives que s'allunyen de la linealitat. Els CNO es troben dins del marc de les mesures compensatòries de lluita contra l'abandonament escolar (NESSE, 2010), tot i que, com veurem després, la seva acció és molt més que compensatòria. A més a més, tenen per objectiu fomentar el retorn al sistema educatiu i millorar la incorporació al mercat laboral dels i les joves. Aquests centres tenen dues característiques fonamentals: la seva acció multinivell en aspectes educatius, psicològics i socials, i el seu compromís envers el desenvolupament integral de les persones joves (Paniagua, 2022). Com veurem al llarg del capítol, malgrat la diversitat de models i programes de noves oportunitats i la seva manca de sistematització, els CNO presenten una sèrie de trets comuns vinculats a la

personalització dels processos educatius, la flexibilitat dels itineraris formatius i l'ètica de la cura (Meo i Tarabini, 2019; Tarabini, 2018), que defineixen el seu ADN. Defensar i preservar aquests principis pedagògics és un element primordial per emmarcar el debat sobre el present i el futur dels CNO i reflexionar sobre com la seva lògica i el seu funcionament es poden expandir al conjunt del sistema, tot garantint l'èxit educatiu per a tothom.

Les autores d'aquest capítol partim d'una noció multidimensional de l'èxit educatiu que, d'acord amb la proposta original d'Albaigés (2008), inclou el rendiment acadèmic, l'adhesió escolar, les transicions educatives, l'equitat social i els impactes en el desenvolupament integral de les persones. Des d'aquest punt de vista, entenem que l'èxit va més enllà d'obtenir el títol de l'educació secundària obligatòria (ESO) i adquirir les competències bàsiques d'aquesta etapa. Sens dubte, aquesta és una dimensió cabdal de l'èxit, que la vincula directament amb la concepció dominant del fracàs escolar. No obstant això, l'èxit implica també la possibilitat d'implementar trajectòries educatives llargues per a totes les persones joves que, com a mínim, haurien d'encaminar-se a l'assoliment d'una titulació d'educació secundària superior. Al nostre sistema, això equival als cicles formatius de grau mitjà (CFGM) o al batxillerat. És més, la Unió Europea estableix que accedir a alguna forma d'educació secundària superior i finalitzar-la és el llinar mínim actual per poder parlar d'èxit escolar. Des d'aquesta perspectiva, tal com anirem ensenyant durant el capítol, els CNO realitzen una funció social i d'equitat clau per al conjunt del sistema educatiu català, ja que acullen i acompanyen les persones joves més excloses que el sistema formal tendeix a expulsar. Són centres que fan front a totes les arestes del fracàs escolar, l'AEP, les discontinuïtats formatives i les diverses formes d'exclusió social i laboral que travessen les vides d'aquestes persones joves. A banda d'això, en els darrers anys, els CNO estan ocupant cada vegada més espai als debats públics. A través de diferents processos de diàleg i negociació amb les administracions públiques, s'està reclamant que aquests centres esdevinguin una peça més del sistema educatiu reglat o del Sistema de Formació i Qualificació Professionals (en endavant, Sistema FPCAT). En aquest procés de replantejament del rol que ocupen



o podrien ocupar els CNO en el sistema educatiu, formatiu i laboral, sorgeixen diverses qüestions pendents d'aclarir: quines són les demandes que fan els i les professionals dels CNO? Com encaixen amb les característiques dels sistemes reglats? Quines són les fórmules de gestió i finançament que es consideren més viables per al nou model de CNO que es planteja? Quins dilemes sorgeixen? L'objectiu d'aquest capítol és reflexionar al voltant dels principals riscos i oportunitats d'integrar els CNO dins dels sistemes reglats. L'estratègia metodològica que s'ha seguit per elaborar aquest capítol es basa en una revisió documental i un seguit d'entrevistes exploratòries realitzades a diferents actors de la comunitat educativa de Catalunya. Pel que fa a la revisió documental, s'ha explorat el següent: un ampli corpus de documents elaborats per diversos actors rellevants, articles científics i informes oficials de diferents administracions catalanes (principalment, del Departament d'Educació, d'administracions provincials o comarcals i d'ens locals), i legislació nacional i autonòmica. Així mateix, s'han realitzat entrevistes a equips directius de CNO, a responsables polítics d'administracions educatives a diferents escales (Departament d'Educació, Agència FPCAT del Departament de Presidència i Consell FP Barcelona) i a persones expertes en l'àmbit educatiu (exassessors i exassessores del ministeri, assessors i assessores d'institucions internacionals i acadèmics i acadèmiques) (vegeu Taula 1).

## TAULA 1

### Perfil de professional entrevistats

		Entrevista
Professionals ENO	Equip Direcció Fundació 1	1
	Equip Direcció Fundació 2	2
Administracions	Membre Consell FP Barcelona	3
	Alt càrrec de l'Agència FPCAT	4
	Alt càrrec del Departament d'Educació	5
Altres membres de la comunitat educativa	Exassessor Ministerio de Educación y FP	6
	Ex alt càrrec del Departament d'Educació	7
	Assessor Internacional Educació	8
	Professor universitari i expert en E2O	9
	Professor universitari	10

Font: elaboració pròpia.

L'estructura del capítol és la següent: en primer lloc, i de forma breu, es revisaran les modificacions terminològiques que han experimentat els dispositius compensatoris en general i els de noves oportunitats educatives en particular. A continuació, es farà un repàs històric de quins són els antecedents dels CNO i quina és la situació actual de la plataforma catalana de CNO dins del marc de l'Asociación Española de Escuelas de Segundas Oportunitades. En aquest mateix apartat, es repassaran quins són els perfils beneficiaris dels CNO, les seves principals particularitats i el seu valor afegit, i també els principals obstacles als quals han de fer front per realitzar la seva tasca educadora. Al tercer apartat, s'analitzaran les principals reclamacions que els CNO transmeten a les administracions públiques i es plantejaran els possibles riscos i les possibles oportunitats de concretar l'encaix institucional dels CNO en el sistema educatiu reglat. Per últim, es recopilaran algunes de les principals propostes i recomanacions per repensar el model dels CNO en funció de tots elements desenvolupats en el transcurs del capítol.

## De segones a noves oportunitats: el nom fa la cosa?

En aquest apartat s'examina breument el canvi terminològic que han experimentat en els darrers anys els programes compensatoris en conjunt i els programes de noves oportunitats específicament. No es tracta de realitzar una anàlisi del discurs sobre els termes que es recullen a la normativa. El propòsit és reflexionar sobre les bases teòriques i filosòfiques que formen part d'aquests programes, allò que es coneix com la seva «teoria del canvi». És a dir, es tracta de repassar els conceptes que representen la base discursiva dels programes i que serveixen per conceptualitzar la problemàtica i els mecanismes d'intervenció que permeten abordar-la.

Els múltiples canvis que han experimentat alguns programes d'educació compensatòria durant els últims anys plantegen la pertinència d'explorar les connotacions que hi ha darrere d'aquests termes. Un clar exemple són

els actuals Programes de Formació Inicial (PFI), que són una variació de la modalitat adoptada arreu del territori espanyol i que reben el nom de Formació Professional Bàsica (FPB). En el seu origen, aquests programes es van anomenar Programes de Garantia Social. Posteriorment, van adoptar el nom de Programes de Qualificació Professional Inicial. Reflexionar sobre aquestes qüestions terminològiques és fonamental si tenim en compte que el llenguatge i els termes que fem servir als programes educatius tenen la capacitat de crear una realitat i de condicionar la percepció que tenim d'aquest tipus de programes. No obstant això, a part de la retòrica que s'empra a la normativa, també hem de tenir en consideració com es traslladen aquests conceptes i com els adopten els diferents actors implicats. Alguns dels termes que s'encunyen als programes tenen una naturalesa administrativa i aparentment neutral i tècnica, però arrossegueu una sèrie de connotacions que tant els i les professionals com les persones joves destinatàries poden assumir com a pròpies.

En aquest sentit, entre les persones entrevistades per a l'elaboració d'aquest capítol hi ha consens en afirmar que el terme «educació compensatòria» té una connotació estigmatitzant i segregadora de la qual resulta difícil alliberar-se'n. Amb tot això, hi ha diverses recerques que qüestionen els efectes perversos de les mesures compensatòries pel fet de situar les persones joves que hi participen als «marges del sistema» (Escudero, González i Martínez, 2009). Des d'aquesta perspectiva, s'interpreta que, a part de ser mesures que plantegen una separació d'espais físics entre l'alumnat «ordinari» i el de «compensatòria», també comporten un segregació més substancial entre ambdós grups, un fet que té conseqüències en les oportunitats educatives en funció de l'itinerari seguit. Tal com s'ha demostrat en diverses recerques, els programes compensatoris es caracteritzen per una reducció notable dels continguts curriculars i una manca de recursos en la majoria dels casos per atendre l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge. Com a conseqüència, acaben representant camins ocults d'exclusió educativa i social que ofereixen menys oportunitats educatives a les persones que en formen part (Escudero i Martínez, 2012; Rujas, 2017).

Si ens remuntem fins als inicis de l'educació compensatòria a Catalunya, és a dir, fins a la dècada dels vuitanta del segle passat, observem que aquests programes es van originar en un context social, econòmic i polític específic: els van promoure principalment entitats religioses amb un enfocament de l'educació molt particular. La concepció religiosa de les entitats encarregades de gestionar l'educació compensatòria als seus inicis partia d'una cosmovisió assistencialista i paternalista segons la qual s'havien de reconduir les trajectòries d'infants i joves que es trobaven als marges de la societat.

Darrere d'aquestes qüestions terminològiques s'amaguen diverses maneres d'entendre l'èxit i el fracàs escolars que es tradueixen en diferents lògiques d'intervenció. Si la responsabilitat del fracàs s'entén prioritàriament de forma individual, el focus d'acció estarà en «transformar» d'una manera o altra els subjectes que el pateixen. En canvi, si la responsabilitat s'interpreta de forma més col·lectiva i s'associa amb aspectes de caire més estructural, l'acció política s'haurà de dirigir a les persones joves que fracassen i als contextos generadors de les múltiples formes d'exclusió educativa i de desvinculació escolar (Tarabini, 2017). És per això que la plataforma catalana de Centres de Noves Oportunitats ha decidit recentment prescindir de l'etiqueta de Segones Oportunitats (una etiqueta que sí manté la xarxa espanyola, de la qual es parlarà al següent apartat, i que també s'utilitza majoritàriament a nivell europeu) per la seva connotació negativa. Tal com expliquen els actors entrevistats per a l'elaboració d'aquest capítol, «el concepte de segona oportunitat tenia una connotació deficitària i individualitzadora en què s'interpretava que eren els i les joves els que fracassaven i no el sistema». De fet, allò que defineix els CNO, tal com hem avançat a la introducció i com desenvoluparem a continuació, és precisament el seu caràcter holístic i integral, allunyat de les accions puntuals i aïllades que recauen exclusivament en les persones joves més vulnerables.

Des d'aquest punt de vista, el concepte clau que reclamen els i les professionals dels CNO per tal de copsar i estendre la lògica i filosofia de les

noves oportunitats educatives és el d'escola. Aquesta és la diferència i l'especificitat del recurs educatiu del qual parlarem en aquest capítol. La noció d'escola té un caràcter sistèmic i holístic, mentre que la noció de programa té una connotació més aïllada i puntual. En els apartats següents veurem que aquesta distinció entre escola i programa és cabdal per establir diferències entre la multitud de recursos que s'anomenen de noves o segones oportunitats, però que no sempre comparteixen la mateixa filosofia ni la mateixa lògica d'intervenció.

## Centres de Noves Oportunitats a Catalunya: antecedents i radiografia actual

La iniciativa de les escoles de segones oportunitats es planteja per primera vegada al llibre blanc *Ensenyar i aprendre: cap a la societat de l'aprenentatge*, elaborat per la Comissió Europea i publicat l'any 1995. Aquest document estableix les línies estratègiques que han de guiar l'àmbit educatiu a nivell europeu per fer front als reptes que presenta la globalització i la societat de la informació. Un dels eixos principals és la lluita contra l'exclusió social a partir d'intervencions que es focalitzen en la inserció social i laboral dels i les joves que han estat «exclosos del sistema educatiu» (pàg. 40). En aquest document es justifica la necessitat de nous dispositius que treballin amb aquest perfil de joves davant la constatació que els sistemes educatius i de formació es presenten com a excessivament rígids i que no disposen de suficients passarel·les ni d'opcions per acollir nous models d'ensenyament al llarg de la vida (pàg. 50).

Entre l'any 1996 i el 2000, la Comissió Europea endega una sèrie de proves pilot a diferents estats membres que inclouen l'obertura de diverses escoles de Noves Oportunitats a l'estat espanyol (Barcelona, Bilbao i Gijón). És en aquest període quan es crea també l'Escola de Segones Oportunitats de Marsella, pionera i un dels principals referents d'aquests dispositius

arreu d'Europa.<sup>1</sup> Uns anys més tard, el 2016, sis entitats<sup>2</sup> creen l'Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) amb l'objectiu cabdal de donar solucions a totes les persones joves espanyoles sense ocupació ni formació. Actualment, 43 escoles integren l'associació d'E2O, set de les quals es troben a Catalunya.<sup>3</sup>

Una de les principals característiques de les entitats que formen part de l'associació d'E2O és la seva elevada heterogeneïtat en termes d'origen, mida, objectius, filosofia, formes d'organització, programes que ofereixen o perfil de joves que atenen. Si tenim en compte la gran diversitat de models existents i la seva manca de sistematització, es difícil establir quines són les diferències i similituds entre els programes i els Centres de Noves Oportunitats. Així mateix, és important fer notar que el context polític, social i normatiu que caracteritza cada territori també condiciona el tipus d'oferta i l'enfocament que posen en pràctica les diferents E2O. De totes maneres, alguns dels seus membres fundadors interpreten aquesta heterogeneïtat com una virtut i com un reflex del propòsit d'allunyar-se d'un sistema estandarditzat i excessivament industrialitzat que se centra en classificar i certificar els i les joves. Com veurem a continuació, un dels eixos pedagògics que conformen l'ADN d'aquestes entitats és concebre els dispositius compensatoris estàndards (com els PFI o els Programes de Garantia Juvenil) com a insuficients per atendre els i les joves que han abandonat prematurament els seus estudis o han sortit «rebotats» dels seus instituts.

.....

**1.** Es va crear una xarxa a nivell francès que, després de diverses reivindicacions, va aconseguir el reconeixement del model d'E2O a través d'una llei educativa que els permet recollir fons públics i les regula. El 2017, per exemple, van recollir 81.100.000 euros per part de les administracions estatals i regionals principalment i de fons locals i europeus en segon lloc. (CEDEFOP, 2021).

**2.** Fundación ADSIS (Nacional), Fundació El Llindar (Catalunya), Fundación Federico Ozanam (Aragó), Peñasal Kooperatiba (País Basc), Fundación Don Bosco (Andalusia, Extremadura i Canàries) i Fundación Tomillo (Madrid).

**3.** La Fundació El Llindar, la Fundació Adsis, la Fundació Comtal, la Fundació Marianao, Salesians Sant Jordi, la Fundació Gentis i la Fundació Intermèdia (en procés de constitució).

Pel que fa a l'encaix de la plataforma catalana de CNO dins l'associació d'E2O, els actors entrevistats per a la realització d'aquest capítol consideren que, si bé l'existència d'una xarxa espanyola té sentit com a aglutinadora de forces, hi ha un conjunt d'elements diferenciadors que distancien la plataforma dels principis vertebradors de la proposta espanyola. L'element més rellevant és que a nivell espanyol es posa un major focus en l'etapa de l'ensenyament postobligatori i la formació per a l'ocupació. Per contra, a les entitats catalanes predomina una visió més preventiva, centrada en la consolidació i l'acreditació dels ensenyaments obligatoris i en l'acompanyament a la continuïtat formativa dels i les joves. De tal manera, com hem anticipat, la plataforma catalana de CNO reclama la seva acció més enllà de la compensació i entén les noves oportunitats educatives com un entramat de mesures de prevenció, intervenció i compensació que, en forma de recursos socioeducatius integrals, acompanyen els i les joves en situació d'especial vulnerabilitat. A continuació, se n'expliquen els detalls.

## Els i les destinatàries dels Centres de Noves Oportunitats

Tal com s'ha indicat fins al moment, els CNO s'adrecen a un perfil ampli de joves que, tot i la seva heterogeneïtat, comparteixen una sèrie de trets comuns.<sup>4</sup> Tenir presents aquests trets és fonamental per entendre la filosofia i la forma d'acció dels CNO i, de forma més àmplia, per copsar el significat i la magnitud de l'expressió «èxit educatiu per a tothom».

Pel que fa a l'edat, són joves que majoritàriament es troben a la franja dels 16-20 anys, ja que als 16 anys és quan acaba l'etapa de l'educació obligatòria. Per tant, es fan més evidents els estralls del fracàs i l'AEF. Tot i això, en alguns CNO es poden trobar joves que encara estan a l'etapa

.....  
 4. Per tenir un major coneixement del perfil dels joves matriculats als CNO, es recomana consultar Alonso *et al.* (2020).

d'educació secundària obligatòria, habitualment joves d'entre 14 i 16 anys que solen estar en Unitats d'Escolarització Compartida (UEC)<sup>5</sup> amb els seus instituts de referència. Així mateix, es poden trobar joves majors de 20 anys i sempre menors de 30 en diferents programes de Formació Professional i Ocupacional (a la Taula 2 es pot veure un resum de les principals característiques i destinataris dels CNO). En tot cas, tenen en comú que són persones joves i és des de les múltiples implicacions d'allò que comporta la joventut que cal aproximar-s'hi. Aquesta aproximació implica entendre'ls més enllà de la seva vessant com a estudiants<sup>6</sup> i en el marc de les seves múltiples esferes vitals (Funes, 2019).

Pel que fa al perfil educatiu, són joves que comparteixen trajectòries d'exclusió educativa marcades pels suspensos acumulats, les repeticions, l'escolarització en grups adaptats o de «baix nivell»<sup>7</sup> i les expulsions reiterades. Joves que durant massa temps han sentit que l'escola «no era per a ells» (Tarabini, 2017), amb un fort sentit de desvinculació cognitiva, conductual i emocional cap a l'escola i cap al que representa. És per això que la primera tasca dels i les professionals dels CNO, com veurem en els apartats posteriors, és aconseguir que els i les joves es reconciliïn amb la seva identitat com a potencials aprenents, que es donin permís per ser subjectes de coneixement, aprenentatge i saber. Els i les joves dels CNO sovint senten que no serveixen per estudiar i necessiten reconstruir una relació amb l'aprenentatge que els habiliti i els acompanyi en aquest procés.

.....

**5.** Les UEC s'emmarquen dins dels programes de diversificació curricular del Departament d'Educació i l'escolarització de l'alumnat és compartida amb l'institut al qual cada persona jove està matriculada, del qual continua depenent a efectes acadèmics i administratius.

**6.** El capítol 11 d'aquest *Anuari*, centrat en les expectatives dels i les joves, també parteix d'una concepció d'aquestes persones que va més enllà de la seva consideració com a alumnes.

**7.** Per a una aproximació detallada a aquesta qüestió, es pot consultar el capítol 5 d'aquest *Anuari*, que se centra precisament en explorar de quina manera les formes d'agrupament de l'alumnat condicionen les oportunitats educatives dels i les joves.



**TAULA 2**  
**Tipologia de programes oferts pels CNO**

TIPOLOGIA	PROGRAMES ESPECÍFICS ENTITATS	DESCRIPCIÓ/EMMARCAMENT	ENTITAT RESPONSABLE DE CERTIFICACIÓ/CONTINUÏTAT FORMATIVA
<p>Programes de reforç i/o diversificació curricular</p>	<p>Programes de reforç escolar.</p>	<p>Programes de reforç escolar per a joves de l'últim cicle d'educació primària o d'ESO amb baix nivell d'adquisició de competències. Diverses tardes a la setmana de forma individual o grupal.</p>	<p>No hi ha acreditació específica. Acrediten titulació els centres de referència.</p>
	<p>Itineraris Personals d'Aprenentatge Competencial (Aula Taller, Programes d'adaptació curricular).</p>	<p>Alumnat de segon cicle de l'ESO, currículum flexible i adaptat, tallers professionalitzadors.</p>	<p>Possibilita acreditació de l'ESO que emeten els instituts; accés a PFI o a curs de preparació a les proves d'accés a CFGM.</p>
	<p>Unitat Escolarització Compartida.</p>	<p>Joves d'entre 14 i 16 anys que presenten desafecció escolar i són proposats pels instituts. Inclou reforç de competències bàsiques, competències manipulatives i orientació acadèmica.</p>	<p>Escolarització compartida amb instituts i possibiliten l'acreditació de l'ESO (emesa pel Departament d'Educació). Si no s'acredita l'ESO, es dona la possibilitat de continuar en un PFI.</p>
<p>Programes de retorn a la formació</p>	<p>Programes de formació bàsica i ocupacional (Ventallers).</p>	<p>Joves d'entre 16 i 21 anys sense l'ESO. Inclou formació bàsica, formació en orientació laboral (FOL), tallers professionalitzadors i tutories individualitzades.</p>	<p>Titulació pròpia i possibilitat d'accedir a un PFI.</p>
	<p>Preparació proves d'accés (ESO, CFGM).</p>	<p>Joves d'entre 16 i 21 anys sense l'ESO. Repàs de continguts, proves d'accés i tallers professionalitzadors.</p>	<p>Titulació pròpia i possibilitat d'accedir a CFGM. Altres entitats preparen per a la prova per estudiar a l'Institut Obert de Catalunya (IOC), on els i les joves es poden treure l'acreditació de l'ESO i accedir a ensenyaments postobligatoris.</p>



TIPOLOGIA	PROGRAMES ESPECÍFICS ENTITATS	DESCRIPCIÓ/EMMARCAMENT	ENTITAT RESPONSABLE DE CERTIFICACIÓ/CONTINUITAT FORMATIVA
<p>Programes de Formació Professional Inicial</p>	<p>Preparació proves d'accés (ESO, CFGM).</p>	<p>Joves d'entre 16 i 21 anys sense l'ESO. Repàs de continguts, proves d'accés i tallers professionalitzadors.</p>	<p>Titulació pròpia i possibilitat d'accedir a CFGM. Altres entitats preparen per a la prova per estudiar a l'Institut Obert de Catalunya (IOC),* on els i les joves es poden treure l'acreditació de l'ESO i accedir a ensenyaments postobligatoris.</p>
	<p>Formació Professional Inicial Qualificada (Nivell 1).</p>	<p>Joves d'entre 16 i 21 anys sense l'ESO i desocupats. Inclou mòduls de formació general, formació professional, orientació i pràctiques a empreses.</p>	<p>Titulació pròpia i Nivell 1 de certificat de professionalitat expedit pel SOC. Dona la possibilitat d'accedir a escola d'adults sense el requisit de tenir 18 anys.</p>
	<p>Formació Professional Especialitzada (Nivell 2).</p>	<p>Joves menors de 30 anys, desocupats i que han cursat satisfactoriament PFI. Inclou: mòduls de formació general, bàsica, orientació laboral i pràctiques a empreses.</p>	<p>Titulació pròpia i Nivell 2 de certificat de professionalitat expedit pel SOC Generalitat.</p>
<p>Aprenentatge de lloc de treball</p>	<p>Programes de pràctiques a través de beques formatives a empreses del territori.</p>	<p>Destinats a joves en els Nivells 1 i 2 dels Programes de Formació Professional Inicial. Serveis orientats simultàniament a la capacitat professional i a la creació d'oportunitats de treball. La intenció és allargar la formació professionalitzadora de joves, al mateix temps que se'ls garanteix una experiència de treball real.</p>	<p>Certificats de pràctiques i de professionalitat.</p>

\* L'IOC és l'Institut d'ensenyament a distància del Departament d'Educació per a majors d'edat que ofereix un ampli ventall d'ofertes formatives que van de la preparació per acreditar-te del GES a la preparació per a proves d'accés a ensenyaments postobligatoris i estudis superiors, entre d'altres.

Font: [ioc.xtec.cat/educacio](http://ioc.xtec.cat/educacio)

En darrer terme, i pel que fa al perfil social, són joves que majoritàriament provenen d'entorns socials marcats per la vulnerabilitat, amb baixos nivells de capital econòmic, social i cultural. És sabut que l'exclusió educativa i l'exclusió social es retroalimenten i que els riscos de fracàs i AEP no afecten de la mateixa manera a tots els grups socials. Per tant, són joves que comparteixen històries de dificultat, certament molt diversa, però, en tot cas, de dificultat. Especialment, cal destacar l'elevada presència de joves migrants que sovint no poden convalidar els estudis realitzats als seus països d'origen i que s'enfronten a immenses dificultats per accedir a recursos educatius que s'adaptin a les seves necessitats formatives i vitals (sobre aquesta qüestió, es pot consultar Manzano i Tarabini, 2022). En aquest context, els CNO són sovint l'única alternativa que troben aquests joves per millorar la seva situació i construir els seus itineraris formatius i vitals. És per això que els CNO tenen un component social i psicològic tan rellevant que és indescindible del seu component educatiu i formatiu. Probablement, la pregunta que ens hauríem de plantejar és la següent: quina acció educativa es pot entendre i implementar al marge dels components personals, socials i relacionals? Això no obstant, endinsar-nos en aquesta qüestió ens allunyaria massa dels objectius d'aquest capítol. En qualsevol cas, sembla evident que, si bé l'educació té un enorme poder de transformació social, és necessari garantir uns mínims d'equitat perquè es pugui desenvolupar i això implica atendre les condicions d'educabilitat dels i les joves (Bonal i Tarabini, 2012). És en aquest sentit que parlem dels CNO, com a recursos socioeducatius integrals per als i les joves en situació de vulnerabilitat. En els apartats següents en veurem els detalls.

## **L'ADN dels Centres de Noves Oportunitats**

Tal com hem assenyalat fins ara, sota l'etiqueta de Centres de Noves Oportunitats s'hi inclouen sovint diferents models que no sempre comparteixen els mateixos elements singularitzadors. La durada de les intervencions i el seu grau de comprensivitat són dos elements claus per establir la seva naturalesa (Paniagua, 2022). De fet, és important fer constar la diversitat

de casuístiques que caracteritzen els CNO en termes de perfils específics dels seus beneficiaris, l'entitat encarregada de certificar-los o finançar-los, o les opcions de continuïtat formativa que contemplen. Ser conscient de la complexitat i heterogeneïtat de l'oferta formativa dels CNO (en tant que ofereixen formacions reglades, no reglades, amb diferents tipus de finançament públic i privat, etc.) permet comprendre millor les reclamacions que fan aquests centres a les administracions públiques perquè es concreti el seu rol en el sistema educatiu, tal com es desenvoluparà al següents apartats. A la Taula 2 es pot veure un resum de les principals modalitats formatives que ofereixen els CNO. Es poden agrupar en les categories següents:

1. Programes de reforç escolar i/o diversificació curricular.
2. Programes de retorn a la formació.
3. Programes de formació professional inicial qualificada i especialitzada.
4. Programes d'aprenentatge de lloc de treball.

Malgrat aquesta diversitat, tant els actors entrevistats per l'elaboració d'aquest capítol com la recerca catalana i internacional coincideixen en identificar una sèrie d'elements clau que defineixen l'ADN dels CNO i que permeten concebre'ls com a escoles i no només com a programes.

En primer lloc, són centres que ofereixen itineraris formatius personalitzats, flexibles i de major durada que els establerts al sistema ordinari, i que s'adapten a les necessitats, ritmes i interessos de cada jove. Tenint en compte el perfil de l'alumnat que atenen, és a dir, joves que presenten una forta desafecció escolar i que, en alguns casos, han tingut experiències laborals en ocupacions poc qualificades i molt precàries, un dels principals objectius dels CNO és aconseguir ressignificar la seva identitat d'aprenents i trobar una motivació per als estudis que estan cursant (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021). Garantir que les persones joves es reconcilien amb la seva «identitat com a aprenents» és la primera tasca dels i les professionals dels CNO; una tasca que implica temps, però també cal generar espais de confiança i proximitat entre professorat i alumnat.

En aquest sentit, un segon element distintiu d'aquests centres és que la intervenció educativa es basa en una orientació i un acompanyament subjectius, amb un abordatge integral de les necessitats dels i les joves més enllà de la dimensió instructiva. Les persones que formen part de l'equip docent són especialistes en diferents àrees i matèries, i també acompanyants de les vides dels i les joves. Això interpel·la clarament les seves identitats professionals. Es tracta de professionals compromesos amb el benestar i el desenvolupament integral de les persones joves, amb una disposició per a l'acció transformadora (Perrenoud, 2007).<sup>8</sup> Aquesta disposició, lluny de ser purament individual o de desenvolupar-se enmig del no res, és sostinguda, reforçada i estimulada per un model de centre que promou espais de reflexió, col·laboració, benestar i apoderament dels i les seves professionals.

Un tercer element que forma part dels pilars pedagògics d'aquests centres és la gran presència de l'ensenyament pràctic o basat en l'experiència. Des d'una perspectiva pedagògica d'«aprendre treballant» i de «pensar amb les mans», els CNO consideren que és a partir d'una major connexió entre la teoria i la pràctica que s'assoleix un aprenentatge significatiu que dona sentit al procés escolar.<sup>9</sup> Dit d'una altra manera, la tradicional fragmentació curricular i la separació entre teoria i pràctica que sovint caracteritza els itineraris formatius tradicionals (Tarabini i Jacovkis, 2019) es transforma en entorns d'aprenentatge integrats que articulen diferents competències de forma significativa, rellevant i que estimula la col·laboració i el gaudi en l'aprenentatge.

.....  
**8.** El capítol 7 d'aquest *Anuari* desenvolupa en profunditat aquesta idea dels i les docents amb disposició reflexiva i transformadora a partir de la pregunta sobre com podem capacitar els professionals de l'educació per a una gestió inclusiva de la diversitat.

**9.** Es pot consultar el capítol 6 d'aquest *Anuari* per veure una reflexió detallada sobre quines són les condicions institucionals, pedagògiques i curriculars que desperten el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat. Així mateix, al capítol 3 es posa de manifest com el treball per projectes, que articula teoria i pràctica, és la forma habitual de desplegar els models d'ensenyament i aprenentatge a la Formació Professional.

Per últim, i atenent la concepció teoricofilosòfica de la qual parlàvem al primer apartat, un aspecte important de la filosofia d'aquestes entitats és que procuren allunyar-se d'una visió que tracti els i les joves amb condescendència o com a víctimes. Així doncs, un dels principals propòsits de la intervenció educativa en aquests centres és superar les visions estigmatitzadores que «donen per perduts» els i les joves que han sortit prematurament del sistema educatiu. Si bé els i les professionals dels CNO reconeixen que arriben joves amb un profund malestar emocional i una sensació «que no serveixen per a res», insisteixen en tractar-los com a subjectes amb drets i obligacions. La directora d'un dels CNO que han participat en les entrevistes assegura que un dels principals eixos de la seva tasca és aprendre des de la responsabilitat de fer-se càrrec de la seva pròpia vida i «construir la seva narrativa personal i la seva manera de formar part del món». És per això que el seu model d'ensenyament i aprenentatge pren com a punt de partida la subjectivitat dels i les aprenents per tractar-los com a subjectes de ple dret.

Aquestes característiques poden sintetitzar-se, segons la proposta de Tarabini (2018), en tres grans pilars:

### TAULA 3

#### Pilars del model dels CNO

PILARS	CARACTERÍSTIQUES	TRET CENTRAL
Oferta formativa	Diversitat	Adaptat
	Flexibilitat	
	Professionalització	
Rol dels educadors	Orientació i acompanyament subjectiu	Compromès
	Víncle emocional	
Model d'ensenyament-aprenentatge	Subjectivació dels aprenents	Personalitzat
	Basat en subjectivitats	
	Integració teoria i pràctica	

Meo i Tarabini (2019) sintetitzen aquests principis en tres elements clau: l'ètica de la cura, la personalització de l'aprenentatge i la concepció de la tasca educadora com un element sistèmic i col·lectiu. Per poder portar a terme aquests principis pedagògics calen algunes condicions o, si més no, alguns elements facilitadors. D'una banda, cal disposar, com ja anticipàvem, de formes d'organització docent que s'allunyin de les dinàmiques del sistema ordinari, sobretot pel que fa als temps i als espais de treball conjunt orientats a la planificació, l'avaluació i la reflexió col·lectiva envers els processos d'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit, un dels eixos centrals per poder garantir una atenció personalitzada a les diferents necessitats dels i les joves són els espais de coordinació. A mode d'exemple, una de les entitats que formen part dels CNO assegura que destinen una mitjana de tres hores setmanals a fer un seguiment de l'evolució de les persones joves i una triangulació amb els diferents agents que hi estan treballant.<sup>10</sup> Així mateix, es posa en relleu l'elevada consciència dels i les professionals que treballen als CNO pel que fa a la situació de vulnerabilitat del jovent escolaritzat als seus centres. Dit d'una altra manera, es tracta de compartir una mirada basada en el respecte, les altes expectatives i la confiança envers tots i cadascun dels i les joves. Aquesta mirada s'articula a tots els espais formals i informals dels CNO i es trasllada en un fort treball d'acció tutorial, orientat a garantir l'atenció individual dels i les joves des del punt de vista educatiu, social, laboral, relacional i personal. Evidentment, disposar de ràtios reduïdes contribueix a desplegar aquesta atenció individualitzada i personalitzada, però tots els actors entrevistats per a l'elaboració d'aquest capítol coincideixen en assenyalar que aquesta és una condició necessària però no suficient per aplicar el tipus de mirada que proposen els CNO.<sup>11</sup>

.....

**10.** A Alonso *et al.* (2020) parlen d'interlocutors d'entrada (centres educatius, equips d'atenció psicopedagògica, serveis socials, CSMIJ i sistema judicial) i d'interlocutors de sortida, que inclouen principalment les institucions de l'ensenyament postobligatori i el sector productiu.

**11.** Sobre la qüestió de les ràtios, es pot consultar el capítol 2 d'aquest *Anuari*, que precisament es planteja quin és el rol de la programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar i si la reducció de ràtios ha de ser una política que tingui en compte, entre altres qüestions, el nivell de complexitat social dels centres educatius.

Si tenim en compte tot allò que hem mencionat fins ara, els centres (o les escoles) de Noves Oportunitats s'assemblarien a una forma de treball més artesanal que no pas industrial. Una mirada específica a cada persona, un treball a foc lent, atenció a les petites coses, cura de tots els processos, etc. Aleshores, poden els CNO convertir-se en miralls per a la transformació educativa del conjunt del sistema? Fins a quin punt es poden estendre i escalar sense perdre la seva naturalesa? O potser la pregunta més rellevant és la següent: com es pot articular una política educativa liderada des de les administracions públiques, basada en la idea d'oportunitats d'aprenentatge per a tota la vida, que estructurí el conjunt del sistema i on s'hi incardinin els centres ordinaris amb els de Noves Oportunitats?

## **Algunes experiències recents al territori català**

En els darrers anys, i arran de l'increment de la popularitat i la divulgació dels CNO com a potencial estratègia per combatre l'AEP, diferents administracions públiques d'arreu del territori català han estat endegant projectes o obrint centres que es poden emmarcar en menor o major grau en l'àmbit dels CNO. En primer lloc, el Departament d'Educació ha impulsat durant el curs 2021-2022 una prova pilot de «Programes de Noves Oportunitats» o «Punts de Noves Oportunitats» que s'ha aplicat a diversos centres del territori català, tot i que, a hores d'ara, no té garantia de continuïtat. De fet, la principal diferència entre aquest programa i els CNO és que la seva oferta formativa se centra en oferir cursos de formació per a l'ocupació que emeten certificats de professionalitat de Nivell 1 i que es porten a terme als centres ordinaris d'ESO. Per tant, aquesta proposta adopta el nom de Noves Oportunitats, però el seu plantejament dista del model pedagògic i de la filosofia que caracteritza els CNO. El fet d'ubicar-se als instituts, la manca d'elements psicosocials més amplis d'acompanyament als i les joves, el seu caràcter puntual o la carència de planificació a llarg termini són algunes de les deficiències principals d'aquest programa. A més a més, segons els i les professionals que han participat en les entrevistes per a l'elaboració d'aquest capítol, aquesta



prova pilot pot ser inclús contraproductiu per al present i el futur de les noves oportunitats a Catalunya, ja que desdibuixa els seus elements d'especificitat i transmet la falsa idea que són recursos puntuals de caràcter purament compensatori i residual. En segon lloc, el curs passat 2019-2020, l'Ajuntament de Barcelona va impulsar l'Escola Municipal de Segones Oportunitats (EM2O).<sup>12</sup> Aquesta és la primera i, de moment, l'única escola de Noves Oportunitats educatives a Catalunya que depèn de l'administració pública, tot i que la seva gestió és indirecta.<sup>13</sup> El plantejament de l'EM2O i els dispositius que ofereix es troben estretament lligats als principis pedagògics dels CNO. Tal com expliciten al seu lloc web, els seus tres objectius són:

1. Acompanyar, orientar i donar suport al conjunt de joves en la seva transició cap a la vida adulta.
2. Facilitar el seu retorn al sistema educatiu reglat, en el cas que els i les joves hagin abandonat prematurament els estudis obligatoris.
3. Capacitar-los perquè puguin accedir al mercat laboral.

Amb aquests objectius en ment, implementen un sistema de tutorització i acompanyament personalitzat basat en la idea d'itineraris formatius flexibles que s'ajustin a les necessitats i els interessos dels i les joves, i els faciliti el trànsit per diferents nivells educatius o la inserció laboral. A banda d'això, és un dels pocs centres d'aquestes característiques que ofereix suport econòmic per garantir la gratuïtat dels ensenyaments, ajudes per al transport i altres tipus d'ajudes alimentàries (un «esmorzar reforçat per a cada jove i en casos excepcionals altres àpats diaris») i socials (estan gestionant allotjaments per als i les joves en situació de precarietat habitacional), i les condicions d'educabilitat mínimes dels i les joves que es

.....  
**12.** Per obtenir més informació, consulteu: <https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/escoles-de-segones-oportunitats>.

**13.** D'acord amb la Llei de Contractacions, l'Administració encomana la prestació del servei a un tercer mitjançant contracte públic. Actualment, la gestió de l'EM2O la porten a terme dues entitats que formen part de la plataforma catalana de CNO: els Salesians Sant Jordi i la Fundació El Llindar.

beneficien del servei. L'EM2O també inclou atenció psicològica a les persones joves, treball d'acompanyament amb les famílies (principalment quan es tracta de menors d'edat) i activitats de lleure i suport a la formació durant el temps lliure a través d'un equip de professionals interdisciplinari format per persones de l'àmbit de l'educació, l'orientació laboral, la psicologia i el treball comunitari.<sup>14</sup> Durant el curs 2021-2022, l'EM2O ha atès 20 joves i es preveu un increment de places gradual anual.<sup>15</sup>

En tercer lloc, la Diputació de Barcelona ha impulsat el Programa de Noves Oportunitats Educatives 4.10,<sup>16</sup> que dona suport als municipis en la lluita contra l'AEP desenvolupant i acompanyant els diferents recursos locals de noves oportunitats. Una de les finalitats principals del NOE 4.10 és vertebrar i fer visibles la informació i els recursos existents a escala local per tal de fer una gestió integrada dels recursos de noves oportunitats i un seguiment de les trajectòries dels i les joves en risc d'abandonament escolar prematur. El projecte s'ha implementat durant el curs 2021-2022 en forma de prova pilot amb la col·laboració de vuit ens locals. A cadascun d'aquests territoris s'estan portant a terme diverses accions entre les quals destaquen el suport per a la creació de serveis, xarxes o espais locals que estructurin el treball coordinat de diferents àmbits en la lluita contra l'AEP o el finançament per a ens locals que tinguin previst obrir nous CNO als seus territoris. Un exemple seria el cas d'Osona que juntament amb el Consell Comarcal i en col·laboració amb la UVic tenen previst obrir un CNO el proper curs 2022-2023. La col·laboració de la UVic és especialment rellevant perquè es contempla que la universitat pugui oferir acompanyament en el desplegament i l'avaluació dels programes.

.....

**14.** És important ressaltar que l'EM2O disposa d'una comissió de seguiment del servei de tipus interdepartamental on es coordinen tots els serveis d'atenció als i les joves. Així mateix, disposa d'un acord amb IVÀLUA per fer avaluacions regulars de l'objecte i l'impacte del servei.

**15.** A partir del mes de setembre de 2022, el servei incrementarà la seva oferta de places fins a un total de 45 joves per curs gràcies a l'increment de recursos i a la incorporació de l'equipament de l'Espai Jove Les Basses, al districte de Nou Barris.

**16.** Per més informació, consultar: [www.diba.cat/educacio/projete-noe410](http://www.diba.cat/educacio/projete-noe410)

També té el propòsit de proporcionar estudiants que puguin desenvolupar les seves pràctiques en aquest centre. El projecte NOE 4.10 també ha establert una taula d'experts, expertes i entitats per organitzar seminaris i jornades de treball que contribueixen a crear un marc de referència comú envers el model de noves oportunitats educatives.

## **A quins obstacles han de fer front els CNO?**

Un dels principals obstacles als quals han de fer front els CNO per dur a terme la seva tasca educadora, formativa i d'acompanyament té a veure amb l'oferta dels programes que gestionen i que s'han descrit en apartats anteriors. Al tractar-se de programes que es troben a mig camí entre el retorn als estudis del sistema educatiu reglat i l'accés al món laboral a través del sistema de formació per a l'ocupació, es troben navegant entre dues realitats administratives: l'educació i el treball.<sup>17</sup> El fet d'haver de fer front a dues realitats administratives amb cultures institucionals tan dispar com són les del sector educatiu i laboral, comporta sovint un seguit de barreres institucionals que limiten una intervenció de caràcter més holístic com la que els CNO persegueixen.

Reconeixement i encaix institucional. Quan parlem d'encaix institucional, com veurem en aquest apartat, ens referim principalment a qüestions de tipus administratiu que tenen a veure amb les certificacions de les titulacions i el tipus de finançament que caracteritza les formacions que s'ofereixen en aquests centres. En els últims anys, s'ha detectat un gir discursiu en les administracions catalanes i espanyoles que es reflecteix en la menció explícita dels CNO en les darreres reformes legislatives, com

.....

**17.** Al capítol 10 d'aquest *Anuari*, centrat en les relacions entre salut i escola, també es posa de manifest que sovint les diferències en les formes de treball de diferents administracions, en aquest cas de la sanitària i l'educativa, són un entrebanc per caminar cap a objectius i propòsits compartits.

el Decret d'inclusió,<sup>18</sup> la nova Llei de formació professional,<sup>19</sup> l'última llei orgànica d'educació (LOMLOE)<sup>20</sup> o el recent compromís explícit de la Comissió Rectora del Sistema FPCAT d'impulsar el debat sobre l'encaix dels CNO a Catalunya.<sup>21</sup> Així mateix, en els darrers anys, aquests centres han rebut nombrosos premis i reconeixements per part d'institucions públiques i privades. Falta per saber com es concretarà aquest reconeixement pel que fa a la possibilitat de certificar les formacions que imparteixen i a la recepció de finançament públic que permeti garantir la sostenibilitat dels programes que ofereixen a mig i llarg termini.

Respecte a la qüestió de la certificació oficial, cal tenir present que el fet de poder emetre certificacions de formacions reglades es troba condicionat per les instal·lacions i recursos de què disposen els centres, la qual cosa limita notablement el tipus d'oferta que poden proporcionar. Estem parlant d'organitzacions d'iniciativa social, com ara associacions i fundacions, que, en general, disposen d'escassos recursos. Aquesta falta de reconeixement implica, entre altres qüestions, la dificultat d'establir convenis de pràctiques amb les empreses a causa de la manca de cobertura legal que suposa oferir formacions no reglades (Alonso *et al.*, 2020). En relació amb la qüestió econòmica, al tractar-se de centres promoguts per fundacions que no estan integrats al sistema educatiu reglat, s'han de finançar a través de concursos i subvencions públiques, fet que els aboca a la inestabilitat, la precarietat i el patiment constant. Com expliquen els professionals dels CNO, aquestes ajudes tenen una lògica burocràtica molt complexa (tramitació, justificació, etc.) i tenen una durada d'entre un i dos anys, fet que dificulta garantir la consecució dels seus pilars pedagògics. Aquesta manca de finançament té moltes implicacions en el

.....  
**18.** Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Vegeu el capítol 1 d'aquest *Anuari* per obtenir una anàlisi detallada de les llums i ombres del decret d'educació inclusiva i la seva implementació al sistema educatiu català.

**19.** *Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional.*

**20.** *Ley Orgánica 3/2020.*

**21.** Acord de la Comissió Rectora del Sistema de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya, 25 de febrer de 2022

seu dia a dia. Curs rere curs la demanda es veu notablement incrementada, però no poden garantir cobrir-la. En algunes ocasions, fins i tot han hagut de dissenyar una programació del curs sense saber si rebrien o no el finançament necessari per dur-la a terme. Així mateix, durant els períodes de les crisis econòmiques, han patit demores de pagaments que han dificultat el desenvolupament de les formacions i han deixat nombrosos joves amb circumstàncies vitals vulnerables en una situació d'extrema inseguretat i indefensió.

Aquesta reticència per part de les administracions a reconèixer oficialment les titulacions que s'imparteixen en aquests centres i el seu model pedagògic podria explicar-se, segons apunten alguns dels actors entrevistats, al fet que haurien de reconèixer «el fracàs» del sistema educatiu en garantir l'èxit educatiu per a tothom i lluitar contra l'AEP. Una altra possible explicació és l'elevat cost que representen aquests centres per a les arques públiques. Una de les persones entrevistades calcula que, si un PFI té un cost aproximat d'uns 2.000 € per any i alumne, el mateix programa pot triplicar el seu cost si s'ofereix en un CNO. Algunes de les característiques del model pedagògic d'aquests centres explicarien aquest fet, com ara la reducció de ràtios o els recursos materials i humans que es necessiten per garantir itineraris formatius més prolongats, personalitzats i «hibriditzats». L'increment que suposaria oferir aquest tipus d'intervenció educativa més costosa fa que moltes administracions i entitats optin per oferir un PFI estàndard, sense les particularitats metodològiques i pedagògiques dels CNO.

D'acord amb allò que s'ha expressat anteriorment, l'adopció de diferents models de CNO està també condicionada per la normativa i el context socioeconòmic de les diferents comunitats autònomes. Per exemple, el País Basc presenta una sèrie de particularitats que fan que l'adopció dels CNO tingui un caràcter singular, un fet que contrasta amb la resta de territoris a nivell espanyol. Per una banda, el finançament dels dispositius que ofereixen els CNO en aquest territori és del tot públic. Per altra banda, és important destacar que la implementació de la FP bàsica en

aquest territori facilita un millor encaix d'aquests centres en el sistema educatiu reglat. Això es deu al perfil de destinataris de la FP bàsica, que inclou joves que encara estan en l'etapa de l'educació obligatòria (15-17 anys) i tenen la possibilitat d'obtenir l'acreditació de l'ESO. En el cas de Catalunya, l'administració educativa va optar el 2014 per crear una opció alternativa a la FP bàsica, com són els Programes de Formació Inicial (PFI), que tenen una durada d'un any (la FP bàsica té una durada de 2 cursos). Estan dirigits a joves majors de 16 anys, és a dir, que sobrepassen l'edat de l'educació obligatòria. És per aquest motiu que no donen l'opció d'obtenir l'acreditació de l'ESO un cop finalitzats aquest estudis.

## Punts de millora i palanques de canvi

### Reclams que els CNO fan a les administracions públiques

Tenint en compte els obstacles als quals han de fer front els CNO, els membres d'aquests centres transmeten una sèrie de reivindicacions a les administracions públiques que consideren fonamentals a fi de poder consolidar el seu projecte educatiu. Aquests reclams, com veurem al llarg de l'apartat, van des de demandes més ambiciosos, sistèmiques i plantejades a llarg termini fins respostes més *curtterministes* que permetin millorar la situació actual dels CNO. Els membres de la plataforma catalana de CNO destaquen el següent:

En resum i definitiva, demanem la creació i el reconeixement dels centres integrats de Noves Oportunitats, el compromís del Parlament i del Govern de la Generalitat de Catalunya a desplegar-los a Catalunya i, mentre això no arribi, que se'ns garanteixi la supervivència a través d'una concertació social i educativa.<sup>22</sup>

.....  
22. «Les Escoles de Noves Oportunitats: un repte per a la Llei d'FP», publicat l'1 de novembre de 2021 per la redacció del *Diari FP*.

En la mateixa línia, reclamen el següent: «Una figura similar als ja existents centres integrats de formació professional, on s'ofereix orientació i formació en relació amb les empreses i el territori. Els centres integrats de Noves Oportunitats incidirien, com a agents complementaris, en el pas previ a l'entrada a la FP».<sup>23</sup> En les següents línies procurarem concretar i aclarir alguns dels dilemes que es deriven d'aquestes reclamacions.

En primer lloc, i pel que fa a la manca de reconeixement institucional mencionada a l'anterior apartat, l'Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) reclama a les administracions públiques:

1. Autorització per certificar les formacions impartides i evitar que l'alumnat hagi d'obtenir aquestes acreditacions mitjançant proves lliures.
2. Habilitar els centres, les instal·lacions i les plantilles perquè les E2O puguin funcionar com a agents del sistema educatiu reglat.
3. Establir concerts educatius que garanteixin el finançament a mig i llarg termini per poder consolidar el seu projecte educatiu (IVEG, 2020).

Pel que fa a aquest últim punt, no acaba d'haver-hi consens respecte a quina seria la fórmula de finançament més beneficiosa i viable econòmicament. Altres alternatives que es plantegen, més enllà dels concerts educatius, són els contractes programa<sup>24</sup> lligats a objectius i indicadors de resultats, que tenen una durada més llarga que les subvencions. Una altra qüestió que es destaca té a veure amb les condicions laborals dels i les

.....  
**23.** «Escoles de noves oportunitats demanen encaix en la llei d'FP», publicat el 3 de novembre de 2021 pel *Punt Avui*.

**24.** Un contracte programa és un tipus de relació contractual entre l'administració pública i les institucions públiques o privades que es basa en l'establiment d'uns objectius a mig termini, uns mecanismes d'avaluació que permetin valorar el seu assoliment i el finançament que garanteixi dur a terme les activitats previstes. A diferència de les subvencions públiques, els contractes programa promouen la coordinació, la cooperació i la col·laboració entre les parts signatàries en la gestió i la implementació dels serveis prestats previstos en la relació contractual. Per obtenir més informació, consulteu el [web](#) de Drets Socials de la Generalitat de Catalunya.

professionals dels CNO. Tal com es recull a les entrevistes, els convenis d'aquests treballadors i treballadores dels CNO es caracteritzen per ser notablement precaris i inestables en comparació amb els d'altres professionals de l'àmbit educatiu. Per aquest motiu, reclamen que s'equiparin als convenis del professorat de la xarxa pública.

En termes de planificació educativa, es desprèn de les entrevistes la necessitat d'una planificació de la provisió de CNO per àrees o zones educatives que garanteixi, per una banda, que s'està cobrint la demanda i la població diana que necessita aquest dispositiu i, per altra banda, una planificació que permeti a les zones menys densament poblades poder accedir a aquests serveis. Si bé el Departament d'Educació hauria de dissenyar aquesta planificació a partir d'una lògica similar a la dels concerts educatius, hi ha qui defensa que els consells comarcals també haurien de participar-hi, ja que coneixen de primera mà la realitat del món local i les necessitats dels i les joves del seu territori.

Actualment, els CNO es troben en un procés de negociació amb diferents grups parlamentaris perquè es concreti quin serà el seu rol en el sistema educatiu, el sistema laboral i el Sistema FPCAT, i es puguin assolir els reptes que s'han esmentat en aquest apartat. Segons alguns dels responsables polítics entrevistats, el context actual de les reformes educatives que s'estan implantant i la predisposició dels diferents responsables polítics que formen part de les administracions implicades suggereixen un escenari idoni perquè finalment els CNO puguin aconseguir la fita tan esperada i passin a ser una peça més en l'arquitectura del sistema. Aquests reclams fan venir a la memòria les reclamacions del Col·lectiu d'Escoles per l'Escola pública Catalana (CEPEPC), una organització formada l'any 1978 per una vuitantena d'escoles —la majoria cooperatives de pares o mestres— creades durant el règim franquista. Demanaven a la Generalitat poder integrar-se i ser reconegudes a la xarxa pública sense perdre els seus principis pedagògics (principalment l'ús del català i la tradició d'escola activa). En el següent apartat, veurem quins són els riscos i les oportunitats que es presentarien en aquest nou escenari.



## Riscos i oportunitats de la institucionalització dels CNO

Un dels principals riscos que planteja la institucionalització dels CNO en el sistema educatiu ordinari i el Sistema FPCAT és que aquest procés pugui amenaçar l'autonomia d'aquests centres i el seu model pedagògic. En aquest sentit, hi ha un sector de les persones entrevistades que considera que, si bé és fonamental que rebin el finançament necessari per poder dur a terme la seva intervenció educativa, no haurien de perdre el lideratge de la gestió i planificació dels CNO. Hi ha qui té una visió més pessimista i considera que «el dia que se'ls reconegui, serà l'inici de la seva mort». En tot cas, una cosa que sí genera consens és que el model d'acció pausada a llarg termini amb una acció sistèmica sobre els i les joves en situació de vulnerabilitat s'ha de preservar perquè els CNO no perdin el seu sentit. La lògica d'acció artesanal forma part de l'ADN dels CNO.

Una altra de les preocupacions dels i les professionals dels CNO és que el fet de ser reconeguts pel sistema implica haver de disposar d'unes instal·lacions i uns recursos de partida dels quals no sempre disposen i això podria amenaçar la viabilitat dels seus projectes. Per últim, alguns d'aquests treballadors i treballadores tenen la inquietud que el fet de poder convertir-se en una peça més en el sistema educatiu reglat no serveixi perquè els instituts «es descarreguin» de l'alumnat més disruptiu i problemàtic, i esdevinguin un itinerari formatiu devaluat ja des d'un inici. En aquest sentit, consideren que seria oportú que els equips docents dels CNO poguessin participar en els claustres dels centres educatius per garantir una coordinació i un traspàs adequats entre ambdós agents.

Pel que fa a les oportunitats que els CNO gaudeixin de més reconeixement institucional, un dels principals beneficis seria que es podria garantir una major continuïtat formativa entre els dispositius que ofereixen aquests centres i la resta de formacions reglades, com els ensenyaments postobligatoris. Una de les principals limitacions del sistema educatiu català és l'excessiva rigidesa per navegar entre les diferents passarel·les i itineraris

formatius, un fet que és especialment perjudicial en un context en el qual els i les joves cada vegada s'allunyen més de trajectòries educatives lineals (Curran i Montes, 2022 en premsa). Així doncs, reconèixer els programes que s'ofereixen als CNO podria contribuir a millorar la permeabilitat i a fer més flexible el sistema educatiu reglat i el Sistema FPCAT.

Una institucionalització del model dels CNO també permetria establir un sistema d'avaluació que pogués garantir l'assoliment dels objectius establerts. Quant als sistemes d'avaluació que desenvolupen, per exemple, les institucions que els atorguen subvencions, els i les professionals dels CNO consideren que seria important repensar els paràmetres amb els quals es mesura i s'avalua l'èxit d'aquests programes, ja que les característiques del seu model pedagògic no concorden amb les avaluacions que se centren en mesurar la continuïtat formativa o la inserció laboral dels i les joves de forma immediata. Pel que fa a aquest últim punt, una de les directores d'un CNO lamenta que moltes d'aquestes avaluacions mesuren l'èxit educatiu sobre la base de si les persones joves s'incorporen al mercat laboral després de finalitzar la formació, però no acostumen a tenir en compte el tipus de contracte o les condicions laborals. Aquesta qüestió és rellevant, perquè les subvencions públiques de les quals depenen aquests programes prenen en consideració aquest tipus d'avaluacions i són els requisits que determinen poder donar continuïtat al seu finançament. Així doncs, els CNO aposten per avaluacions que s'adaptin més a la realitat dels i les joves que atenen, i facin un seguiment de l'impacte vital i les experiències subjectives del pas d'aquest jovent per aquests dispositius.<sup>25</sup>

De fet, les avaluacions a curt termini, orientades només per indicadors de resultats educatius (graduació, titulació, certificació) o laborals (aconseguir feina), no poden copsar els impactes a llarg termini als quals aspiren els CNO ni tampoc els seus efectes sobre aspectes menys tangibles,

.....  
**25.** Vegeu les avaluacions que s'han realitzat des del GEPS-UAB en aquesta direcció: Tarabini i Montes (2018), Montes i Tarabini (2020), Tarabini, Jacovkis i Montes (2021).

com ara la confiança en un mateix, l'autoestima o el desenvolupament personal (Paniagua, 2022; Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021). En la línia d'allò que hem destacat anteriorment i com han posat de manifest diverses recerques prèvies sobre el tema, un dels elements centrals que comparteixen els i les joves que es beneficien dels CNO és la sensació de ser «mals aprenents». Per tant, cal dedicar molts esforços perquè tornin a confiar que ells també poden aprendre (Coll i Falsafi, 2010; Tarabini, Jacovkis i Curran, 2020). És per això que els i les professionals dels CNO reclamen processos d'avaluació capaços de copsar «l'èxit més enllà del rendiment»,<sup>26</sup> tot adoptant concepcions més àmplies i menys curterministes de l'èxit que tinguin en compte aspectes com l'adhesió escolar, les transicions educatives, laborals i vitals o l'equitat social (Albaigés, 2008). En la mateixa línia, no es tractaria només d'avaluar si els i les joves que surten dels CNO troben o no feina, sinó també de copsar la qualitat d'aquesta feina, en termes d'estabilitat i oportunitats vitals.

En la mateixa línia de reflexió, i tal com ja hem avançat, un major reconeixement dels CNO podria representar una oportunitat perquè aquests centres serveixin de model per a la resta del sistema educatiu. El fet de repensar els temps, els espais i les formes d'organització, i la major flexibilitat i personalització que caracteritza el model pedagògic d'aquests centres, poden servir d'inspiració per superar algunes de les limitacions actuals del sistema educatiu reglat. Algunes de les persones entrevistades consideren que el model dels CNO representa una resposta més efectiva i innovadora per combatre l'AEP, en tant que intervenen de forma integral sobre els i les joves, posen l'alumnat al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge i fomenten espais de recerca i experimentació en la seva intervenció educativa. Ara bé, les sinèrgies entre els CNO i els centres ordinaris no s'implementaran de la nit al dia ni de forma automàtica. Cal planificar-les i executar-les en el marc d'un model de governança que entengui els CNO com una peça clau d'un sistema educatiu

.....  
**26.** Aquest és precisament el títol d'un dels informes d'avaluació d'impactes d'un dels CNO de Catalunya (Tarabini i Montes, 2018)

que aspiri a l'èxit educatiu per a tothom. Tal com s'ha anticipat, cal pensar en una política educativa liderada des de les administracions públiques que, orientada per aquest objectiu, situï els CNO com un engranatge més del itinerari formatius i vitals dels i les joves. Aquest engranatge s'ha d'implementar en condicions de dignitat, de forma sistèmica i no excepcional.

Per últim, és important fer constar que un sector dels actors entrevistats considera que, si bé els CNO poden servir d'inspiració per millorar alguns dels elements del sistema educatiu ordinari, calen reformes més estructurals que modifiquin les bastides del sistema per adaptar-se de forma més adequada a les necessitats dels i les joves en el context actual. En aquest sentit, aposten per accions que replantegin els models pedagògics, curriculars i d'avaluació dels centres educatius per tal de garantir processos d'aprenentatge amb sentit i valor personal per a tots els estudiants (Coll, Esteban-Guitart i Iglesias, 2020). També es planteja la importància d'una reforma que combati la dualitat entre els itineraris acadèmics i professionals que caracteritza el final de l'etapa de l'ESO, amb una diferència clara de prestigi i reconeixement entre els primers i els segons (Tarabini i Jacovkis, 2019; Termes, 2021). Finalment, es destaca la importància de millorar els procediments d'orientació i acompanyament dels processos educatius dels i les joves, com una tasca transversal a l'acció educativa dels centres d'ESO imbricada amb plans d'acció tutorial que progressivament haurien d'implicar totes les persones que formen part dels equips docents dels centres. Així mateix, també es destaca la importància de replantejar l'educació compensatòria d'una forma més global i integrada, i no amb dispositius fragmentats que no es connecten entre si i tenen una lògica a curt termini excessivament individualista i individualitzadora.

## Propostes i recomanacions per a l'acció

En el transcurs del capítol, s'ha elaborat un estat de la qüestió de l'actual situació dels CNO i s'han posat en relleu el valor afegit del model pedagògic que proposen, els obstacles als quals han de fer front per dur a terme la seva tasca educadora i les reclamacions que fan a les administracions públiques per poder garantir la sostenibilitat del seu projecte educatiu. A més a més, s'han revisat alguns dels elements fonamentals que permetrien replantejar l'encaix institucional que els CNO ocupen i podrien ocupar en el sistema educatiu reglat i el Sistema FPCAT. A continuació, detallem les principals propostes que haurien de:

- a) Contribuir a repensar aquest nou encaix que els CNO podrien tenir en un futur pròxim.
- b) Garantir l'equitat i la qualitat en la provisió dels programes que ofereixen els CNO.

Aquestes propostes s'estructuren en cinc grans àmbits:

1. Planificació.
2. Governança.
3. Reconeixement i finançament.
4. Funcionament.
5. Població diana i avaluació.

Conclouen amb un últim punt adreçat a les sinèrgies necessàries entre els CNO i les mesures de prevenció de l'AEP.

### Planificació

- La diversitat i la manca de sistematització dels recursos de noves oportunitats, així com la manca d'una nomenclatura única i coherent, s'han identificat durant el capítol com uns riscos als quals cal

fer front. Per això proposem, en primer lloc, **fer un mapatge del conjunt d'actors i programes** que ofereixen recursos de noves oportunitats al conjunt del territori català i identificar-ne les sinèrgies, les seves diferències i les seves similituds.

- **Ampliar l'oferta de recursos de nova oportunitat** arreu del territori català i reforçar la coordinació amb consells comarcals i ens locals per garantir una distribució adequada de l'oferta segons les necessitats formatives dels i les joves del territori. És important que l'ampliació de l'oferta aposti pel **model integral d'escoles** que aglutinen diferents serveis, actuen a llarg termini i combinen aspectes cognitius, socials i afectius amb itineraris llargs i d'alternança amb el món del treball. Consolidar els principis pedagògics que defineixen l'ADN dels CNO ha de ser un principi clau per ampliar l'oferta formativa.
- Garantir una **planificació a mig i llarg termini** de l'oferta dels Centres de Noves Oportunitats que permeti donar-los estabilitat. Aquesta planificació ha d'afermar una mirada complementària amb el sistema educatiu, interdepartamental i territorial de l'oferta formativa.
- Reforçar la idea de **circularitat i flexibilitat en la planificació de les trajectòries** educatives dels i les joves. Traçar mecanismes institucionals que garanteixin la permeabilitat entre vies formatives reglades i no reglades, tot reforçant la idea d'un sistema integrat i connectat pel que fa a l'entrada i sortida dels i les joves.

## Governança

- Promoure els **esquemes integrats de noves oportunitats educatives a escala local** que integrin diferents serveis (educació, ocupació, joventut, serveis socials, etc.) i permetin fer un seguiment adequat de les trajectòries dels i les joves en risc d'AEP per oferir-los una resposta coordinada, sostenible i a llarg termini des del territori. Promoure una cultura de la corresponsabilitat i el colideratge davant l'AEP que situï les noves oportunitats educatives com a marc de referència comú.

- Reforçar els **canals de diàleg regular entre els CNO i les administracions públiques** per concretar quin és el seu encaix en el sistema educatiu català, tot garantint la representació interdepartamental per part del Departament d'Educació, el Sistema FPCAT del Departament de la Presidència i l'Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya.
- Establir **sistemes de coordinació estables entre els agents educatius de l'educació reglada i els CNO**. A mode d'exemple, es poden implementar les accions següents:
  1. Generar fòrums de debat i comissions de treball conjuntes entre professionals dels CNO i dels centres d'educació ordinària per dissenyar conjuntament itineraris d'entrada i sortida, crear sinèrgies entre els models d'oferta i transferir idees de bones pràctiques.
  2. Convidar els i les professionals dels CNO als claustres dels centres educatius ordinaris per garantir un traspàs adequat d'informació i coordinació entre ambdós agents.
  3. Possibilitar els intercanvis professionals temporals en forma de comissió de serveis entre els CNO i els centres ordinaris per reforçar la formació i el coneixement mutu.
- **Consolidar els vincles amb la comunitat i la indústria local**, tot reforçant les qualificacions i els itineraris formatius vinculats a les necessitats i realitats del context local i involucrant les empreses locals en la generació d'ofertes laborals de qualitat per als i les joves provinents dels CNO. Això implica també articular les ofertes formatives dels CNO amb l'oferta cultural del territori en un sentit ampli (grups de joves, teatre, serveis, etc.) que garanteixi les sinèrgies i continuïtats entre els CNO i els seus entorns immediats.
- Ampliar les **sinèrgies entre els CNO, les universitats i els centres de recerca** per tal de reflexionar sobre diverses formes de col·laboració, entre les quals trobem la realització de convenis de pràctiques i els convenis de recerca i avaluació.

## Reconeixement i finançament

- Garantir la **certificació oficial** de totes les formacions que ofereixen els CNO i avançar en la cobertura legal dels convenis de pràctiques d'aquelles formacions no reconegudes que presenten els CNO a les empreses del territori.
- Apostar **pel model de centres integrats** de Noves Oportunitats i seguir el model de centres integrats de FP que estableix la nova Llei de FP.
- Establir **partides pressupostàries específiques** al Departament d'Educació per tal de dotar els Centres de Noves Oportunitats d'estabilitat econòmica i organitzativa, i involucrar nous agents en el finançament regular dels CNO a mesura que es consolidi la lògica de governança interdepartamental.
- Explorar fórmules de **concertació de serveis educatius i contractes programa** per garantir l'estabilitat pressupostària dels CNO i la continuïtat de les seves formacions.
- Ampliar **les beques i ajudes de caire social** (transport, menjador, habitatge, etc.) per als i les joves que es beneficien dels CNO i consolidar les seves condicions d'educabilitat.

## Funcionament

- Garantir que els **requeriments administratius** (personal, equipaments, espais, etc.) dels CNO siguin coherents amb l'activitat educativa que desenvolupen i amb els seus principis pedagògics, i que es contrastin amb l'experiència comprovada dels centres actuals.
- Enfortir **l'autonomia i l'estabilitat** dels models d'organització dels CNO per mantenir l'esperit del seu model pedagògic. Això implica consolidar l'estabilitat de les plantilles dels CNO i equiparar les seves condicions laborals amb les del professorat de la xarxa pública.



## Població diana i avaluació

- Millorar els **sistemes de detecció, atracció i permanència** de la població destinatària dels CNO, anar més enllà de les definicions restrictives i deficitàries dels i les joves en situació de vulnerabilitat educativa o laboral i atendre les seves múltiples necessitats de desenvolupament personal.
- Reforçar els **mecanismes d'atenció i seguiment** de les persones joves que es beneficien dels CNO un cop acaben i garantir que tenen accés a diferents recursos educatius i professionals del territori, així com a la xarxa de relacions i professionals vinculades als CNO, tot i que ja no hi participin.
- Implementar **models d'avaluació sistemàtica i rigorosa** dels CNO que tinguin en compte tres elements cabdals: el temps, els processos i l'acció multinivell. Aquestes avaluacions han d'anar més enllà dels impactes en clau de certificació escolar o d'ocupabilitat i han de copsar l'èxit educatiu i la relació amb el mercat laboral de forma àmplia, tal com s'estableix a l'ADN dels CNO. Això implica apostar per avaluacions de naturalesa mixta, que incloguin metodologies qualitatives i que incorporin, sempre que sigui possible, elements de caire longitudinal.

## Bibliografia

- ALBAIGÉS, B. (Coord.) (2008). *Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar. Anàlisi de polítiques locals de millora de l'èxit escolar*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- ALEGRE, M. A. i TODESCHINI, F. A. (2014). «Joves ni-ni: característiques i respostes efectives.» A: M. MARTÍNEZ i B. ALBAIGÉS (eds). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*, pàg. 233-256. Barcelona: Fundació Bofill.
- ALONSO, O., MAÑÉ, J. i MESTRES, A. (2020). *La figura y los procesos de orientación en los itinerarios formativos no lineales. Las Escuelas de Segunda Oportunidad*. Fundación Ferrer i Guàrdia.

- BONAL, X. i TARABINI, A. (2012). «La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad.» *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 425.
- CEDEFOP (2021). *Monitoring Early School Leaving*. Disponible en línia: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/monitoring-early-leavers>
- COLL, C., ESTEBAN-GUITART, M. i IGLESIAS, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Barcelona: Graó.
- COLL, C. i FALSAFI, L. (2010). «Learner Identity. An Educational and Analytical tool.» *Revista de Educación*, 353, 211-233. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:68aa642b-d74c-4577-99bc-bbd407bf1b4a/re35308-pdf>.
- CURRAN, M. i MONTES, A. (2022 en premsa). *L'abandonament escolar pre-matur a Catalunya: dades i propostes*. Barcelona: Fundació Bofill.
- ESCUDERO, J. M., i MARTÍNEZ, B. (2012). «Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?» *Revista de Educación*, Núm. extraordinari, 174-193.
- ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T. i MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas.» *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 50, Núm. 1, pàg. 41-64.
- MANZANO, M. i TARABINI, A. (2022). «Understanding migrant students' transitions to upper secondary education: devaluated capitals and nonstandard timeframes.» A: A. TARABINI (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts*. Policy Press.
- MEO, A. i TARABINI, A. (2020). «Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona.» *Teacher and Teaching Education*, 88 (102963). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X19302367>
- MONTES, A. i TARABINI, A. (2020). *I després del Llindar, què? Una anàlisi de les transicions educatives i laborals dels i les joves del Llindar* [no disponible en línia].
- NESSE (2010). *Early School Leaving: Lessons From Research For Policy Makers*. Comissió Europea, DG d'Educació i Cultura.

- PANIAGUA, A. (2002). *Programes de segona oportunitat. Què funciona per millorar el retorn educatiu i les transicions al treball de les persones joves? Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*. Fundació Bofill i Ivàlua. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/6/h/7/dar-qf20\\_segonaoportunitat\\_220421.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/6/h/7/dar-qf20_segonaoportunitat_220421.pdf)
- PERRENOUD, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- RUJAS, J. (2017). «Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO.» *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 327-345.
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. i MONTES, A. (2021). *El model d'Escoles de Noves Oportunitats: Una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit educatiu*. Informe encarregat per la plataforma catalana de CNO. Disponible en línia a: [http://www.ellindar.org/wp-content/uploads/2021/11/estudi\\_noves-opportunitats\\_UAB\\_2021.pdf](http://www.ellindar.org/wp-content/uploads/2021/11/estudi_noves-opportunitats_UAB_2021.pdf)
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. i CURRAN, M. (2020). «Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria.» *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(4), 562-578. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18047>
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2019). «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya.» A: J. Riera. *Els reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/transicions-leducacio-secundaria-postobligatoria-catalunya>
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2019). «¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar.» *Revista E-Curriculum*, 17(3), 880-980. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- TARABINI, A. (2018). «Dona'm l'oportunitat de fer les coses que jo sé fer. Les escoles de noves oportunitats com espais de dignificació dels joves.» *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 48, 52-64.

TARABINI, A. i MONTES, A. (2018). *L'Èxit més enllà del rendiment. Avaluació d'impacte de la Fundació El Llindar*. El Llindar [no disponible en línia].

TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Bofill. [https://fundacio-bofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib\\_65\\_abandonamentescolar\\_web.pdf](https://fundacio-bofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib_65_abandonamentescolar_web.pdf)

TERMES, A. (2022). «Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales.» *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178: 143-164.

---

### Agraïments

Les autores agraeixen les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Begonya Gasch, Neus Gómez, Laia Herrera, Xavier Martínez-Celorrio, Fabian Mohedano, Alejandro Montes, Josep Torrico i Maria Truñó.

5

## **Els agrupaments escolars: impactes sobre les oportunitats educatives dels i les joves**

Laia Narciso

## Les formes d'agrupament de l'alumnat: el repte entre l'eficàcia i l'equitat

La creixent complexitat sociocultural existent a Europa en el context del món global i, en particular, la ràpida transformació de la composició escolar per origen de l'alumnat en les darreres dues dècades a Catalunya (Bayona-i-Carrasco, Domingo i Menacho, 2020) han contribuït a deixar obsoletes formes d'ensenyament-aprenentatge «tradicionals», que s'han mostrat poc eficaces i que no responen al principi d'igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat.

Afrontar aquesta nova realitat i reduir l'alarmant bretxa educativa, amb un fort biaix per classe i origen, ha suposat un dels principals reptes de l'educació actual. Per afrontar-lo, s'han introduït canvis en el sistema educatiu i en l'organització escolar interna dels centres, que han propiciat l'aparició de noves estratègies, mesures i pràctiques de suport educatiu.

La majoria de sistemes educatius han anat incorporant la possibilitat d'implementar mecanismes de diferenciació de l'alumnat en forma d'itineraris o agrupaments i mesures que impliquen diversos nivells de personalització de l'aprenentatge, però des d'un ampli ventall de

tipologies. La finalitat d'aquestes mesures i formes organitzatives és gestionar allò que s'ha problematitzat com a «heterogeneïtat de l'alumnat». Pel que fa a les seves formes, responen a diversos models del sistema educatiu més selectius o inclusius. No obstant això, sovint aquesta qüestió no apareix o es desdibuixa en el debat públic sobre l'equitat del sistema. L'atenció pel que fa a la qüestió de la segregació escolar s'ha centrat de forma pràcticament exclusiva en les concentracions d'alumnat que es considera «amb necessitats educatives especials o específiques» en una mateixa escola i, de forma relativa, en la major o menor presència d'aquest alumnat a les escoles de la zona (Benito i González, 2007; Bonal, 2012). Tanmateix, cal assenyalar que en l'anàlisi dels processos d'inclusió o exclusió educatives és fonamental qüestionar la implementació de les provisions de suport educatiu que preveuen formes de separació de l'alumnat, bé en itineraris o bé en grups subjectes a un currículum diferenciat, tant de manera estable com flexible.

Des que Oakes (1985) va advertir que compartir escola pot implicar poca cosa més que estar sota un mateix sostre, la recerca internacional sobre desigualtat educativa s'ha preocupat de nodrir el debat sobre les formes d'organització escolar basades en la diferenciació de l'alumnat i sobre com aquestes formes condicionen el rendiment acadèmic en particular i les oportunitats educatives en sentit més ampli. Així doncs, s'han analitzat quines formes presenten els processos de selecció i estratificació escolars internes que poden conduir bé a itineraris educatius específics i de desigual valor, o bé a experiències escolars diferenciades, i s'han apuntat els impactes que tenen aquests mecanismes tant a nivell d'aprenentatge com de sociabilitat, fins i tot en sistemes formalment comprensius<sup>1</sup> (Carrasco i Pàmies, 2022).

.....

**1.** El principi de comprensivitat implica una organització escolar i un currículum educatiu únics per a tot l'alumnat amb l'objectiu de garantir l'equitat efectiva en el dret a l'educació. L'OCDE (2012) proposa mantenir l'educació unificada almenys durant l'etapa d'educació obligatòria, sense itineraris d'especialització.

Aquestes tendències internacionals també es posen de manifest en el context català on, tot i que la recerca ha estat menys prolífica, tenim indicis que assenyalen la pertinència del debat i la necessitat del seu abordatge en profunditat per posar llum a un fenomen que sabem que existeix, però del qual no tenim un dibuix nítid de les seves cares.

Treballs previs constaten que l'agrupament per nivells és una pràctica estesa a l'educació catalana i assenyalen, fins i tot, que és el territori espanyol que més l'ha utilitzada de manera total o parcial. Altrament, tant els principis de descentralització educativa, que han conferit alta autonomia als centres i llibertat per aplicar els criteris de diferenciació que considerin oportuns, com l'existència d'una normativa educativa que ha tendit a ser ambigua i indefinida envers aquesta qüestió, han fomentat la presència simultània de pràctiques d'agrupament molt diverses (Castejón i Pàmies, 2018).

Cal mencionar també els girs en els models que les successives reformes del sistema educatiu han comportat i l'efecte de les polítiques d'austeritat en inversió educativa en el context de crisi, que han produït canvis en les provisions de suport previstes per als centres educatius i en les formes de la seva implementació (Carrasco, Narciso i Bertran, 2018).

En general, es pot afirmar que ens trobem davant una qüestió fonamental per respondre a un dels majors reptes de l'educació en la societat actual. Malgrat això, tant la complexitat de la qüestió com la varietat de situacions existents a nivell específic d'escola fan que encara sigui pertinent formular les preguntes següents: **quins són els actuals criteris d'agrupament de l'alumnat al sistema educatiu català? Quin impacte tenen en les oportunitats educatives dels i les joves? Quins models trobem? Quins arguments els sustenten? Quines evidències assenyalen els seus riscos i les oportunitats de canvi?**

En aquest capítol, es descriuran i s'analitzaran les tipologies, l'abast i l'impacte de les formes de distribució de l'alumnat, posant atenció en



l'educació secundària obligatòria (ESO). Per fer-ho, revisarem la literatura especialitzada i analitzarem la normativa. També reflexionarem a partir d'experiències d'investigació etnogràfica prèvies sobre desigualtat educativa.

Basant-nos en l'índici que sota un model normatiu comprensiu i fonamentat en el principi d'inclusió sovint trobem estratègies d'organització escolar allunyades d'aquest marc, el capítol pretén assenyalar la persistència de les formes d'agrupament homogeni per capacitat (*ability grouping*), identificar els seus riscos i suggerir oportunitats de canvi. Com veurem, aquestes formes han demostrat ser poc eficaces per a la millora del rendiment del conjunt de l'alumnat i especialment perjudicials per al benestar i la vinculació escolar d'aquelles persones que es troben en situació de major risc o vulnerabilitat educativa. Per tant, no contribueixen a l'eficàcia del sistema i posen en perill la seva equitat.

En els apartats següents es pretén, en primer lloc, esclarir quines modalitats d'agrupament existeixen als diferents sistemes educatius europeus i quins impactes poden suposar. En segon lloc, es vol mostrar una fotografia del marc normatiu i el mapa actual d'estratègies implementades a Catalunya. A partir d'aquesta revisió, en el tercer apartat, es planegen les palanques de canvi identificades. Finalment, s'enumeren les principals recomanacions que es desprenen de les aportacions centrals del capítol.

## Què sabem sobre els models d'agrupament als diversos sistemes?

Tot i l'extensa producció científica existent sobre aquest fenomen des d'aproximadament els anys seixanta del segle xx, encara no és senzill abordar un debat sobre la pertinència de les diferents estratègies d'agrupament escolars, principalment per dos motius. En primer lloc, el

fenomen s'ha anomenat de maneres diferents (per exemple, *streaming*, *setting* o *tracking* en la literatura europea, britànica o americana). També s'han utilitzat els mateixos termes per parlar de realitats que suposen experiències molt distants, com ara l'existència de diferents itineraris (professionalitzador o acadèmic) o la creació de grups homogenis segons rendiment o capacitat (*ability grouping*), entre classes o dins d'un mateix grup-classe, a totes les matèries o només en algunes. En segon lloc, sovint es comparen sistemes educatius molt diversos que incorporen la diferenciació des de formes més o menys rígides, en diverses etapes educatives (de manera primerenca o posterior a l'educació obligatòria).

Així doncs, ens trobem davant una confusió terminològica i, a la vegada, davant la qüestió de la integració o la diferenciació com a característica central del model dels diversos sistemes educatius. La varietat d'aquests sistemes dificulta la comparació i l'avaluació dels impactes de les diferents estratègies implementades. Per tant, sorgeix la necessitat d'endregar les tipologies d'agrupament que es despleguen basades en els models existents i analitzar els seus impactes. Els següents apartats responen a aquest propòsit d'aclarir els models teòrics existents i els impactes que ha assenyalat la recerca especialitzada.

## Models i tipologies d'agrupament dels sistemes educatius europeus

Una de les principals classificacions dels tipus d'agrupaments escolars és la que distingeix entre **estructures d'organització de tipus vertical o horitzontal** (Calatayud, 2018). Les primeres es refereixen a l'organització per nivells del sistema educatiu (educació infantil, primària, secundària, etc.) per establir la progressió de l'ensenyament-aprenentatge i estructurar la trajectòria educativa. Podem distingir-ne tres modalitats:

- **Ensenyament graduat:** és un model lineal de períodes que marquen l'ordre i la progressió en cursos escolars i edats, associats a

l'assoliment d'objectius i continguts d'aprenentatge, amb promoció col·lectiva i simultània. És la forma més estesa.

- **Ensenyament no graduat:** fa referència a la personalització del procés d'ensenyament-aprenentatge i se sustenta en la idea que el progrés de l'alumnat és continu però no lineal i singular. És un model minoritari pels elevats recursos que requereix. Un exemple serien les escoles rurals unitàries.
- **Ensenyament semigraduat:** és una proposta intermèdia que es basa en la fragmentació del procés d'ensenyament-aprenentatge durant el cicle segons l'etapa educativa (en comptes del curs per any escolar). Aquesta ampliació del temps per a l'assoliment dels objectius facilita l'adaptació a la singularitat i la no linealitat dels processos de l'alumnat i permet una major flexibilització, amb un grup de professorat responsabilitzat de tot l'alumnat del cicle.

Les segones estructures d'organització es refereixen a la distribució de l'alumnat que forma part de la mateixa estructura vertical (edat, curs, cicle, any d'escolarització, etc.) en grups més petits i seguint diversos criteris que van des de l'homogeneïtat o l'heterogeneïtat dels grups en termes de composició (per exemple, equilibri de sexe o origen) als grups segons rendiment acadèmic.

Un intent de clarificar les formes de distribució interna de l'alumnat va ser la proposta del projecte europeu INCLUD-ED titulada *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011, coord. CREA, UB), que va establir **tres models d'agrupament: *mixture*, *streaming* i *inclusió***. Aquests models es porten a terme a les escoles europees a través de diferents pràctiques d'organització de l'aula i el centre (Flecha, 2015; Calatayud, 2018).

Si ens basem en els criteris de Valls, Siles i Molina (2011) i Flecha (2015), podem definir el **model *mixture*** com una forma d'organització tradicional fonamentada en el principi d'igualtat segons la qual un professor o una professora realitza a l'aula un procés d'ensenyament-aprenentatge

basat en el mateix currículum educatiu i amb una única metodologia compartida amb un grup heterogeni d'alumnat. Davant la incapacitat d'aquest model per assolir la igualtat d'oportunitats i potenciar l'èxit escolar de tot l'alumnat, els altres models van sorgir com a resposta i alternativa.

El **model *streaming***, conegut també com a «**grups de nivell**», consisteix, a nivell teòric, en l'agrupament homogeni de l'alumnat segons els resultats acadèmics que presenten a fi de reduir la complexitat en contextos en els quals l'heterogeneïtat dels grups ja és elevada degut a la composició de l'alumnat. A nivell pràctic, es materialitza a través de l'adaptació del currículum a diferents grups d'alumnat segons el seu rendiment en el mateix centre educatiu. Pot aplicar-se de diferents maneres, però sovint inclou l'augment o la reestructuració de recursos per dividir l'alumnat (en diferents aules o en la mateixa) de forma estable en totes les matèries o només en algunes (habitualment en les matèries instrumentals).

Finalment, el **model d'inclusió** suposa també la incorporació o la reestructuració de recursos, però per ésser implementats en agrupaments heterogenis i sense una diferenciació del currículum educatiu. Es tracta de fer accessible el procés d'ensenyament-aprenentatge a tot l'alumnat, sense reduir el currículum. En aquest sentit, l'aprenentatge cooperatiu esdevé l'alternativa més comuna als grups de nivell, sota el principi d'equitat, tot i que també es pot produir en forma d'aproximació compensadora, oferint activitats d'ensenyament-aprenentatge addicionals fora de l'horari lectiu per a l'alumnat que presenta majors dificultats o necessitats específiques (Valls, Siles i Molina, 2011; Cifuentes, Torrego i Siles, 2012).

A la taula següent (Taula 1) es detallen els models. També s'enumeren algunes de les tipologies més comunes i les formes d'implementació que les caracteritzen:

**TAULA 1****Models i tipus d'organització escolar**

<b>Estratificació horitzontal: agrupament i selecció de l'alumnat del mateix nivell educatiu en etapes, itineraris i grups</b>	<b>Mixture</b> • Grup heterogeni	• Organització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge úniques.
	<b>Streaming</b> • Recursos addicionals • Grups homogenis segons rendiment	• <b>Grups de nivell:</b> organització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge amb grups per nivells de rendiment homogeni. • <b>Grups de reforç o de suport.</b> • <b>Adaptacions curriculars:</b> amb reducció del nivell del currículum. • <b>Optativitat</b> de matèries associades a la selecció d'un itinerari (professionalitzador o acadèmic).
	<b>Inclusió</b> • Recursos addicionals • Grups heterogenis	• <b>Grups flexibles:</b> organització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge per nivells de rendiment heterogenis, amb reorganització de recursos humans a l'aula (per exemple, grups interactius o cooperatius, projectes, racons o tallers). • <b>Desdoblaments heterogenis:</b> reducció de la ràtio professorat-alumnat a través de subgrups amb un professor o una professora per subgrup. • <b>Adaptacions curriculars inclusives:</b> modificació metodològica i no reducció curricular. • <b>Optativitat inclusiva:</b> segons preferència i no segons rendiment, sense conduir a itineraris. • Organització d' <b>activitats d'ensenyament-aprenentatge addicionals</b> (per exemple, ampliació del temps en extraescolars o en períodes de vacances).

Font: elaboració pròpia basada en la proposta de Valls, Siles i Molina (2011) i Calatayud (2018).

En la taula anterior s'aprecia que es tracta de diferenciar estratègies d'agrupament homogeni o heterogeni, i també les formes que es fan servir per implementar mesures, com ara l'adaptació curricular (reduint o no els objectius d'aprenentatge), l'optativitat (que esdevé o no una forma d'establir preitineraris durant l'etapa d'ensenyament comuna) o les accions compensadores (de reforç, com a part de les matèries, per a grups

de nivell baix o amb activitats i estratègies addicionals per a grups en situació de risc).

En la mateixa línia, un dels treballs clàssics que aborden l'anàlisi de les diverses modalitats d'agrupació de l'alumnat argumenta que una classificació dicotòmica és insuficient per plasmar els matisos existents. Ens referim al treball de Mons (2007), en el qual s'analitza el sistema francès en termes d'eficàcia i equitat, i es fa una comparativa amb altres sistemes educatius europeus. La seva proposta desenvolupa una classificació basada en quatre models d'allò que anomena «gestió de l'heterogeneïtat», caracteritzats a la taula següent (Taula 2).

En general, distingeix entre els sistemes que estableixen una separació o itineraris de forma primerenca (sistemes selectius) i els que mantenen un període més llarg amb un tronc comú d'ensenyament, habitualment fins als 16 anys, durant l'educació obligatòria (sistemes comprensius o integrats). A més, afegeix més matisos als models integrats, que han donat peu a experiències i impactes diversos, com veurem a l'apartat següent.

Aquesta aportació suggereix la importància de fer una lectura combinada de les formes d'agrupament (organització horitzontal) en el context d'altres elements de diferenciació dels sistemes a fi de valorar els seus possibles impactes. Per exemple, l'experiència escolar pot variar significativament en sistemes amb un període amb ensenyament comú sense existència d'itineraris en els quals existeix un ús extensiu de la repetició de curs (que sorgeix com a forma principal de diferenciació) o en sistemes en els quals no es preveu i, en canvi, trobem un grau major d'implementació d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge individualitzades.

## TAULA 2

## Formes previstes de «gestió de l'heterogeneïtat» de l'alumnat

MODEL	Període amb currículum educatiu únic	Repetició de curs	Tipus d'agrupament	Personalització de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge
De separació	Període curt, diferenciació d'itineraris en edats primerenques	Ús estès per a l'alumnat que no assoleix els objectius d'aprenentatge.	Agrupaments homogenis segons rendiment (diferents escoles segons itinerari o aules).	Sense adaptació, úniques per a tot l'alumnat.
D'integració uniforme	Període més llarg, diferenciació posterior (a l'educació postobligatòria)	Ús estès per a l'alumnat que no assoleix els objectius d'aprenentatge.	Agrupaments homogenis segons rendiment en aules diferenciades, grups de reforç (en ocasions, de forma no oficial).	Sense adaptació, úniques per a tot l'alumnat.
D'integració «a la carta»	Període llarg	Ús reduït per a l'alumnat que no assoleix els objectius d'aprenentatge.	Agrupaments homogenis dins l'aula i grups flexibles, segons rendiment general o per matèria (a secundària).	Ús estès de la individualització de l'aprenentatge.
D'integració individualitzada	Període llarg	Promoció de curs automàtica, sense repetició.	Agrupaments heterogenis	Ús generalitzat de la individualització de l'aprenentatge.

Font: elaboració pròpia segons la proposta de Mons (2007) i Dupriez, Dumay i Vause (2008).

## Principals riscos i oportunitats de les formes d'agrupament

Diverses recerques mostren que persisteix un debat no sempre resolt a l'interior dels claustres i a la comunitat educativa en general sobre la conveniència o no dels agrupaments i de les seves formes (homogenis o heterogenis). Part del professorat reitera la conveniència dels agrupaments homogenis de nivell amb l'objectiu d'adaptar-se a diversos «ritmes d'aprenentatge». Es considera que aquestes estratègies fan més «simples» les condicions d'ensenyament-aprenentatge, sense entorpir el procés de l'alumnat considerat més brillant, de l'alumnat *que tira*, i permeten compensar les dificultats de les persones que presenten un menor rendiment, sovint associat a elements conductuals o actituds antiescolars. Així doncs, també es considera que aquestes formes d'agrupament faciliten el control i la gestió de l'aula restant elements d'heterogeneïtat (Ireson i Hallam, 1999).

A la vegada, es parteix de la idea que la reducció de la ràtio entre professorat i alumnat és una bona mesura que permet l'atenció a les necessitats de forma més individualitzada i facilita la tasca docent. La recerca sustenta aquesta idea en el seu benefici a mitjà i llarg termini, sempre que el nivell de reducció sigui prou alt per transformar l'enfocament de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge, un element que fa trontollar l'eficiència del sistema per l'alt cost que suposa. De la mateixa manera, se sustenta el benefici de l'agrupament respecte de l'educació tradicional, sempre que s'apliqui en el context d'enfocaments pedagògics diferenciats (Ferrer-Esteban, 2019).

Finalment, un discurs sobre l'eficiència sorgeix de forma particular en contextos d'alta complexitat,<sup>2</sup> en els quals es considera que «l'excés de .....

**2.** Per aprofundir en els impactes de la composició social dels centres en les oportunitats educatives es poden consultar els capítols 2 i 8 d'aquest *Anuari*. El capítol 2, en particular, es planteja quins criteris han de guiar una programació de l'oferta escolar per promoure la reducció de la segregació escolar. El capítol 8 reflexiona al voltant de quin professorat necessiten els centres educatius d'alta complexitat i com reclutar-lo i retenir-lo.



diversitat» no es pot gestionar (Tarabini, 2018). Especialment en un context de recursos limitats, es produeix una major diferenciació de l'alumnat, orientada a «potenciar» aquells individus que, tot i trobar-se en situació de vulnerabilitat, es consideren «recuperables», amb el perill de deixar sense suport efectiu justament a aquelles persones que presenten una major situació de risc (Carrasco, Narciso i Bertran, 2018).

*Quins riscos ha assenyalat la recerca sobre les formes de diferenciació interna dels centres i, en concret, sobre els impactes dels agrupaments homogenis?*

Els treballs clàssics sobre segregació intraescolar, prenent com a base els agrupaments homogenis per rendiment acadèmic, han mostrat com aquest model no presenta resultats satisfactoris ni en termes d'eficàcia ni en termes d'equitat. No hi ha evidències clares sobre el suposat efecte positiu en el rendiment de l'alumnat amb millors resultats i, en canvi, s'han assenyalat de forma reiterada els **impactes negatius per a l'alumnat ubicat en els grups de baix nivell** tant en relació amb l'aprenentatge, com en relació amb la sociabilitat i les expectatives educatives de futur.<sup>3</sup>

En primer lloc, limita de manera formal i informal l'accés a uns objectius educatius i un currículum de qualitat, oferint un aprenentatge de menor nivell orientat a desenvolupar únicament habilitats pràctiques i de menor complexitat, sense accés a contingut crític i a activitats de major abstracció, amb metodologies que sovint infantilitzen. Per tant, es tracta d'un aprenentatge de baixes exigències que implica menor estímul i que projecta poques expectatives sobre ells. Sovint també es produeix una diferenciació del professorat: els més inexperts o temporals es destinen als grups «que no vol ningú» i el professorat més competent i estable s'ubica als grups de rendiment alt.

.....

3. Respecte a les expectatives de l'alumnat, es pot consultar el capítol 11 d'aquest *Anuari* que, a part d'analitzar amb detall com es formen i quins són els seus condicionants, es planteja com es poden treballar en el marc de les polítiques d'orientació dels centres educatius.

D'aquesta manera, les mesures i els suports que es basen en l'homogeneïtat segons el rendiment (com poden ser els grups de reforç, les formes d'optativitat que impliquen una (pre)elecció d'itinerari o les adaptacions curriculars amb reducció dels continguts) no assoleixen l'objectiu de potenciar l'èxit escolar de l'alumnat en situació de risc i reforcen la bretxa en comparació de la resta. A més, fan crònica la necessitat d'implementar mesures de compensació, amb impactes durant tota l'escolarització (Anyon, 1981; Gamoran, 1992, 2009; Gibson *et al.*, 2013; Parsons i Hallam, 2014; Cifuentes, Torrego i Siles, 2012), i condueixen a formes d'exclusió per inclusió (Aguerrondo, 2008; Tarabini, 2017): a través de la *condescendència pedagògica* de forma indirecta es limita l'accés al coneixement i les possibilitats de continuïtat educativa amb garanties.

En segon lloc, promou una participació social a l'escola en espais perifèrics i de menor prestigi, sense participació en moments i llocs decisius, un fet que afecta el sentiment de pertinença a l'escola. D'aquesta manera, es neutralitza l'efecte positiu del suport del grup d'iguals en l'aprenentatge (*peer effect*) i es potencien les relacions socials poc favorables (tant amb el grup d'iguals com amb el professorat), en espais en els quals el sentiment d'alienació pot arribar a desenvolupar una cultura antiescolar que afecta el clima i limita les relacions interculturals (Ireson i Hallam, 1999; Pàmies, 2013; Ponferrada i Carrasco, 2008). Aquest aspecte és especialment rellevant si tenim en compte que la recerca sobre l'abandonament prematur de l'educació i la formació (APEF)<sup>4</sup> ha identificat aquestes formes de suport social com un dels elements de major impacte preventiu (Tarabini *et al.*, 2019; Carrasco, Narciso i Bertran, 2018).

Finalment, ubicar l'alumnat en grups segons el rendiment afecta la seva autoestima, el seu autoconcepte, la seva vinculació emocional amb l'escola i el seu benestar global. Per tant, els grups homogenis són un

.....

4. Per aprofundir en el fenomen de l'abandonament escolar prematur a Catalunya, es pot consultar el capítol 4 d'aquest *Anuari*, en el qual es reflexiona específicament sobre rol dels Centres de Noves Oportunitats a l'hora de combatre aquest fenomen.

element determinant de la construcció identitària de l'alumnat a l'escola que repercuteix en les relacions de poder i assenyalada de manera simbòlica el lloc que ocupa cadascú (Ireson i Hallam, 1999; Hallam i Deathe, 2002; Pàmies, 2013). Tot això provoca una reducció de les seves aspiracions educatives i de les seves oportunitats futures (Pàmies, 2013; Pàmies i Castejón, 2015).<sup>5</sup>

Cal remarcar que la investigació internacional ha confirmat de manera reiterada que en la distribució interna de l'alumnat conforme a un criteri de rendiment, anomenat sovint «ritme d'aprenentatge», entra en joc de manera no formal un fort **biaix de gènere, classe social, estatus migratori i minoria ètnica-cultural** que acaba sobrerrepresentant els nois de classe treballadora, origen immigrant i ètnia minoritària en els grups de nivell baix. Així doncs, aquestes formes d'agrupament de l'alumnat tenen el risc d'esdevenir un mecanisme de segregació interna que posi en perill el principi d'equitat. (Gamoran, 1992; Oakes *et al.*, 1992). A la pràctica, els criteris de distribució de l'alumnat en diferents grups porten implícits factors que van més enllà del rendiment i que estan influenciats per les expectatives i creences del professorat. Respecte d'aquesta distribució, sovint té un major pes el comportament de l'alumnat i el seu ajustament a la norma. Per aquest motiu, els que *passen o la lien* acaben ubicats en grups de nivell baix degut a arguments no associats al seu rendiment potencial (Ireson i Hallam, 1999; Pérez Benavent, 2016; Narciso i Carrasco, 2022).

La idea mateixa de capacitat ha estat qüestionada per basar-se en nocions rígides sobre unes suposades qualitats inherents, mesurables i innates, un fet que evidencia el fort vincle del seu contingut amb el concepte que té la institució de l'alumne ideal (Gillborn i Youdell, 2000; Bradbury, 2013), amb «concepcions diverses i jerarquitzades que el professorat té

.....

5. El capítol 6 d'aquest *Anuari* aprofundeix en la importància que té el treball en l'auto-concepte dels estudiants i en la seva identitat per despertar el gust i la motivació per l'aprenentatge.

respecte a les possibilitats d'assoliment escolar dels estudiants, i les seves capacitats en cadascun dels agrupaments». En aquest sentit, es destaca l'efecte de «l'etiquetatge» (Pàmies i Castejón, 2018: 62), sustentat en allò que Bradbury (2021) anomena els «mites de la meritocràcia», que reforcen la desigualtat educativa. Aquestes percepcions estan lligades a les maneres d'entendre la diversitat. Per alguns, en comptes de ser un element consubstancial, esdevé una «identificació de dèficits» respecte als requisits de la institució escolar. D'aquesta manera, l'alumnat que presenta problemes personals o socials seria «l'alumnat divers» (Tarabini, 2016). A la vegada, aquest mateix mecanisme acaba privilegiant l'alumnat de les classes mitjanes perquè és el que més s'ajusta a la norma escolar (Ireson, Clark i Hallam, 2002).

En conclusió, l'experiència escolar de la infància i la joventut d'origen immigrant o minoritari, o en situació de major vulnerabilitat socioeconòmica, té el risc de caracteritzar-se per una separació de la resta d'alumnat, un fet que impedeix l'aprenentatge i la sociabilitat entre iguals, i reforça o condueix a la reproducció de les desigualtats inicials (Oakes, 1982). Això s'ha definit com una forma de violència simbòlica (Archer *et al.*, 2018).

*Per contra, quines oportunitats assenyala la recerca sobre les formes de diferenciació interna dels centres i, en concret, sobre els impactes dels agrupaments?*

Revisions recents (Ferrer-Esteban, 2019) exposen les **oportunitats educatives dels agrupaments heterogenis o homogenis de caràcter flexible** en comparació de l'ensenyament dirigit amb tot el grup-classe. També mostren l'efecte inexistent dels agrupaments de nivell entre classes basats en el rendiment de l'alumnat, l'efecte positiu de l'agrupament de nivell per matèries (habitualment les instrumentals) en un grup-classe per als nivells mitjans d'aprenentatge i l'impacte negatiu d'aquest tipus d'agrupament per als grups de nivell baix, un fet que no es produeix amb els agrupaments heterogenis.

Segons el mateix autor, s'ha consolidat la idea de l'impacte positiu de les estratègies d'agrupament heterogeni, basades en l'aprenentatge cooperatiu tant en l'aprenentatge com en elements no cognitius (actituds i percepcions), sempre que siguin estratègies formals i ben estructurades, és a dir, amb objectius de grup, un rendiment de comptes individual i sistemes de reconeixement. L'impacte és positiu per a tot l'alumnat (independentment de la idea de nivell o ritme d'aprenentatge) en totes les etapes educatives (en especial, a la primària).

A la seva anàlisi sobre els impactes de les formes d'agrupament en l'alumnat de rendiment més baix, Dupriez, Dumay i Vause (2008) apliquen les modalitats suggerides per Mons (2007) (explicades a l'apartat anterior) i assenyalen que no es tracta només de l'impacte dels agrupaments homogenis o heterogenis, sinó que els models d'integració «a la carta» i «individualitzada» són els més eficaços per a l'alumnat que presenta un rendiment baix, amb poca diferència entre els uns i els altres. En canvi, els altres dos models presenten problemes considerables. El model de separació reproduceix la manca d'equitat i el d'integració uniforme és el menys eficaç pel que fa a la millora del rendiment escolar d'aquest alumnat. La repetició de curs és una mesura amb un impacte especialment negatiu. També cal tenir en compte que aquestes formes de segregació intraescolar no són alienes a la segregació interescolar i que el mapa escolar local, juntament amb el prestigi associat a cada centre, condueixen a sobrecarregar els centres que tenen la voluntat d'afrontar el repte que suposa l'atenció socioeducativa de tot tipus d'alumnat i a crear una falsa dicotomia i una competitivitat entre els centres que aposten per l'equitat i els que ho fan per la qualitat (Castejón, 2017). Per tant, la segregació escolar no contribueix a crear un canvi de paradigma envers les formes d'agrupament. En canvi, pot comportar resistències envers els agrupaments heterogenis per part de la comunitat educativa (professorat, famílies i alumnat).

## Mapa actual del model d'agrupament al sistema educatiu català

Un cop desfet l'entrellat dels models i les tipologies existents a nivell teòric, i un cop presentats els riscos i les oportunitats que ha assenyalat la recerca, podem analitzar en millors condicions la situació del sistema educatiu a Catalunya.

La major part dels sistemes educatius europeus van emprendre reformes educatives durant la segona meitat del segle xx orientades a endarrerir el moment en el qual es produïa la selecció d'itineraris diferenciats i a establir models comprensius amb períodes més llargs d'escolaritat unificada per a tot l'alumnat. No obstant això, a la vegada, es definien diverses formes de diferenciació, que incloïen múltiples variants d'agrupament de l'alumnat. A continuació, es detalla el context normatiu vigent en relació amb els elements associats al possible grau de diferenciació/integració del sistema i, en concret, amb les formes d'agrupament previstes, lligades a enfocaments pedagògics universals o a mesures de suport específiques.

### Marc normatiu: diferenciació del sistema i formes d'agrupament previstes

Els sistemes educatius espanyol i català es caracteritzen per una estructura comprensiva i un model variable respecte a la diferenciació de l'alumnat, en un ventall que va de la integració a la inclusivitat, causat principalment per una indefinició que ve marcada per una descentralització i promoció de l'autonomia dels centres, que no sempre està prou acompanyada de rendiment de comptes (Pàmies i Castejón, 2018). La LOGSE (1990)<sup>6</sup> va introduir el principi de comprensivitat i va establir un

6. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu. BOE-A-1990-24172 <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

període formatiu comú i obligatori de formació bàsica de 10 anys per a tot l'alumnat d'entre 6 i 16 anys, que inclou l'etapa d'educació primària i l'etapa de l'educació secundària obligatòria (ESO). Aquest principi es va mantenir amb la LOE (2006),<sup>7</sup> que ofería una línia continuista basada en l'equitat i la compensació.

La LOMCE (2013)<sup>8</sup> va qüestionar la rigidesa de la comprensivitat i va introduir la flexibilització del sistema a fi de millorar la qualitat educativa, amb mesures polèmiques i que anaven en la línia contrària de les recomanacions internacionals pel que fa als efectes de la diferenciació dels sistemes en la seva eficàcia i equitat. La LOMCE establia la possibilitat de vies o itineraris formatius de forma prematura. Per tant, implementava la segregació de forma estructural al sistema. En concret, aquesta norma revocava els Programes de diversificació curricular (DC) de la LOE (2006) i introduïa els Programes de millora del rendiment i l'aprenentatge (PMAR), que s'iniciaven al segon curs de l'ESO. D'aquesta manera, només es deixava un tronc únic d'ensenyament durant set cursos abans de finalitzar l'etapa obligatòria (com hem vist en l'apartat anterior, en contra de les recomanacions internacionals). Substituïa també els programes de qualificació professional inicial (QPPI) per la formació professional bàsica (FPB), avançava de nou l'edat possible d'inici d'aquestes formacions a 2n d'ESO i eliminava la possibilitat d'obtenir directament el títol de graduat en l'ESO per aquesta via, però sí ofería accés a la formació professional de grau mitjà, element que ha estat analitzat com un retrocés en la «dignificació» de la FP que la LOGSE pretenia combatre.<sup>9</sup> Finalment, anticipava els itineraris cap a Batxillerat o cap a cicles formatius de

7. Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE-A-2006-7899. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

8. Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE-A-2013-12886. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

9. Vegeu el capítol 3 d'aquest *Anuari* per veure una anàlisi aprofundida de la FP i en particular de les múltiples i sovint contradictòries funcions que s'atorguen als cicles formatius de grau mitjà.

grau mitjà a l'últim curs de l'obligatòria i convertia 4t d'ESO en un curs propedèutic (Tarabini i Montes, 2015).

La recent reforma de la LOMLOE (2020) pretén retornar i actualitzar la filosofia, els principis i les mesures de la LOE (2006) durant l'educació bàsica, un fet que marca una ruptura amb la LOMCE (2013). A continuació, es detallen vuit dels canvis que implica la LOMLOE que són rellevants pel que fa a la temàtica que ens ocupa en aquest capítol:

### TAULA 3

#### Els canvis de la LOMLOE (2020) pel que fa a la diferenciació i als agrupaments de l'alumnat

Principi fonamental	1. Explicita l'educació inclusiva i entén que el seu objectiu és l'atenció a les necessitats de tot l'alumnat (art. 4).
Principi pedagògic, estratègies i pràctiques d'agrupaments	2. Emfatitzen la <b>personalització de l'aprenentatge</b> en el context d'un model inclusiu a les etapes d'educació primària i ESO. Es detalla la possibilitat de flexibilitzar l'organització i la promoció d'alternatives metodològiques a fi de millorar la capacitat d'aprenentatge de tot l'alumnat (art. 19). 3. Especifiquen que la proposta de centre ha de ser «per a tot l'alumnat», però es manté la idea de l'adaptació a diversos ritmes d'aprenentatge, l'autonomia i la promoció del treball en equip. Es preveuen els <b>programes de reforç o d'enriquiment curricular</b> durant els tres primers cursos de l'ESO (art. 24) i altres mesures necessàries per garantir el seguiment amb èxit de l'ensenyament.
Avaluació i promoció	4. A l'etapa d'educació primària es preveu una <b>avaluació continua i global</b> que inclou una avaluació de l'adquisició de les competències al final de cada cicle i <b>mesures de suport</b> en cas necessari. S'estableix, amb caràcter excepcional, la <b>repetició de curs</b> una única vegada durant l'etapa. 5. A l'etapa d'educació secundària (art. 28), s'estableix la <b>promoció de curs</b> automàtica de l'alumnat que assolixi els objectius o amb <b>avaluació negativa com a màxim en dues matèries</b> (amb opcions d'excepcionalitats). Només serà possible repetir el curs una vegada i dues vegades en tota l'etapa. La repetició comporta el desenvolupament d'un pla específic personalitzat.



(Pre) itineraris	6. Manté l'optativitat amb caràcter orientador del 4t curs de l'ESO (art. 25), a través de la possibilitat d'agrupar matèries que conduixin a diverses modalitats de batxillerat o de cicles formatius.
Diversificació curricular	7. Recupera els Programes de diversificació curricular (PDC) a l'ESO (art. 27), que substitueixen els Programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR). En concret, s'estableix la modificació i l'adaptació del currículum a 3r i 4t d'ESO per a l'alumnat que, tot i haver estat sotmès a mesures de suport a primer i segon curs, encara presenti dificultats d'aprenentatge. L'objectiu d'aquestes mesures és que l'alumnat pugui acreditar el títol de graduat en ESO. Preveu que es desenvolupi una metodologia específica amb una organització del currículum, activitats i matèries diferents que permetin obtenir el títol de graduat en ESO.
Segones oportunitats	8. Recupera l'inici de la formació professional bàsica (FPB) després dels 15 anys i després d'haver cursat 3r d'ESO o, de manera excepcional, 2n d'ESO. En aquest moment, l'alumnat pot rebre un consell orientador per incorporar-se a aquesta via. El canvi normatiu suposa la possibilitat d'obtenir el títol de graduat en ESO i, per tant, d'accedir directament als CFGM, i ofereix certificats professionalitzadors per a l'alumnat que l'acrediti parcialment.

Font: elaboració pròpia.

Al seu torn, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació a Catalunya (LEC) sosté el principi d'inclusió. També defineix els criteris d'organització pedagògica que han de facilitar l'atenció educativa de tot l'alumnat i, en particular, de les persones que poden trobar més barreres en l'aprenentatge i la participació. Aquest mateix principi s'estableix a la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA).

Tant el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària com el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, expliciten també que l'acció educativa s'emmarca en un sistema inclusiu. El nou Decret d'ordenació dels ensenyaments d'educació bàsica presenta un seguit de novetats respecte a la norma vigent aquest curs. L'avaluació, que passa a considerar-se formadora i formativa, es basa en l'adquisició de

competències i no tant en els resultats. S'incorpora també com a objectiu explícit el benestar emocional de l'alumnat.

Paradoxalment, va ser el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu<sup>10</sup> el que va endreçar i establir de manera concisa els processos, els mecanismes i els dispositius que consoliden la possibilitat d'experiències educatives diferenciades, tot i que el seu enfocament i llenguatge marquen la seva alineació amb el paradigma inclusiu. En concret, es despleguen mesures i suports universals, addicionals i intensius (Article 7-10, capítol II).

Pel que fa a les **mesures i els suports universals** que tenen a veure directament amb l'organització escolar i que han d'estar previstos al Pla Educatiu de Centre (PEC) i a les Normes d'Organització i Funcionament de Centre (NOFC), es preveu el següent:

- La **personalització dels aprenentatges**, que implica l'elecció d'estratègies pedagògiques globalitzades i centrades en l'alumne, que poden ser diverses (per exemple, el disseny universal de l'aprenentatge (DUA), models socioconstructivistes d'ambients, racons, projectes, aprenentatge cooperatiu o aprenentatge entre iguals).
- Els **agrupaments flexibles**. Veiem que els documents de la Direcció General de Currículum i Personalització especifiquen el seu caràcter no permanent i l'aplicació parcial en algunes matèries. Defineixen diverses tipologies que preveuen tant l'homogeneïtat per rendiment en enfocaments d'agrupament multigràu o multiedat com l'heterogeneïtat a través de grups reduïts o parelles en enfocaments cooperatius.

Quant a les **mesures i els suports addicionals**, es desplega un ventall ampli de possibles mesures a implementar, a partir de la detecció de

.....  
**10.** Per a una anàlisi exhaustiva del desplegament del Decret d'inclusió educativa a Catalunya es pot consultar el capítol 1 d'aquest *Anuari*.

necessitats del tutor o la tutora, la família i l'equip docent. La Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) pot sol·licitar la intervenció dels equips especialitzats d'atenció psicopedagògica (EAP) o orientació, o dels equips d'assessorament i suport en llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC) per a l'alumnat d'origen estranger.

Les mesures inclouen dispositius específics en què aquest alumnat pot experimentar part del seu procés d'ensenyament-aprenentatge de forma flexible, temporal i preventiva, com a mesura de reforç o suport. L'Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar (2012-2018) preveu una sèrie de mesures. Les més destacades són les següents:

- **Suport Escolar Personalitzat (SEP):** es tracta d'una mesura de reforç educatiu flexible, temporal i preventiva desenvolupada a l'educació infantil i primària en un grup petit (amb la possibilitat de desenvolupament en horari lectiu o postlectiu, de forma individualitzada, en grups fora de l'ordinari o amb codocència a l'aula).
- **Programa Intensiu de Millora (PIM):** es tracta d'un reforç educatiu preventiu, temporal i flexible desenvolupat al primer i al segon curs de l'ESO per a l'alumnat que necessita consolidar les competències bàsiques de primària en llengua i matemàtiques. Generalment s'implementa en les optatives, en grups reduïts.
- **Programes de Diversificació Curricular (DC):** es desenvolupen al segon cicle de l'ESO, en diverses modalitats, com poden ser l'Aula oberta, dins del centre educatiu, o els Projectes singulars, que inclouen pràctiques externes en conveni amb ajuntaments i altres ens locals. Tenen com a finalitat afavorir l'assoliment d'objectius i competències de l'etapa amb un currículum diferenciat i metodologia específica i personalitzada.
- **Aules d'acollida:** dispositiu previst com a mesura temporal que fomenta l'aprenentatge de la llengua catalana entre l'alumnat nouvingut. El suport es realitza de manera parcial, en aules diferenciades del grup de referència, però implica alhora la planificació i el seguiment de l'itinerari educatiu i el procés de l'alumnat nouvingut.

Finalment, amb referència a les **mesures i els suports intensius**, són actuacions educatives extraordinàries dirigides a l'alumnat amb necessitats educatives especials (determinat per un informe de NESE que emet l'EAP) que comporten un pla de suport individualitzat (PI) que ha de constar a l'expedient acadèmic. Poden adoptar diverses formes, entre les quals s'inclouen les següents:

- **Suport Intensiu d'Escolarització Intensiva (SIEI):** hereves de les USSE, són dotacions extraordinàries de professionals per donar suport a l'alumnat amb NEE. Cada centre l'organitza de manera específica, amb la finalitat d'aconseguir el màxim nivell de participació i aprenentatge al grup de referència.
- **Aula Integral de Suport (AIS):** és un recurs educatiu i terapèutic singular que té com a objectiu proporcionar, de forma temporal, una atenció integral i intensiva a l'alumnat amb trastorns mentals greus.
- **Unitats d'Escolarització Compartida (UEC):** es tracta d'un programa d'atenció educativa per a l'alumnat que presenta problemes de comportament i conductes agressives, absentisme i rebuig escolar, trets d'inadaptació social i risc de marginació. Formen part de la Diversificació Curricular, amb continguts de tipus pràctic associats a oficis i destinats a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO. Es deriva a l'alumnat a aquestes mesures quan es considera que les mesures d'atenció a la diversitat del centre resulten insuficients. Es manté la tutoria compartida i el seguiment i l'avaluació del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

En resum, a Catalunya, la normativa que estableix el grau d'unificació/diferenciació de l'aprenentatge i organitza les formes d'agrupament previstes es vincula amb l'objectiu de millora del rendiment acadèmic i l'adaptació de les metodologies, per ajustar-se a les «necessitats» garantint l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat en general i, de manera específica, de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE). En aquest marc normatiu, l'agrupament de nivell no s'alinea amb les finalitats atorgades als processos d'ensenyament-aprenentatge,

ni amb les funcions de la seva avaluació, que s'allunyen d'una idea limitada de rendiment i s'apropen a un model d'orientació en l'adquisició de competències, a través de la vinculació i el benestar a l'escola.

## **Models i tipologies d'agrupaments presents al sistema educatiu català**

Quant al marc normatiu de Catalunya, hem trobat una diversitat d'estratègies, mesures i suports vinculats a diferents formes d'agrupament de l'alumnat. El factor diferencial per poder adscriure'ls a un model o a un altre és principalment la manera com es concreta la seva implementació i els factors contextuals que l'acompanyen.

Segons les dades de PISA (2020), a Catalunya només el 38% de l'alumnat de 15 anys assisteix a centres educatius que no realitzen una distribució de l'alumnat segons rendiment. Aquest percentatge és del 58% a Espanya i del 46% de mitjana a l'OCDE. Per contra, poc més de la meitat de l'alumnat (52%) assisteix a centres que realitzen agrupaments de nivell en algunes matèries. A Espanya, la xifra es redueix al 30% i la mitjana de l'OCDE és del 49%. Un de cada deu alumnes (11%) està ubicat en grups de nivell a totes les matèries durant l'ESO i succeeix el mateix a la resta d'Espanya (11%). Pel que fa a l'OCDE, la mitjana és del 5% (PISA, 2020: 44-45).

Aquestes dades assenyalen que a Catalunya l'agrupament segons nivell té major presència a l'etapa d'educació secundària, en comparació de la resta d'Espanya i de la mitjana de l'OCDE. La forma més estesa és la modalitat de grups de nivell homogeni en algunes matèries. L'agrupament a totes les matèries és menys comú tant a Catalunya com a la resta d'Espanya. Quant a la mitjana de l'OCDE pel que fa a aquest tipus d'agrupament, representa la meitat aproximadament del percentatge corresponent a Catalunya i la resta d'Espanya.

Sense dades oficials que recopilin i publiquin les diferents formes d'implementació de la normativa i les mesures previstes, una recerca suficient i sistemàtica o avaluacions externes de l'impacte és difícil afirmar de forma rotunda quin és el model actual d'organització escolar interna de l'alumnat. Tot i això, l'anterior revisió del marc normatiu sembla indicar la **convivència de models teòricament oposats (*streaming* o *inclusió*)**, amb alumnat que experimenta durant la seva trajectòria educativa situacions «de baixa segregació» en algun dels múltiples formats de mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat (en aules i grups de suport o reforç) de forma flexible i temporal (Escudero, 2005; Martínez, 2005; Escudero i Martínez, 2012 a Echeita *et al.*, 2014).

Cal dir que la recerca qualitativa de caire etnogràfic sobre la desigualtat educativa ha reiterat sovint que, fins i tot **sota la retòrica de la inclusió, es mantenen pràctiques d'exclusió** (Carrasco, Pàmies i Narciso, 2012; Tarabini, 2018). La recerca catalana i les recerques que han explorat el fenomen de la segregació intraescolar a l'educació secundària de forma directa (Castejón, 2017) o indirecta i des de diversos enfocaments ho confirmen. Un exemple és el del grup EMIGRA (UAB), que s'ha centrat en mostrar la resposta educativa i el seu impacte en l'experiència escolar de l'alumnat que, per la seva condició de minoria o estatus migratori, es troba en major vulnerabilitat socioeducativa en totes les etapes educatives (des d'infantil fins a postobligatòria) i ha evidenciat formes de segregació intraescolars (per exemple, Gibson *et al.*, 2013; Ponferrada, 2009; Pàmies, 2013; Carrasco, Ruiz, Bereményi, 2018; Carrasco, Narciso i Bertran, 2018; Narciso i Carrasco, 2020; Pérez Benavent, 2016). Altres abordatges s'han centrat en analitzar dispositius específics, en especial els vinculats amb la incorporació d'alumnat al sistema educatiu i l'ensenyament de la llengua, com poden ser les Aules d'acollida (per exemple, Vila *et al.*, 2008; Oller i Vila, 2012; Reyes, 2017).

Tenint en compte la informació recopilada als apartats anteriors i amb certa cautela, replicarem la proposta de Mons (2007) i l'adaptarem al moment present a fi de definir l'actual model de gestió de l'heterogeneïtat a

Catalunya com un **model d'integració «a la carta»**. A primària, pot tendir cap a un model d'integració individualitzada que considera la repetició un fet excepcional, se centra en la personalització amb diverses estratègies pedagògiques que inclouen agrupaments heterogenis i preveu la implementació flexible del reforç escolar en grups homogenis per a part de l'alumnat. **A secundària, pot tendir cap a un model d'integració uniforme** que contempla, per exemple, un ús més estès de la repetició de curs, l'existència d'agrupaments homogenis per rendiment (en forma de grups de reforç associats a l'optativitat o mesures de diversificació curricular) o preitineraris a l'últim curs de l'educació secundària obligatòria.

## Àmbits de millora i oportunitats de canvi: oportunitats educatives i claus per fomentar l'equitat

La reflexió sobre l'organització escolar de l'alumnat i les possibles formes d'agrupament i d'exposició al currículum educatiu és especialment rellevant, no només per les implicacions destacades en apartats anteriors sobre el seu impacte en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en les relacions socials a l'escola (entre iguals i amb el professorat) o en les trajectòries i expectatives educatives, sinó també perquè són un reflex del model *hegemònic* sobre educació i cohesió social, en un context de complexitat social.

La definició i l'emmarcament de la problemàtica dels agrupaments, la revisió de la literatura especialitzada i les seves recomanacions, i l'anàlisi del marc normatiu permeten evidenciar els factors sistèmics i institucionals vinculats a les formes d'agrupament en particular i als debats sobre la diferenciació o la unificació dels sistemes de manera més àmplia que entren en joc i condicionen les oportunitats educatives de l'alumnat en el context del sistema educatiu català i espanyol. A continuació, abordarem cadascuna de les dimensions.

## Nivell de sistema: condicionants i potencials de la política educativa actual

La revisió realitzada ens permet afirmar que la política educativa actual es dibuixa sobre un model inclusiu a nivell discursiu, però caracteritzat per formes de «diferenciació a la carta» (Mons, 2007), amb tendències diferenciades a l'etapa de primària i a l'etapa de secundària, com hem apuntat anteriorment. Tot i això, es fa evident la necessitat de comptar amb més dades oficials que recopilin i publiquin no només els resultats, sinó també les pràctiques educatives desenvolupades al nostre sistema. Cal també una major inversió que possibiliti les avaluacions externes de les mesures implementades, i també els resultats i els impactes d'aquestes mesures.

### Oportunitats i riscos del marc normatiu actual

Tal com hem vist, la recent reforma educativa de la LOMLOE (2020) retorna i consolida la comprensivitat i el model inclusiu a nivell normatiu, com ja havien fet la LEC i els diversos decrets que la despleguen a nivell català. L'anàlisi d'aquesta reforma educativa ens permet identificar les seves principals oportunitats, tot i que també evidencia que ha deixat algunes assignatures pendents pel que fa a la diferenciació educativa i l'agrupament de l'alumnat.

Una d'aquestes assignatures pendents és el trencament amb l'ús estès de la repetició de curs i la implementació d'un sistema més equitatiu, d'acord amb les recomanacions internacionals. També es manté una certa indefinició respecte als models d'agrupament, un fet que no permet blindar de forma definitiva la possibilitat d'implementar grups de nivell homogeni entre grups-classe. Finalment, tot i que la normativa abraça les reformes de models educatius comprensius del tipus «d'èxit per tot l'alumnat», conserva la idea de capacitat de manera explícita referint-se als «ritmes d'aprenentatge», un concepte que ha estat qüestionat per ser la conseqüència d'idees fixes i innates sobre capacitat i estar associat als mites de la meritocràcia, en comptes de basar-se en evidències sobre



els processos d'ensenyament- aprenentatge, que des de la literatura especialitzada s'han definit com a formes úniques o personals i de progrés no lineal. Per tant, no existeix la possibilitat d'unificar.

Amb tot i això, reconeixem les oportunitats del nou marc normatiu, que confereix una centralitat a la personalització de l'aprenentatge i als agrupaments heterogenis i incorpora la flexibilització dels agrupaments homogenis del tipus grup o recurs de suport addicional (per exemple, el SEP, el PIM o les aules d'acollida). Recupera també la possibilitat d'obtenir el títol de graduat en ESO per la via de la diversificació curricular, tot i que no estableix quines mesures ofereixen garanties de continuïtat a postobligatòria per a l'alumnat que es veu sotmès a aquesta adaptació, que no hauria de deixar de ser estimulant i amb altes expectatives d'aprenentatge.

## **Nivell institucional: transformacions de la cultura i de les pràctiques escolars cap a la inclusió**

### **Una concepció ampliada de la diversitat i l'heterogeneïtat**

Tal com hem vist, la problematització dels agrupaments sovint amaga creences rígides respecte a la percepció de la diversitat. Tarabini (2017) es basa en Martínez (2005) i Escudero (2007) per suggerir que cal una concepció ampliada de l'atenció a la diversitat que permeti reforçar les accions de caràcter inclusiu adreçades a tot l'alumnat, en un context en què les mesures excepcionals d'atenció a la diversitat han anat guanyant un pes progressiu. La diversitat no és una etiqueta per a un tipus d'alumnat determinat. S'ha d'entendre d'una manera global, orientada al conjunt del centre educatiu i a la seva comunitat.

### **Treball orientat a enfocaments pedagògics crítics: màxima presència, aprenentatge òptim i plena participació**

Una acció educativa de qualitat, integral i justa només es pot assolir amb una transformació de la política, la cultura i les pràctiques escolars que

condueix a la màxima presència, l'aprenentatge òptim i la plena participació de tot l'alumnat (Ainscow, Booth i Dyson, 2006). Això requereix una transformació global orientada a integrar l'alumnat en situació de vulnerabilitat social o educativa als dispositius pedagògics existents (Ainscow, 2005).

La proposta de Booth i Ainscow (2002) planteja una anàlisi constant dels factors contextuais, educatius i comunitaris que influeixen les maneres de treballar a l'escola i que poden esdevenir **suports efectius** que s'han d'aprofitar o **barreres i límits a l'aprenentatge i a la participació de l'alumnat** que s'han d'enderrocar o transformar. Amb aquesta finalitat, van desenvolupar l'eina metodològica *Index for Inclusion*.

Carrasco (2005) proposava incloure un tercer vèrtex per mitjà de la garantia de sociabilitat tant a l'aprenentatge com a la participació de manera integrada. Això implica directament trencar amb l'estratègia d'agrupaments fixes i homogenis. Una evidència empírica que això és possible la trobem a Cummins (2001), amb la participació en l'aprenentatge en aules on l'alumnat té diferents nivells de coneixement de la llengua vehicular de l'escola. Aquest model permet allunyar-nos de les perspectives deficitàries i reivindicar els capitals de l'alumnat i de les seves famílies, així com l'experiència d'un aprenentatge actiu, sense diferenciació curricular.

En general, per assolir aquest canvi institucional no és necessari afegir nous dispositius o tecnologies educatives. Cal emprendre **processos compartits d'aprenentatge** a través d'allò que Ainscow (2005) anomena «comunitat de pràctica» (*community of practice*, en el sentit d'un **grup de reflexió i experimentació professional**). L'objectiu d'aquests grups és analitzar i avaluar les accions que es despleguen als centres, i sobretot identificar-ne la perspectiva i els principis més o menys explícits evidenciant la cultura escolar i les diferents representacions de l'alumnat en aquell context específic. Això s'assoleix a través de l'anàlisi de les eines, els símbols, les normes i els documents del centre, una acció

que inevitablement ha d'abordar el claustre docent a fi de fer possible una veritable transformació. Per acompanyar aquest gir, cal impulsar una recerca que contribueixi a construir coneixement inclusiu en el procés, en els resultats i en l'impacte dels enfocaments i les mesures impulsats (Echeita *et al.*, 2014).

A la vegada que suggerim aquestes transformacions, és important reconèixer l'esgotament professional i, per tant, els límits a la motivació per a la innovació, en el context d'un sistema amb una infrainversió en educació que ha contribuït a empitjorar en els últims anys les condicions laborals del professorat.

### **Mesures de suport flexibles i que evitin la condescendència pedagògica**

La recerca especialitzada (Ferrer-Esteban, 2019) ha assenyalat què funciona en l'atenció a l'èxit educatiu de tot l'alumnat i el manteniment de les seves oportunitats educatives.

En primer lloc, es recomana desplegar estratègies d'agrupament heterogeni en forma de mesures universals. Això no obstant, si es requereix la implementació de mesures específiques que no permeten aquesta modalitat, diverses propostes suggereixen la importància de dos elements clau: el manteniment de la flexibilitat i les exigències educatives en la implementació dels agrupaments.

Tal com hem vist, això es concreta de la següent manera: assegurant la permanència en la mesura de suport de forma temporal, preveient la mobilitat de l'alumnat (per tant, es requereixen estratègies d'avaluació continuada i de coordinació del professorat), mantenint la pertinença i la vinculació al grup de referència per garantir la sociabilitat en igualtat de condicions i limitant el nombre de matèries en què s'implementen aquestes agrupacions diferenciades en grups homogenis.

També suposa consolidar propostes educatives estimulants a nivell cognitiu i social, adaptades per la via metodològica sense rebaixar l'exigència acadèmica ni les expectatives, a fi d'evitar que esdevinguin un cul-de-sac en la trajectòria educativa de l'alumnat. Les mesures de suport han de permetre acreditar la formació a curt termini, però també han d'establir mecanismes de graduació de l'aprenentatge que ofereixin garanties d'èxit en altres etapes (Tarabini, 2017; Bradbury, 2021).

La qualitat educativa també comporta evitar la possible diferenciació del professorat. Tal com hem vist, la recerca ha assenyalat que en alguns entorns educatius es destinen els professionals «més competents» i de plantilla estable als grups que presenten millors resultats. Aquesta tendència s'hauria de poder revertir per garantir la vinculació escolar de tot l'alumnat.

## Propostes per a models que garanteixin el potencial educatiu de tot l'alumnat

En quines condicions es poden cobrir les necessitats de l'alumnat a fi de garantir que arribin al seu màxim potencial? És a dir, quines transformacions cal emprendre i quins recursos cal proporcionar en cada context específic per assegurar el principi d'equitat educativa? Un cop analitzades les aportacions dels apartats anteriors, obtenim les recomanacions següents:

### **A nivell de sistema i de política educativa:**

- Preservar i promoure un model educatiu comprensiu i democràtic que eviti els itineraris rígids, especialment en edats primerenques i durant l'educació secundària obligatòria, i garanteixi una experiència escolar en condicions d'equitat.

- Mantenir models normatius que donin prioritat a formes d'agrupament heterogeni i a les mesures universals d'atenció a la diversitat.
  - Posposar els itineraris diferenciats a les etapes obligatòries i plantejar que, en cap cas, l'optativitat de l'últim curs de l'ESO esdevingui una eina de consolidació d'itineraris rígids de forma primerenca.
  - Fomentar vies que possibilitin la continuïtat educativa, sense barreres en els requisits i oferir el títol de graduat en educació secundària obligatòria en totes les modalitats previstes implementades (inclosos els grups de diversificació curricular) a fi de no limitar el pas de l'alumnat a l'educació postobligatòria.
- Evitar l'ambigüïtat normativa que afavoreix una interpretació excessivament àmplia de les possibilitats d'agrupament que produeixen diverses experiències educatives, entre la diferenciació i la unificació.
    - Blindar la possibilitat d'establir grups de nivell homogeni rígids entre grups-classe.
    - Revisar el currículum per superar una perspectiva etnocèntrica, androcèntrica i classista, i fer que l'aprenentatge sigui accessible per a tot l'alumnat.
  - Recopilar i publicar dades oficials sobre els tipus d'agrupaments implementats als centres educatius de Catalunya.
  - Dotar l'educació pública dels recursos necessaris per garantir la qualitat i l'equitat, i evitar lògiques selectives en un context de recursos limitats.
  - Impulsar la recerca per disposar de dades més precises dels models i dels tipus d'organització escolar, així com dels seus impactes a Catalunya, que permetin construir coneixement inclusiu en el procés, els resultats i l'impacte dels enfocaments i les mesures impulsats.
    - Millorar la difusió de la recerca per legitimar coneixement consolidat entre els membres de tota la comunitat educativa.

- Incentivar la producció i el reconeixement dels equips docents que dissenyen, implementen i avaluen projectes basats en el principi de comprensivitat consolidant o millorant els sistemes de reconeixement de mèrits (sexennis i estadis) o a través de la dotació de recursos addicionals de coordinació.

### **A nivell de centre, cultura i pràctica escolar:**

- Transformació de les creences educatives entre el professorat a través d'una formació continuada experimental que incorpori la recerca, des d'una filosofia de l'equitat que **promogui la idea que tot l'alumnat té potencial** per aprofitar al màxim el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Promoure espais de reflexió entre el claustre de professorat que permetin «fer estrany allò familiar», que facin trontollar supòsits no qüestionats sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, generin un espai i una motivació per a la discussió i facin evident i **revisin la cultura escolar**, en especial si la perspectiva del dèficit pot influenciar la percepció sobre un alumnat determinat.
- Promoure un bon **clima escolar**, amb relacions interculturals positives al centre i al seu entorn que fomentin l'apoderament a través del reconeixement, de forma real i simbòlica, del valor de la diversitat sociocultural.
- Difondre i implementar **metodologies cooperatives a l'aula** i altres formes **d'agrupaments heterogenis** a través de la formació bàsica i continuada del professorat, i en processos d'experimentació de projectes en intercanvi d'experiències entre professorat.
  - Garantir un disseny i una estructuració bons que defineixin objectius a nivell comú i individual (en què la tasca contribueixi a l'assoliment col·lectiu), que incorporin estratègies d'incentivació grupals i individuals i que prevegin formes de reconeixement de la feina feta a nivell grupal i una rendició de comptes a nivell individual.

- Prioritzar la implementació de **mesures de suport universal i preventives** per sobre de les addicionals compensatòries.
  - Enderrocar idees sobre la linealitat del progrés dels processos d'ensenyament-aprenentatge i entendre que l'homogeneïtat és una quimera, de la mateixa manera que el progrés mai no es produeix de forma unificada en un grup, malgrat els intents de reduir la seva heterogeneïtat.
  - Desplegar estratègies de suport i orientació universals i coordinades amb l'entorn local, especialment en les transicions educatives.
  - Promoure i reforçar les metodologies i programacions d'aula que facilitin l'aprenentatge horitzontal. La connexió entre matèries i àrees de coneixement, i entre el coneixement formal i l'entorn dels centres educatius i el seu alumnat.
- Garantir que es mantenen **estàndards curriculars elevats** per a tot l'alumnat, especialment en la implementació de mesures associades a la diversificació curricular.
  - No ha de suposar una reducció dels objectius educatius i de continguts ni de la qualitat d'aquests objectius. S'ha de tractar com un recurs que s'afegeix a l'abordatge global i una aproximació metodològica de caràcter temporal ajustada a les necessitats específiques de l'alumnat en un moment concret del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Assegurar la **implementació flexible de les formes d'agrupament homogeni** que preveuen algunes de les formes de suport addicional, incloses a la normativa.
  - Que siguin efectivament mesures temporals, que permetin la mobilitat de l'alumnat (amb avaluació i coordinació continuada), que mantinguin la pertinença al grup de referència a fi de garantir la sociabilitat en igualtat de condicions i que s'implementin en un nombre limitat de matèries.

- Implementar **mesures i suports de reforç educatiu (en agrupaments homogenis) de manera no segregada**, és dir, utilitzant-los com a recursos addicionals en el context d'agrupaments heterogenis o fora de l'horari lectiu.
- Garantir un **suport lingüístic** continuat i coherent amb el model inclusiu per a l'alumnat d'origen estranger.
  - Planificar una exposició progressiva a continguts i activitats des de la màxima contextualització cultural i la menor dificultat cognitiva, amb un nivell màxim d'abstracció i dificultat cognitiva en els processos d'acollida inicial.
  - Considerar la necessitat de mesures de suport lingüístic implementades de manera no segregada per a l'alumnat més enllà del moment d'incorporació inicial i reivindicar la necessitat que aquestes mesures estiguin acompanyades d'una dotació de recursos.
- Incorporar processos d'assessorament i acompanyament externs als centres educatius (per exemple, en forma de mentories) a fi d'identificar i actuar en casos en què s'identifiquin resistències al canvi de model.

## Bibliografia

- AINSCOW, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are Levers for Change? *Journal of Educational Change*, vol. 6, núm. 2.
- BAYONA-I-CARRASCO, J., DOMINGO, A., i MENACHO, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional De Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- BENITO, R. i GONZÁLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- BONAL, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Bofill.



- BONAL, X., i VERGER, A. (2017). Economía política de la educación en tiempos de austeridad: mecanismos de gestión de la crisis en la política educativa catalana. *Cuadernos de relaciones laborales*, 35(2), 265-279.
- BOOTH, T. i AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- BRADBURY, A. (2021). *Ability, Inequality and Post-Pandemic Schools: Rethinking Contemporary Myths of Meritocracy*. Policy Press.
- CARRASCO, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, 147, 64-68.
- CARRASCO, S., PÀMIES, J., PONFERRADA, M., BALLESTÍN, B. i BERTRAN, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. A F. J. García Castaño i S. Carrasco (ed.), *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- CARRASCO, S., PÀMIES, J. i NARCISO, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 105-122.
- CARRASCO, S., NARCISO, L., i BERTRAN, M. (2018) Neglected aspirations: Academic trajectories and the risk of early school leaving among immigrant and Roma youth in Spain. *A Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pàg. 164-182). Routledge.
- CARRASCO, S., RUIZ-HARO, I. i BEREMÉNYI, B. Á. (2018). No bridges to re-engagement? Exploring compensatory measures for early school leavers in Catalonia (Spain) from a qualitative approach. *A Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pàg. 185-198). Routledge.
- CARRASCO, S. i PÀMIES, J. (2022). La segregación escolar desde la investigación etnográfica: representaciones, experiencias y alternativas. A Rodríguez Victoriano, J. M. i Samper, B. (coord.) *El proyecto mapa escolar de la Ciudad de Valencia: de la segregación escolar a la inclusión social*. Publicaciones de la Universidad de Valencia (en prensa).

- CALATAYUD, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias pedagógicas*, 2018, núm. 32; pàg. 5-14.
- CASTEJÓN, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona.
- CASTEJÓN, A. i PÀMIES, J. (2018). Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 32; pàg. 49-64.
- CIFUENTES, M. A., TORREGO, L. i SILES, G. (2012). Presencia del streaming, mixture e inclusion en los centros educativos españoles de primaria y secundaria: Resultados de la encuesta nacional del proyecto I+D, MIXSTRIN. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 2012, núm. 73(26,1); pàg. 89-104.
- CUMMINS, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, 326, setembre-desembre; pàg. 37-61.
- DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 7477, de 19 d'octubre de 2017. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- ECHETA, G., MUÑOZ, Y., SANDOVAL MENA, M. i SIMÓN RUEDA, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8.2 (2014): 25-48.
- FERRER-ESTEBAN, G. (2019). Mesures i suports d'atenció a les necessitats educatives i diversificació curricular: què funciona per millorar els aprenentatges i reduir l'abandonament? *Què funciona en educació*, (15). Fundació Bofill-Ivàlua.
- FLECHA, R. (Ed.). (2015). *Forms of Classroom Arrangement: Streaming, Mixture, Inclusion. A Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. SpringerBriefs in Education. Springer, Cham.
- GAMORAN, A. (1992). The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review*, 57(6) 812-828.

- GAMORAN, A. (2009). Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice. *WCER Working Paper*, 2009-6.
- GIBSON, M., CARRASCO, S., PÀMIÉS, J., PONFERRADA, M. i RÍOS, A. (2013). Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California. A. R. Alba i J. Holdaway (ed.), *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*, 84-119. (Nova York, Oxford University Press).
- GILLBORN, D. i YOUDELL, D. (2000). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham, Open University Press.
- GÓMEZ-JIMÉNEZ, O. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, vol. 8, núm. especial (2021): 463-480.
- HALLAM, S. i DEATHE, K. (2002). Ability grouping: Year group differences in self-concept and attitudes of secondary school pupils. *Westminster Studies in Education*, 25(1) 7-17.
- HALLAM, S., i IRESON, J. (2005). Secondary School Teachers' pedagogic practices when teaching mixed and structured ability classes. *Research Papers in Education*, 20(1), 3-24.
- HAMILTON, L. i O'HARA, P. (2011). The tyranny of setting (ability grouping): Challenges to inclusion in Scottish primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 712-721.
- IRESON, J. i HALLAM, S. (1999): Raising Standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3) 343-358.
- IRESON, J., CLARK, H. i HALLAM, S. (2002). Constructing ability groups in the secondary school: issues in practice. *School Leadership & Management*, 22(2), 163-176.
- MONS, N. (2004). De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative. [Tesi doctoral], Université de Bourgogne.
- MUÑOZ-REPISO, M. i MURILLO, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. eficacia escolar y mejora de la escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186.

- NARCISO, L. i CARRASCO, S. (2021). West African boys and early school leaving: persistence as counternarrative (Chicos negroafricanos y abandono escolar: la persistencia como contra-narrativa). *Culture and Education*, 33(4), 651-676.
- NEUMANN, E. (2021). Setting by numbers: datafication processes and ability grouping in an English secondary school. *Journal of Education Policy*, 36(1), 1-23.
- OAKES, J. (1985). *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OLLER, J. i VILA, I. (2012). *Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña*. Ministerio de Educación.
- PÀMIES, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362 (setembre-desembre, 2013), 133-158.
- PÀMIES, J. , CARRASCO, S. i NARCISO, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España), Monográfico Migración y educación: desafíos para la integración, *A Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5(3).
- PÀMIES, J. i CASTEJÓN, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8 (3), 335-348.
- PARSONS, S. i HALLAM, S. (2014): The impact of streaming on attainment at age seven: evidence from the Millennium Cohort Study. *Oxford Review of Education*, 40(5) 567-589.
- PÉREZ BENAVENT, M. J. (2016). De liarla a rayarse: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de educación*, 2016, núm. 373, juliol-setembre; pàg. 35-56.
- PISA (2020). PISA 2018. La organización escolar. Informe español. Madrid: Ministerio de educación y formación profesional, 177 pàg.

- PONFERRADA, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, 69-83.
- PONFERRADA, M. i CARRASCO, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *ICEV Revista d'estudis de la Violència*, 4.
- REYES, Ch. (2017). Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la Mezquita. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 725-727.
- TARABINI, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- (2017). *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Extret de [https://www.Fbofill.Cat/sites/default/files/IB\\_65\\_abandonamentescolar\\_WEBPdf](https://www.Fbofill.Cat/sites/default/files/IB_65_abandonamentescolar_WEBPdf).
  - (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 153-175.
- 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*.
- TARABINI, A., CURRAN, M., MONTES, A. i PARCERISA, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241.
- VALLS, R., SILES, G. i MOLINA, S. (2011). Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión. *XII Congreso Internacional de Teorías de la Educación*, UB.
- VILA, I., OLLER, J., PERERA, S., SERRA, J. M. i SIQUÉS, C. (2008). Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida. *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación*, 199-210.

---

### **Agraïments**

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Isabel Balaguer, Betlem Cuesta, Marta Fernández, Meri Gabañanch, Cris Molins, Jordi Pàmies, Núria Prunés, Jordi Serarols, Maribel Tarrés Fernández, Rita Villà i Margarita Vinyolas Guerro.

**6** **Despertar el gust per  
l'aprenentatge de tot l'alumnat:  
una utopia feta realitat**

Digna Couso i Neus Sanmartí

## El repte de desenvolupar el gust per aprendre en tot l'alumnat

Per a moltes persones lectores d'aquest capítol de l'*Anuari* pot semblar una utopia aconseguir despertar el gust per aprendre de tot l'alumnat. Tanmateix, com deia l'escriptor Eduardo Galeano recollint paraules de Fernando Birri:

La utopia està a l'horitzó. Camines dues passes, ella s'allunya i l'horitzó corre deu passes més enllà. Aleshores per què serveix la utopia? Doncs ens serveix per caminar.

El repte està, doncs, en caminar i aprofundir en el coneixement teòric i pràctic que s'ha generat al llarg dels anys per donar-hi resposta, sabent que en el camp educatiu no hi ha propostes simples ni màgiques i que, com que el context social canvia constantment, també han d'anar canviant les maneres d'afrontar-lo.

Quan després de la Segona Guerra Mundial es va començar a obrir l'escola a tots els infants i joves fins els 16 anys (a Espanya aquest pas no es va donar fins l'any 1995, amb la LOGSE), el problema es va fer evident.



Recordem que una de les raons que justificava la necessitat d'estendre el dret a l'educació per a tothom, a més de les relacionades amb valors democràtics (tothom ha de votar i ho ha de fer amb criteris propis), va ser que els nous llocs de treball que s'anaven generant necessitaven persones amb un grau de formació més alt, raó que actualment també té molt pes en el debat sobre cap a on ha de «caminar» l'escola.

Fins aquell moment, l'alumnat que no volia o no podia aprendre (perquè la família necessitava que aportés un sou) sortia del circuit educatiu ben aviat i, per tant, a la institució escolar quedaven només els que ja estaven motivats per aprendre o els que tenien unes famílies que ho incentivaven. En el moment que l'escola havia de promoure l'aprenentatge de tothom, es va fer evident que no era fàcil generar el gust per aprendre en la majoria. Les respostes a aquest problema, però, es poden situar entre dos extrems paradigmàtics. D'una banda, les propostes basades en l'ús de sistemes de pressió i/o recompensa com a «incentius» de l'aprenentatge, vinculats amb una suposada «cultura de l'esforç» que es fa evident en els contextos educatius que donen molta importància als exàmens i a les notes. Per contra, també han aparegut reaccions a aquestes mesures centrades en promoure la motivació extrínseca de l'alumnat i que, amb la intenció de donar-li protagonisme, acaben magnificant les seves preferències. Per exemple, es transfereix als alumnes la responsabilitat de la tria de què cal aprendre o quan fer-ho, se centra el canvi educatiu només en la redefinició dels espais o en l'ús de noves tecnologies o es focalitza la mirada només en la part emocional.

Tanmateix, actualment es reconeix que el problema és molt més complex i són moltes més les variables a tenir en compte. Despertar el gust de tothom per aprendre involucra conèixer què sabem de l'efecte que tenen en l'educació variables afectives molt estudiades, com ara la motivació i l'interès, que durant molt de temps han centrat la discussió en «què agrada i què no» als infants i joves o «com fer que agradi». També ens interpel·la respecte de les variables relacionades amb la capacitat i la percepció de capacitat, és a dir, amb allò que algunes persones —infants

i adults— creuen que se'ls dona bé o malament, i amb les expectatives i confiança que tenen sobre si poden aprendre (per exemple, molts joves creuen que les matemàtiques no són per a ells). Finalment, implica parlar de variables que sovint no es relacionen amb l'aprenentatge i que avui dia sabem que poden tenir-hi un paper clau, com ara les aspiracions i la identitat, i tot el bagatge i el sistema de creences i valors socials i familiars que les sustenta.

Per tant, reflexionar sobre com promoure el gust per aprendre de tot l'alumnat requereix parlar de les estratègies *educatives*, *didàctiques* i *pedagògiques* per treballar cada una d'aquestes variables, i de les condicions institucionals i curriculars que poden ajudar a avançar en el camí per a la recerca de respostes. En aquest escrit *reflexionem* al voltant de quatre idees principals que ens ajuden a entendre què és i quines variables afecten el gust per aprendre de l'alumnat, i també què hi podem fer com a docents per ajudar a desenvolupar-lo. Les quatre idees són:

1. Motivar per aprendre va més enllà d'alimentar la curiositat temporal o fomentar l'interès mediatitzat. Existeix un continu entre motivacions intrínseques i extrínseques que ens convé conèixer i explorar.
2. Allò que veritablement motiva a aprendre és creure que tu, siguis qui siguis, pots tenir èxit aprenent. La identitat i el seu paper en interessos, percepció d'autoeficàcia i aspiracions s'alimenta de les experiències personals fruit de les interaccions socials.
3. Les característiques que fan que una proposta educativa fomenti l'aprenentatge són alhora aquelles que aconseguen un involucrament actiu i una participació genuïna de l'alumnat. La contextualització, el diàleg i la metacognició tenen un paper clau en l'aprenentatge.
4. El gust per aprendre a l'escola es genera en gran manera pel fet de formar part d'una comunitat que comparteix objectius i valora l'aprenentatge, amb lideratges positius orientats a trobar solucions als obstacles que van sorgint contínuament.

## Idea 1: Una motivació més enllà de la curiositat temporal o de l'interès mediatitzat

Del paper de la motivació en l'aprenentatge se n'ha parlat moltíssim. Potser la idea més important que tot docent ha de conèixer és el fet que la motivació per aprendre alguna cosa sempre sorgeix en relació amb un objectiu, i que aquest objectiu la condiciona (Ruiz Martín, 2020). Històricament s'ha diferenciat entre objectius-motivacions per a l'aprenentatge de naturalesa extrínseca i intrínseca, tot i que, de fet, es donen un continu de tipologies de motivacions segons el paper que hi juga la pròpia determinació (Ryan i Deci, 2017).

La motivació merament extrínseca cap a un aprenentatge es relaciona amb el valor que creiem que té per aconseguir altres objectius externs que no lliguen directament amb allò que s'està aprenent. Aquests objectius poden ser tangibles o intangibles, i s'orienten a aconseguir recompenses positives (com ara que et feliciten, passar de curs o que et comprin alguna cosa per haver aprovat) o a evitar-ne de negatives (com ara que et castiguin o que et facin sentir malament). Avui dia sabem que, tot i que a curt termini hi ha una relació entre aquest tipus de motivació i l'obtenció de resultats acadèmics positius, a mitjà termini aquests bons resultats no persisteixen i, de fet, un enfocament educatiu centrat merament en el desenvolupament de motivació extrínseca correlaciona amb un increment del malestar personal (Howard, Bureau, Gua, Chong i Ryan, 2021).

El gust per aprendre s'associa en molts casos a la motivació intrínseca, és a dir, al valor que donem a aprendre alguna cosa per la satisfacció que ens produeix fer-ho o pel propi plaer que ens genera (Ryan i Deci, 2019). La motivació intrínseca s'associa, per tant, a un desig intern de la persona, tot i que es pot haver internalitzat a partir d'una motivació inicialment extrínseca (ens pot acabar satisfent a títol personal allò que hem vist que satisfà a persones referents, com els nostres pares i mares), o pot conviure amb motivacions extrínseques (m'agrada aprovar perquè em fa sentir capaç i, a més a més, em feliciten). També passa que algunes

motivacions, tot i generar-se a títol personal i semblar intrínseques, en realitat es focalitzen en l'exterior, com ara quan ens sentim culpables o avergonyits, o sentim que es pot ferir el nostre ego (Howard, Bureau, Gua, Chong i Ryan 2021). A més a més, sabem que les motivacions intrínseques poden deixar de ser-ho, de vegades, per raons no òbvies. Per exemple, és conegut l'efecte de sobrejustificació a partir del qual una tasca que produeix motivació intrínseca (ens agrada) pot deixar de fer-ho quan ens motiven extrínsecament per la tasca (per exemple, ens paguen per fer-ho) (Deci, Koesner i Ryan, 2001). Amb tot, podem entendre que no és gens fàcil estar intrínsecament motivat per una tasca com l'aprenentatge, amb tanta tradició de càstig i recompensa, i tan diversament valorada en la societat.

Tot i la important recerca en el camp de la psicologia sobre la motivació i els esforços de molts investigadors i docents en divulgar-la al professorat (Ruiz Martín 2020, Fernández 2022), la realitat és que en relació amb la motivació, com en molts altres temes educatius, a l'aula podem trobar moltes pràctiques fonamentades en el «sentit comú» o en creences docents basades en la pròpia experiència que no són necessàriament fructíferes. Un exemple seria la idea que si l'alumnat segueix els seus propis interessos, estarà intrínsecament motivat per aquest aprenentatge. Aquesta idea, tot i tenir sentit en alguns casos, presenta diferents problemes. Com podem saber quins són els interessos reals de l'alumnat? Com podem assegurar que cada alumne segueix el seu interès? I què passa si allò que es valora socialment com a important que l'alumnat aprengui, no és allò que li interessa?

Identificar interessos reals de l'alumnat no és gens fàcil. Sovint a l'aula els i les alumnes comparteixen la seva curiositat respecte de temes innovadors o sorprenents. Però com ja argumentava fan anys Roger Cousinet (1967:161), no s'ha de confondre curiositat amb interès:

La curiositat és l'atracció i el desig per una cosa nova (...). Si l'objecte de la recerca no correspon a interessos profunds de l'alumnat, satisfarà la seva curiositat, però el seu interès s'esvairà

ràpidament (...). La curiositat no és un suport o aliat de l'interès, sinó el seu enemic més perillós.

Cousinet explicava que l'interès es relaciona amb mantenir un objectiu al llarg d'un període de temps, a partir de pensar en diferents aspectes possiblement necessaris per assolir-lo (idees a activar, variables a tenir en compte...), i d'actuar (observar, manipular, investigar, i també, llegir, preguntar-se, conversar...). Les bones preguntes de l'alumnat, les que desperten les ganes de saber (com és que..., com es podria comprovar que..., què passaria si...) sorgeixen mentre s'està actuant, particularment en un context problematitzat o de repte, fins i tot si inicialment no hi ha gaire desig per conèixer (Garriga, Pigrau i Sanmartí, 2012). De fet, les preguntes inicials de l'alumnat sobre un tema, independentment de si li agrada o no, acostumen a ser de baixa qualitat, bàsicament relacionades amb informacions (què és, com es diu, quants n'hi ha, quan es va descobrir, quin és el més gran...), i es satisfan massa ràpidament copiant respostes. Fins i tot el propi alumne que fa la pregunta sovint perd l'interès a mig escoltar o llegir la resposta. Alhora, tots hem comprovat que l'alumnat s'engresca en una activitat que li acaba resultant interessant sobre un tema que inicialment no li ho semblava. Per tant, com explicita Meirieu (2016) recollint reflexions de C. Freinet, ens cal diferenciar entre «motivació», que es basaria només en interessos preexistents, i «mobilització», que els docents promovem quan estimulem l'aparició de nous interessos i el compromís de l'alumne en aprenentatges per als quals no se sent motivat espontàniament.

D'altra banda, cal tenir en compte que les curiositats que expressen els infants i joves estan força mediatitzades pel que passa al seu entorn i, per tant, per la pressió dels mitjans i les xarxes, així com del mercat. Per exemple, tots coneixem la curiositat que desperten en els petits els dinosaures, els unicorns, els forats negres o les aurores boreals, perquè són temes enigmàtics que surten als mitjans o al cinema. Malauradament, però, molts d'aquests temes mediàtics els aprenents joves no els poden arribar a entendre ni a explicar i, per tant, el seu aprenentatge es limita a

buscar, copiar i repetir informacions. Així, tot i la bona intenció pedagògica darrere de «seguir els interessos dels alumnes», com que sovint estan altament mediatitzats i són més producte de la curiositat puntual que d'un autèntic interès sostingut, aquesta pràctica pot portar a una tria pobra, tant de coneixements com de metodologies d'ensenyament i aprenentatge. La recerca en ensenyament i aprenentatge de les disciplines aporta una visió fonamentada sobre què cal ensenyar, i la decisió és prou important per no supeditar-la als interessos mediatitzats i variants que projecta la nostra societat (Couso, 2015).

A més, els temes que interessen als alumnes varien enormement entre ells i difícilment podem garantir que els temes que trien la majoria de l'alumnat siguin els preferits per tothom. Fa poc, en un context no acadèmic, una nena de la família ens deia quan va acabar sisè de primària que «mai han escollit un projecte que jo hagués proposat o votat.» En aquest cas, el motiu podia ser que a la seva classe hi havia més nens que nenes i els temes triats eren molt masculins —per exemple, si havien d'aprendre sobre un mamífer, els nois proposaven lleons o guepards, i les noies dofins o cérvols—. I també la majoria sentia curiositat per conèixer animals llunyans i no pels de l'entorn (per exemple, el dragó de Komodo en comptes de la sargantana, la granota o el tritó). Sigui pel motiu que sigui (tenir interessos molt originals, venir de cultures diferents, presència d'un lideratge potent a l'aula que imposa temàtiques, etc.), la tria feta per l'alumnat mai és la tria de tot l'alumnat.

Així doncs, ens podem preguntar si hem de renunciar que els infants i joves estiguin motivats per l'aprenentatge pel fet que no és fàcil identificar els seus interessos reals, que poden ser diferents per a cadascun d'ells i elles i que es van desenvolupant a mesura que van actuant i madurant, si a més, la curiositat que manifesten no és necessàriament compatible amb els coneixements a treballar a l'aula per formar ciutadans empoderats. Doncs no, al contrari. El repte no és aconseguir que l'alumnat estigui motivat intrínsecament envers tots els aprenentatges que li proposem, cosa que de fet és impossible. Com diu Mallart (2006), el punt mitjà entre

una autodeterminació total (motivació intrínseca) i la dependència màxima (motivació extrínseca):

Es troba en l'exercici de la capacitat humana per decidir lliurement a quines fonts de motivació respondrem amb prioritat. Aquest exercici racional ens obliga a fer ús de la voluntat per seguir o per imposar-se a requeriments ambientals, necessitats fisiològiques o socials.

És a dir, que la motivació òptima és una combinació de motivacions regulades per nosaltres mateixos, que inclou la motivació intrínseca (pel plaer de fer-ho) però també l'extrínseca d'un tipus concret: la motivació vinculada a aquelles coses que, encara que no ens agradin especialment, creiem que ens aniran bé perquè veiem el sentit de fer-les (Howard, Bureau, Gua, Chong i Ryan, 2021). D'aquí la importància de trobar possibles vincles entre els interessos, en l'àmbit emocional i cultural, i els sabers que ens proposem aprendre.

La motivació profunda per aprendre sorgeix quan es comprova que s'aprèn, és a dir, que es percep que ara puc dir, fer i pensar coses que no sabia dir, fer i pensar a l'inici, i això em fa sentir més capaç. Comporta promoure l'autoreflexió a partir de les evidències que van recollint mentre van aprenent (comparant inici i final, comprovant que saben aplicar o transferir allò que han après en noves situacions, reconeixent que milloren a partir d'aplicar criteris d'avaluació recollits en una rúbrica, etc.). Així, el primer repte que tenim els i les docents és trencar el cercle viciós: necessitem que els nostres alumnes estiguin suficientment motivats per poder aprendre, però el que més els motivarà és precisament constatar de forma personal aquest aprenentatge.

## Idea 2: El que realment motiva a aprendre és creure que tu, siguis qui siguis, pots tenir èxit aprenent

L'estudi de la motivació des d'una perspectiva d'identitat ha anat adquirint importància en la recerca educativa en els darrers anys (Kaplan i Flum, 2010; Oyserman, Bybee, i Terry, 2003). La causa d'això no és només que els interessos de cada persona formen una part de la seva identitat (en realitat projectem la nostra identitat, en part, projectant els nostres interessos), sinó també que certs aspectes de la nostra identitat personal poden vehicular els nostres interessos i, per tant, potenciar o limitar la nostra motivació a aprendre certes coses. Així doncs, que una persona X tingui gust per aprendre alguna cosa Y no es pot separar de qui és X ni de com ser X afecta com veu Y.

Des d'una perspectiva sociocultural sabem que el desenvolupament de la identitat i l'aprenentatge van de la mà, perquè per construir la nostra identitat necessitem aprendre, i aprendre és, de fet, convertir-se en algú diferent (Lave i Wenger, 1991, p. 53). Pels esmentats autors, identitat, coneixement i pertinença són tres aspectes indestruïbles de l'experiència humana, cosa que inclou l'experiència escolar. Així, el que passa a l'aula en termes de coneixement i pertinença no només influeix fortament les identitats dels estudiants, sinó que està fortament condicionat per aquestes. Això inclou la influència en l'aprenentatge d'aspectes de la identitat típicament estudiats, com ara el gènere o l'etnicitat. D'acord amb la literatura, alguns dels components de la identitat que influeixen i alhora són influïts per l'experiència escolar es relacionen amb els interessos i els valors personals, però també amb l'autoconcepte i/o l'autoeficàcia i en les aspiracions personals i professionals, entre altres (Kaplan i Flum, 2010).

Un exemple de com aquests constructes intervien en la relació entre identitat i aprenentatge es pot trobar en els estudis sobre identitat i educació STEM (de l'anglès *science, technology, engineering and mathematics*) o educació de l'àmbit científicotecnològic, que és el camp d'expertesa propi de les autores. STEM és un camp darrerament molt estudiat en



l'àmbit internacional i també en el context educatiu català, en part com a conseqüència de l'ambició Pla STEAMCat.<sup>1</sup> En aquest context, els tres constructes psicològics que apareixen més freqüentment als estudis sobre la identitat STEM, segons la recent revisió de la literatura de Grimalt-Alvaro i Couso (2021; 2022) són: l'interès personal cap a les disciplines, pràctiques i temes de l'àmbit (Hazari *et al.*, 2010); l'autoeficàcia, és a dir, les creences en les capacitats pròpies per dur a terme una tasca en l'àmbit STEM (Bandura, 1995), i les aspiracions que té l'alumnat respecte d'estudis i de professions a l'àmbit STEM (Archer, DeWitt, Osborne, Dillon, Wong i Willis, 2013; Oyserman i Fryberg, 2006). Així, la literatura identifica biaixos de gènere importants i també causats per característiques socioeconòmiques i socioculturals per a cada una de les variables esmentades, que com veurem no són úniques ni pròpies de l'àmbit STEM.

L'aspecte tradicionalment més estudiat ha estat el dels interessos, en què ja des dels anys setanta sabem que existien interessos STEM diferents per part dels estudiants que s'identifiquen com a nois (més encuriosits per temàtiques de l'àmbit fisicoquímic, associades al risc i la tecnologia i amb visions sovint tecnosolucionistes)<sup>2</sup> respecte dels que ho fan com a noies (més captivades per temàtiques de l'àmbit de la salut i mediam-bientals, amb visions més tecnoescèptiques) (Sjøberg i Schreiner, 2010; OCDE, 2016). El gènere influeix en les diferenciacions d'interessos entre nois i noies, independentment de l'àmbit de coneixement, comencen molt d'hora i estan fortament influenciades per un estereotip dominant que associa genialitat i brillantor intel·lectual a la masculinitat. Així, en un estudi publicat recentment per la revista *Science*, als sis anys les nenes .....

**1.** El **Programa STEAMCat** és un programa d'innovació del Departament d'Educació l'objecte de qual és generar i potenciar l'interès de l'alumnat d'educació infantil, primària i ESO vers les ciències, la tecnologia i les matemàtiques, així com incrementar la presència de dones i de l'alumnat socialment desafavorit en els estudis i professions STEM. També es vol incrementar l'aplicació de metodologies d'aprenentatge transversal, generadores i vehiculars de coneixement compartit entre els diferents àmbits, científic, tecnològic, artístic i matemàtic, que fomentin el pensament crític i la creativitat.

**2.** Per a una anàlisi crítica del tecnosolucionisme i les seves implicacions al món educatiu es pot consultar el capítol 9 d'aquest *Anuari*.

participants ja mostraven menys interès i, de fet, reticències per activitats desconegudes que se'ls presenten per a persones «realment llestes», cosa que no feien als cinc anys. Alhora, associaven adjectius relacionats amb intel·ligència i competència més als seus companys de classe nois que noies, així com a adults homes versus dones (Bian, Leslie i Cimpian, 2017). Aquest estudi mostra l'emergència de l'estereotip masculinitat-brillantor i els seus efectes des de la petita infància. Aquest estereotip, però, no desapareix en fer-se adults i de fet s'incrementa i inclou biaixos respecte de l'etnicitat i del nivell socioeconòmic, entre altres. Això es fa palès, per exemple, en l'estudi de Storage, Horne, Cimpian i Leslie (2016), que ens mostra com, tant nois com noies universitaris, apliquen fins a tres vegades més l'adjectiu brillant o genial als seus docents universitaris que són homes blancs, que a les seves docents dona o als seus docents home de color, per a totes les àrees del saber. I també que aquest fet es correlaciona amb la proporció d'estudiants de doctorat. És a dir, que en els camps del saber on socialment es feia més referència a la intel·ligència i brillantor intel·lectual (estereotip) és on menys estudiants de doctorat dones i homes de color hi havia, proporcionalment (biaix produït com a resultat de l'estereotip).

Respecte de la percepció de capacitat o autoeficàcia, així com respecte de la variable fortament relacionada amb la «por al fracàs», PISA mostra diferències sistemàtiques relacionades amb el gènere i altres variables socioeconòmiques i socioculturals (OCDE 2019). Així, pràcticament en la totalitat dels sistemes educatius estudiats, l'alumnat en desavantatge social té una percepció de capacitat menor que la dels seus homòlegs en avantatge social. D'igual manera, les noies de tots els sistemes educatius presenten més por al fracàs que els seus homòlegs nois, independentment d'altres variables, i particularment per al cas de les noies amb bons resultats en termes de capacitat. Aquesta «por al fracàs» és, de fet, la variable més esbiaixada per gènere de totes les estudiades per PISA (Givord, 2020).

La importància d'aquestes diferències és cabdal, perquè la percepció que hom té de la seva capacitat respecte de l'aprenentatge d'alguna cosa és

clau per a la seva motivació: volem sortir-nos-en i, de fet, si pensem que no ho farem, no ens hi acabem d'esforçar del tot per tal de no viure l'experiència com un fracàs (Ruiz, 2020). I més si tenim por al fracàs! En aquest sentit, l'autoeficàcia pot actuar com una mena de profecia d'autocompliment, en què el que sigui que facis sortirà malament perquè preveus que no n'ets prou capaç i actues, conscientment o inconscient, afavorint aquesta predicció. Així, no resulta estrany que l'autoeficàcia acabi correlacionant-se amb l'eficàcia real (per exemple en termes de resultats acadèmics, d'acord amb Schunk, 1985). Malauradament, però, la previsió de l'alumnat de la seva manca de capacitat no cal que estigui ben fonamentada, és a dir, basada en experiències prèvies reals de dificultat davant d'aquest tipus de tasques. De fet, sovint es fonamenta en la seva interpretació esbiaixada d'aquestes experiències o en la percepció de les valoracions d'altres referents, tals com família, docents o companys/es, sobre la seva capacitat en el context d'aquestes experiències. Fins i tot si una alumna, realment té dificultats davant d'una certa tasca, és la convicció dels que l'envolten i alhora d'ella mateixa que aquesta dificultat no és normal o que és insalvable, en el seu cas, la que genera l'obstacle, particularment si errar no es veu com a part necessària de l'aprenentatge. Experimentar dificultat en si mateix, si s'aconsegueix superar-la convenientment o viure-la com a part natural del procés d'aprenentatge, augmenta la percepció d'autoeficàcia, en comptes de disminuir-la. Com diu Hattie (2017), quan una mala qualificació és interpretada per l'alumnat com el final del camí, els genera l'autoconvenciment que no en són capaços i, al contrari del que sovint es pensa, no els estimula a esforçar-se més.

Alhora, els estudis sobre aspiracions no presenten un panorama millor, tant si s'estudien les aspiracions en general com si ho fan per a un àmbit particular. Respecte de les aspiracions en general, estudis de caire qualitatiu recents en el nostre context ens mostren que l'alumnat té aspiracions superiors a les que considera que tenen els seus docents respecte d'ells, i que aquest fet es correlaciona amb diferències socioeconòmiques i culturals. Per exemple, en un estudi de cas que va entrevistar la pràctica totalitat de l'alumnat de quart d'ESO d'un municipi concret del nostre entorn

(Sabadell), més d'un 28% de l'alumnat d'origen immigrant (respecte d'un 16% del total de l'alumnat) va manifestar que considera que els seus docents no tenen expectatives que continuaran estudiant (Carrasco i Molins, 2018), tot i que ells i elles sí que aspiren a fer-ho. Si mirem estudis longitudinals sobre l'evolució de les aspiracions per àmbits concrets des d'edats primerenques, com per exemple l'estudi ASPIRES desenvolupat a la Gran Bretanya, veiem que la tipologia d'aspiració (cap a quin tipus d'àmbits o professions) no varia gaire des dels 10 anys, i que respecte d'un àmbit concret, com ara les professions STEM, els perfils que hi aspiren són poc diversos i de nou fortament esbiaixats: nois, de nivell socioeconòmic mitjà-alt i amb un familiar o amic a les STEM, és a dir, amb un capital científic familiar elevat (Archer, Moote, Macleod, Francis i DeWitt, 2020).<sup>3</sup> Una reflexió interessant d'aquest estudi és veure aquesta manca d'aspiracions com a influent en l'alfabetització dels estudiants. És a dir, més enllà del desenvolupament de vocacions, que és un objectiu educatiu discutible, el fet que alguns estudiants descartin un futur acadèmic i/o professional en un àmbit per motius relacionats amb la manca d'equitat afecta l'alfabetització d'aquests estudiants, ja que hi dediquem poc esforç i donem poca importància a allò que ja hem descartat com a útil per al nostre futur.

Sovint, aquestes diferències que es troben entre aspectes de la identitat com ara interessos, percepció de capacitat o aspiracions per diferent tipus d'alumnat, es relacionen amb el problema de reconciliar la identitat personal dels estudiants, que és diversa i situada, amb la identitat socialment compartida i sovint estereotipada d'aquells que s'interessen per certes coses, se senten bé a l'escola, segueixen estudis superiors o es dediquen a certes professions. Per exemple, en l'àmbit STEM molts estudiants consideren que o bé no son prou bons/es per a les STEM o les STEM no són per a persones com ells i elles (Grimalt-Alvaro i Couso, 2022). Els motius que argumenten poden semblar superficials tot i ser importants per a ells

**3.** Per aprofundir sobre aquesta qüestió es pot consultar el capítol 11 d'aquest *Anuari*, que se centra precisament en analitzar com es construeixen les expectatives i aspiracions formatives i laborals dels i les joves, i com poden treballar-se en el marc de les polítiques d'orientació dels centres educatius.

i elles (per exemple, noies molt femenines que consideren que aquest tret de la seva personalitat no lliga amb l'entorn professional STEM (Archer *et al.*, 2017). També poden estar vinculats a fortes desigualtats (per exemple, l'autolimitació d'estudiants que pertanyen a ètnies diferents de la dominant occidental (Wade-Jaimes *et al.*, 2019) o de noies amb bones notes que han interioritzat que els seus bons resultats no són producte de la seva capacitat, sinó del seu gran treball i esforç). Així, la recerca en l'àmbit de la motivació des de la perspectiva de la identitat ens mostra que la idea que el gust per aprendre X només depèn del fet que X t'agradi «de manera natural» és bastant simplista. Dificilment et pot agradar una cosa que creus fermament que no se't dona bé o que sents que no és per a gent com tu, i això en referència a temes o àmbits disciplinaris concrets, però també respecte de la pròpia idea d'escola. Quan sents que l'escola no és per a tu (Tarabini, 2017), difícilment tindràs gust per ser-hi i aprendre-hi.<sup>4</sup>

### Idea 3: El paper de la contextualització, el diàleg i la metacognició en el foment de l'aprenentatge

Les idees força 1 i 2 ens mostren que, sense motius, ningú no aprèn. Però com diu Mallart i Navarra (2005), només amb motius tampoc no aprendríem. En paraules de l'autor:

No és la motivació la que produeix l'aprenentatge, sinó que és l'acció [de l'aprenent]. De la mateixa manera que la gana no alimenta, encara que ningú no mengi sense gana.

Per tant, si volem desenvolupar el gust per aprendre dels estudiants de forma sostinguda i sostenible, ens cal aconseguir que aprenguin i que reconeixin i valorin haver après.

.....

4. Sobre aquesta qüestió es pot consultar el capítol 4 d'aquest *Anuari*, que aprofundeix en el rol que tenen els Centres de Noves Oportunitats davant el fracàs i l'abandonament escolar de tots aquells joves que senten precisament que l'escola no és per a ells.

Tot i que des d'un punt de vista cognitiu l'aprenentatge de l'alumnat és un procés personal, des d'una visió socioconstructivista de l'aprenentatge l'acció d'aprendre està intrínsecament vinculada a l'acció d'ensenyar i a l'activitat cognitiva i sociodiscursiva que es dona a l'aula. I, de fet, és en aquesta acció d'ensenyar, que es concreta en la selecció dels coneixements d'aprendre, en el disseny de les activitats per promoure el seu aprenentatge i en el foment d'una certa cultura d'aula que ho estimuli, en què, com a professionals de l'educació, podem incidir-hi més. Així, en l'extensa i ja clàssica revisió de la literatura «Què influencia l'aprenentatge?» (Wang, Haertel i Walberg, 1990), les variables que van mostrar incidir-hi més estaven relacionades amb aspectes relatius a l'ensenyament i a l'aula, particularment aquells relacionats amb la quantitat i, sobretot, en la qualitat de la instrucció, incloent la gestió i el clima d'aula, les interaccions a l'aula i la metacognició, a més d'altres relatius als estudiants, com ara el grup de semblants o les famílies.

Reconeixedors o no del nostre paper clau, són moltes les estratègies que els i les docents utilitzem per intentar promoure l'aprenentatge tot despertant el gust per aprendre de l'alumnat. En congressos educatius, formacions i articles de divulgació educativa, sovint es fa referència a multitud de propostes centrades en la utilització de certes eines TIC que es presenten com inherentment motivadores (per exemple, l'ús de Kahoot per introduir o avaluar un tema), activitats fortament ludificades (per exemple, dissenyant *Scape-rooms* amb proves que requereixen el domini de certs continguts) o activitats en relació amb videojocs o sèries conegudes per l'alumnat (per exemple, contextualitzant l'estudi del tir parabòlic amb *Angry Birds* o estudiant l'evolució amb *Pokemon*). Aquest tipus de propostes varien ràpidament a causa de la importància inherent que té que resultin innovadores i actuals, motiu pel qual es renoven contínuament.

Tot i que resulten innegablement motivadores a curt termini, particularment les primeres vegades que es fan servir, no serien el tipus de propostes que volem destacar com a aquelles més adients per desenvolupar el

gust d'aprendre de tot l'alumnat de manera que pugui esdevenir una cosa pròpia, que li serveixi ara i que l'acompanyi en el futur. El reconegut metaestudi de Hattie (2017) mostra que moltes d'aquestes activitats no tenen un efecte en l'aprenentatge. Ens calen propostes que realment afavoreixin la construcció de coneixements significatius i que alhora permetin que l'alumnat mateix reconegui que aprèn i en vegi el valor.

No cal dir que en el marc de l'ecosistema escola-classe, són molts els aspectes en els quals es pot incidir per afrontar aquest repte (Wang, Geneva i Walberg, 1990). En aquest escrit incidirem especialment en aquells que fan referència al *què* i al *com* de l'aprenentatge, aspectes que cal revisar quan ens plantegem el gust per aprendre (Domènech-Francesch, 2009). Les estratègies pedagògiques i didàctiques que descriurem les hem triat perquè:

- a) Possibiliten que els i les alumnes puguin aprendre de la forma més eficient possible.
- b) Promouen la reflexió sobre el procés d'aprenentatge per tal que l'alumnat pugui esdevenir, progressivament, un aprenent autònom.

En triar-les, hem tingut en compte que siguin estratègies plausibles a l'escola catalana (és a dir, són estratègies que ja s'estan utilitzant en centres educatius del nostre entorn amb tot tipus d'alumnat) però també que hagin mostrat la seva eficàcia i gaudeixin d'un consens ampli en l'àmbit de la recerca educativa.

En relació al *què* aprendre, sovint trobem que l'objecte de l'aprenentatge es qüestiona poc en referència a la motivació i que, com dèiem, només sembla motivador el fet que l'alumnat triï els continguts o temes que vulgui estudiar. Les propostes curriculars fonamentades en recerca educativa, però, ens insten a seleccionar explícitament quins són els continguts clau de cada disciplina, així com quines són les pràctiques epistèmiques (com es generen els diferents tipus de coneixement) més importants de les mateixes, i centrar l'ensenyament en ambdues. Per exemple, en el cas de les

ciències, es parla de deu idees clau (com ara que tot el que hi ha a l'Univers està format de les mateixes parts o que els objectes interaccionen entre si, [Harlem *et al.*, 2010]) o de vuit pràctiques científiques (com ara plantejar preguntes investigables o desenvolupar models interpretatius dels fenòmens, [NRC, 2012]) per a tota l'escolaritat obligatòria. Aquests continguts clau són un conjunt de poques idees i pràctiques que tenen un gran potencial explicatiu i d'intervenció (Harlem, 2015), i que, per tant, es poden utilitzar per comprendre i actuar des de la mirada i el coneixement de la disciplina o àrea que es treballi en un gran nombre de contextos.

Si bé la selecció de continguts és important en tot moment, resulta especialment important a l'inici de curs, que hauria de servir per compartir amb l'alumnat de què va aquesta assignatura i què ens aportarà a la nostra mirada del món. Per això s'han de seleccionar molt bé els sabers que es promouen construir a l'inici de curs, i així evitem que una bona part de l'alumnat ja desconnecti. En molts currículums i llibres de text és habitual començar el curs per temes que es consideren que estan en la base d'altres o, senzillament, que són els que sempre s'han ensenyat primer. Per exemple, és tradicional en els primers cursos de física començar per les «magnituds i unitats» sense preguntar-nos què estem mirant o perquè ens serveixen. També per la cinemàtica centrada en els càlculs matemàtics. En canvi, sabem que «s'enganxaria» molt més l'alumnat si comencessin per l'estudi dels fenòmens elèctrics, o bé si l'estudi de la cinemàtica s'iniciés descrivint qualitativament moviments coneguts. No es pot confondre la «lògica» de l'assignatura, amb la «lògica» de promoure'n l'aprenentatge i, menys encara, amb la «lògica» de l'alumnat per aprendre-la.

Aquesta proposta de reducció de la quantitat de continguts, ampliació de la profunditat dels mateixos i seqüenciació didàcticament adient no està exempta de crítica, generalment perquè se li pressuposa repetició i que l'alumnat no tingui veu decisòria. També es creu que perjudica l'alumnat amb millors capacitats perquè es fa una tria suposadament de mínims. La realitat, però, és que aquestes idees clau poden ser construïdes en diversitat de contextos amb valor i sentit personal i per la comunitat



(rellevància) i que han de ser aplicades o transferides a l'actuació en situacions de diferents graus de complexitat i abstracció (personalització).

Respecte a *com fer-ho*, aquesta és potser la variable sobre la qual més es parla quan es fa referència a la innovació o la transformació educativa, tot i que sovint s'associa a canviar el *com* negligint els canvis necessaris respecte del *què* (Couso, 2015). De fet, el *com* ens importa tant que sovint ens centren en els detalls darrere de propostes metodològiques concretes (per exemple, com llançar el repte en l'aprenentatge basat en projectes o la durada de la posada en comú en la classe invertida), i no en aquells aspectes clau de la cultura d'aula que són comuns a aquestes i moltes altres metodologies propícies, i que són la raó per la qual funcionen. Així, rere la majoria de metodologies denominades «actives», que es presenten com a capaces d'involucrar de manera autèntica l'alumnat, hi ha bàsicament tres aspectes clau: la idea de contextualització problematitzadora, la idea d'interacció dialògica i multimodal, i la idea d'autoregulació metacognitiva.

### **En què consisteix la contextualització problematitzadora? Per què és important contextualitzar i problematitzar i com fer-ho?**

Contextualitzar l'aprenentatge com a estratègia docent va més enllà d'afavorir l'aprenentatge: la contextualització està al cor mateix de la idea de competencialitat que permea tant el currículum català com en els currículums d'àmbit internacional, perquè ser competent implica desenvolupar-se solventment en una situació concreta (Coll, 2007). Així, el marc competencial proposa combinar coneixements, habilitats i actituds per desplegar una varietat d'actuacions (com ara prendre decisions fonamentades, construir i valorar solucions o entendre i conformar posicionaments...), que prenen el seu sentit profund en diferents contextos o situacions (European Council, 2018). El paper del context en aquest procés de desenvolupar la competència, per tant, no és trivial: serem competents o no segons si som capaços d'entendre què implica, de seleccionar i adquirir el coneixement necessari i d'adaptar l'actuació adientment a

cada context. Per exemple, no seria suficient que l'alumnat conegués les característiques de diferents registres lingüístics (coneixement) ni que fos capaç de comunicar el mateix missatge utilitzant diferents registres (utilitzar el coneixement) si no fos capaç de triar el registre apropiat per a un context donat, com ara el registre informal en el context d'una conversa, el registre informatiu en el context del programa de ràdio de l'escola o el registre acadèmic en el marc d'una trobada «científica» per donar a conèixer resultats de recerques fetes (utilitzar el coneixement en context o competència).

En la literatura educativa s'ha escrit molt sobre les característiques dels bons contextos per aprendre, i sovint s'han relacionat de manera simplista els contextos amb l'interès de l'alumnat, com hem discutit en apartats anteriors. D'acord amb A. Pérez-Gómez, però, cal triar els contextos d'acord amb criteris tant de rellevància personal i social com de significativitat des de l'àmbit de coneixement que es pretén aprendre (Pérez-Gómez, 2008). La rellevància és necessària perquè els contextos han d'involucrar l'alumnat tant cognitivament com afectivament, així com en relació amb els seus valors (Couso i Puig, 2021), entenent el seu món com a local i global alhora. La significativitat, per la seva banda, posa en qüestió un exagerat utilitarisme del coneixement perquè, si bé en la perspectiva competencial el coneixement s'ha d'aprendre amb l'ús, la significativitat ens diu que estem desaprofitant una oportunitat si triem contextos que no ens permeten aprendre continguts potents que socialment creiem que ens cal saber, perquè ens apoderen i ens fan créixer intel·lectualment. A aquestes idees de rellevància personal i social i de significativitat disciplinària, Pérez-Torres, Couso i Márquez (2020) hi afegeixen la idea d'autenticitat, és a dir, la importància que els contextos triats per ensenyar i aprendre siguin reals o, com a mínim, versemblants, de manera que s'afavoreixi que el món real entri a l'escola i que l'escola es vegi com a part del món real. Així, d'una manera equivalent a les propostes d'aprenentatge-servei, la contextualització ha de tenir en compte, també, que el que fem a l'aula no només ens prepara per transformar el món, sinó que, si és possible, el transforma genuïnament en el procés.

Tot i que una bona tria de context ha de tenir en compte aspectes de rellevància personal i social, significativitat curricular i autenticitat local, això no vol dir que hi hagi només alguns contextos possibles ni que la tria sigui tan prescriptiva que no hi hagi espai per a la veu de l'alumnat. Per exemple, per a la idea clau que la matèria és discontinua (model cinetocorpuscular de la matèria) i per a la pràctica clau de dissenyar i dur a terme recerques científiques, un context privilegiat pot ser investigar la contaminació atmosfèrica de l'aire a la seva escola i, a partir d'aquí, proposar actuacions locals, però també podria ser-ho participar en un projecte de ciència ciutadana sobre microplàstics a la platja més propera. En ambdós casos, l'alumnat pot fer diferents eleccions (per exemple triar què mesurar, com fer-ho, on fer-ho...) i dir la seva en l'enfocament de la solució i en l'acció final (redactar una intervenció a la ràdio local, dissenyar una campanya de sensibilització, construir un jardí vertical...). I aquesta acció final, com diuen Márquez i Sanmartí (2017:11):

no és un afegit final, sinó que dona sentit al projecte i possibilita donar resposta a la famosa pregunta de l'alumnat «per a què serveix això que estem aprenent».

Finalment, contextualitzar per aprendre és tan necessari i útil per promoure un aprenentatge significatiu i conscient com ho és descontextualitzar l'aprenentatge fet, i ser capaç de transferir i aplicar les idees i pràctiques clau apreses en altres contextos. Per fer-ho, seguint la proposta clàssica de cicle d'aprenentatge de Jorba i Sanmartí (1990), resulten imprescindibles activitats específiques d'estructuració o síntesi del que hem après, en les quals l'alumnat utilitza diferents recursos (mapes conceptuals o mentals, *visual thinking*, bases d'orientació, esquemes, resums d'idees clau, etc.) per fer explícit i poder consensuar amb altres el que ell o ella creu que ha après en una situació, i que abstrigui el que li serà útil per aplicar en d'altres contextos. Quan reestructura, a l'alumnat no només li és més fàcil transferir allò après, sinó que idealment es farà més conscient d'allò què ha après i del potencial que té per a la seva actuació present i futura. Per tal que això passi, però, es requereix que participi

activament en aquesta reestructuració, ja que no serveix de gaire donar a l'alumnat els esquemes, mapes, llista d'idees, etc. fets, sinó que se l'ha de guiar i acompanyar a fer-ho per si mateix, i promoure'n l'autoregulació, perquè ben segur que les primeres produccions no seran idònies.

### **Per què la interacció dialògica és tan important en la gènesi del gust per aprendre? Quins aspectes cal tenir en compte?**

La interacció dialògica a l'aula és un aspecte clau del procés d'ensenyament i aprenentatge que ha rebut, de fet, un gran interès en la recerca educativa (Mercer i Howe, 2012). Aquesta interacció fa referència a la que es dona entre docents i alumnat o entre l'alumnat mateix, sigui entre «iguals» o, millor, de fet, entre «no tan iguals». Però també pot referir-se al diàleg intern que establim amb els fenòmens del món i amb els autors i autores dels productes culturals, per exemple, els textos erudits. Quan interaccionem dialògicament, exposem en múltiples formats les nostres idees, creences i valors, i les contrastem amb les idees, creences i valors d'altres, també representades de manera diversa. En fer-ho, ens canviem a nosaltres i als altres, i és en aquest diàleg interpsicològic entre les idees d'uns i altres que es produeix l'aprenentatge.

Hi ha molta recerca que ens mostra que una manera molt potent d'interacció dialògica a l'aula és la conversa entre professorat i alumnat, que si és de bona qualitat, és un motor del raonament i l'aprenentatge (Mercer, 2012). El diàleg autèntic és aquell en el qual dialoguen veritablement les idees de docents i alumnat: diàleg que capitalitza en les idees de l'alumnat i aconsegueix que aquestes, de manera convenientment guiada, es problematitzin i s'acostin a les idees que són objectiu d'aprenentatge. Aquest tipus de diàleg es dona, però, només en aquelles aules en les quals l'alumnat percep que les seves idees es consideren un punt de partida valuós, i en les quals s'espera que aquestes aniran desenvolupant-se, enriquint-se i sofisticant-se al llarg del temps. Per tant, aules en les quals les idees dels estudiants no seran jutjades simplement com a correctes o incorrectes, i en què el diàleg no és la cerca desesperada de la resposta

esperada. Tot i que resulta obvi que totes les interaccions que es donin a l'aula no poden ser d'aquest tipus (el professorat també gestiona l'acció, comparteix informació, o comprova l'aprenentatge, entre altres), per obtenir els millors resultats es requereix un balanç entre aquest usos menys dialògics de la conversa d'aula (el que s'anomena discurs autoritatiu, Mortimer i Scott, 2003; Scott, 2008) amb autèntic diàleg per aprendre que faci emergir diferents punts de vista i permeti arribar a consensos fonamentats en experiències, lectures, proves, etc.

D'altra banda, no hi ha dubte des de la recerca educativa sobre el valor que té per a l'aprenentatge dels i les estudiants el fet de treballar junts en la construcció del coneixement escolar (Slavin, 2009). No tot treball junts, però, és un autèntic treball col·laboratiu de co-construcció que requereixi un veritable diàleg entre alumnes. Tal com han identificat diferents autors (Howe, 2010; Mercer i Littleton, 2007), els efectes positius del treball en grup de l'alumnat es donen quan es necessita que els estudiants argumentin les seves idees i les raons que les escuden quan fan tasques relacionades amb els continguts (que fan imprescindible aplicar els continguts). De nou, no es tracta de receptor treball en grup com a metodologia privilegiada, sinó de pensar molt bé quin tipus de treball col·laboratiu podem organitzar per tal que les idees dels i les estudiants aflorin, es contrastin i s'enriqueixin mútuament. I com preparar l'alumnat per a aquest treball col·laboratiu que, en general, no està exempt de tensions.

### **I quin paper té l'autoregulació metacognitiva en el creixement del gust per aprendre? Com promoure-la a l'aula?**

La confiança d'un mateix en la pròpia capacitat per aprendre té a veure amb la seva experiència metacognitiva, fruit de la percepció que cadascú té sobre si aprèn i sobre les raons que expliquen els seus resultats (és a dir, sobre com s'autoavalua). Aquesta autoavaluació pot ser no idònia, perquè sovint se centra, tant per part de l'alumnat com del professorat, en valorar els resultats i no en entendre les possibles raons que expliquen les dificultats que van sorgint mentre es va aprenent. Així, per exemple,

un estudiant pot pensar que ha dedicat prou temps a «preparar un examen» i que si els seus resultats no són bons, la culpa és del docent perquè l'ha «posat molt difícil»; o bé es limiten a decidir canvis en errors concrets —la propera vegada no posaré... o diré...—, sense reflexionar (metacognitivament) sobre per què són bones opcions (Veenman, Van Hout-Wolters i Afflerbach, 2006).

Són moltes les variables que la recerca sobre l'autoregulació ha evidenciat que són importants per ajudar a fer que el gust per aprendre no es vagi perdent al llarg dels cursos, i algunes condicionen les expectatives que des de la infantesa es van generant sobre les pròpies capacitats i possibilitats de continuar aprenent (Hattie, 2017). Una variable clau, a la base de totes les altres, és el canvi de l'estatus de l'error, passant de percebre'l com una cosa dolenta que s'ha d'ocultar, a reconèixer que és a partir de l'error que s'aprèn (Astolfi, 1999). Com diu Dewck (2007), cal ajudar els i les aprenents que tenen una «mentalitat fixa», fonamentada en la creença que les seves habilitats són innates i no les poden millorar, a obrir-se a una «mentalitat de creixement» per assumir que les dificultats són el punt de partida per aprendre, sempre que els desafiaments siguin assolibles i plantejats en entorns segurs i relaxats.

Per afrontar els errors amb èxit és necessari que l'aprenent entengui bé els objectius i els criteris d'avaluació, i això implica compartir-los de manera que no siguin un misteri (Nunziati, 1990); Blac i Wiliam, 2009; Sanmartí, 2007, 2019). L'objectiu no és fer una tasca determinada, sinó apropiat-se del que es pretén que es construeixi a partir de portar-la a terme i, si els i les aprenents ho tenen clar, podran reflexionar sobre la qualitat del seu treball i prendre decisions per avançar.

Aquesta reflexió productiva s'estimula a partir de rebre (i també de donar a altres i de donar-se) una retroalimentació o *feedback* no centrada en el passat, en el com s'ha fet la tasca, sinó en el futur, en allò que es podria fer per avançar (Wisniewski, Zierer i Hattie, 2020). És a dir, es tracta de passar de la manera tradicional del que en diem «corregir», a aplicar el

que s'anomena «escala del *feedback*», que es fonamenta en aplicar el procés d'observar-clarificar per assegurar-nos que s'identifica adequadament què pensa o fa la persona que rep la retroalimentació, *valorar* el que ja es fa prou bé, *explicitar* allò que es pot millorar i per què, i *suggerir* propostes concretes per avançar.

Tots els passos són necessaris i és tot un aprenentatge ser capaç d'aplicar-los quan els i les alumnes es coavaluen. A més, donar aquest *feed-forward* i integrar-ho requereix temps, però és el temps més útil per a l'aprenentatge. La satisfacció que es genera en constatar que es va caminant és clau, tant per a l'alumnat com per al professorat que ho està promovent, i és el resultat de la creació de vincles entre tots els protagonistes a partir d'aquestes retroalimentacions mútues que es van generant i ens fan créixer. Darrerament s'està investigant al voltant de la funció que té la modelització del docent en l'aprenentatge, de valorar com pensem i com afrontem la presa de decisions (Garner, 2019). S'està comprovant que és bàsic compartir amb l'alumnat com ho fem, com anem superant dubtes, com demanem ajuda a companys i companyes i, alhora, demanar que ens facin propostes de millora sobre com plantegem que aprenguin (i puguin comprovar que les incorporem si les considerem adients). Nosaltres també aprenem i, per tant, també anem creixent en els nostres sabers, superem dificultats i trobem el sentit d'allò que anem fent, i la millor manera que el nostre alumnat creixi és ser molt transparents en el nostre procés d'aprenentatge i, alhora, ser un bon model d'aprenent.

Es podrien explicitar moltes més variables que es relacionen amb el desenvolupament de la capacitat de pensar metacognitivament. És un camp de recerca en expansió que es relaciona també amb el funcionament del cervell humà. És important reconèixer, però, que no és una bona estratègia qualificar contínuament les tasques que es van fent, perquè no afavoreix «pensar en com es pensa» i sí en com treure més bones notes en base a la còpia, la memorització, la repetició mecànica... Posar-se a prova per qualificar fins on s'ha après té sentit quan s'ha après, és a dir, s'han anat superant (entenent les seves causes) aquells obstacles que dificulten

assolir els objectius. De nou, no hem d'oblidar que quan un estudiant comprova que aprèn, això és el que el motiva a aprendre més.

Les característiques que hem mencionat com a necessàries per generar aprenentatge i, en conseqüència, també gust per aprendre, no són exclusives de cap metodologia educativa. És a dir, adonar-se que s'ha pogut aprendre (amb els altres, dels altres); adonar-se de fins a quin punt i com s'ha après, i reconèixer que aquest aprenentatge serveix per alguna cosa (ho he aplicat en algun context i m'ha servit per comprendre i actuar) pot aconseguir-se de formes diferents. Així, són moltes les propostes metodològiques, soles o combinades, en què aquestes característiques bàsiques es donen normalment, i també es poden plantejar les mateixes propostes sense que s'hi donin. Per tant, la discussió rellevant des del punt de vista de desenvolupar el gust per aprendre no és tant amb quines metodologies s'aconsegueix, sinó de quina manera plantejar una varietat de metodologies o propostes (sigui ABP, ApS, STEM, STEAM, CLIL, gamificació, *tinkering*, *making*, controvèrsies sociocientífiques, estudis de cas, classe invertida, etc.) per tal que siguin més eficients a l'hora de produir aprenentatge i per tal que s'aconsegueixi que l'alumnat s'adoni del que ha après i com ho ha fet.

#### **Idea 4: El gust per aprendre a l'escola es genera formant part d'una comunitat que comparteix objectius i valora l'aprenentatge**

El gust per aprendre «s'atrapa» pel fet de viure en el marc d'un grup que el viu. És un valor i, com tots els valors, l'incorporem perquè comprovem la possibilitat de posar-lo en pràctica (Camps, 1998). De la mateixa manera que els infants i joves no aprendran a cooperar si els docents no ho fem, tampoc descobriran el gust per aprendre si no perceben en el seu entorn que val la pena fer-ho, no tant per possibles recompenses en notes o econòmiques en l'àmbit individual, sinó per altres de caire més afectiu i de grup.



Tot i que la majoria d'estudis demostren una forta correlació entre resultats d'aprenentatge i classe sociocultural-econòmica, quan s'analiza en l'àmbit micro, sempre s'identifiquen escoles que s'escapen d'aquesta correlació. En comprovar-ne les possibles causes, es reconeix que és bàsic la creació d'una cultura escolar positiva i la construcció d'una identitat com a comunitat d'aprenentatge, de la qual hi participen també les famílies i totes les persones vinculades a la institució (Mujis *et al.*, 2004). En la mateixa línia, l'estudi de Hattie (2017) destaca la importància que l'equip de docents d'una escola sigui «apassionat» i estigui implicat,<sup>5</sup> i ho concreta dient que es caracteritza perquè creuen fermament que tot l'alumnat pot assolir els criteris d'èxit, en què tenen un coneixement més integrat dels sabers a aprendre i poden relacionar el contingut de la disciplina que treballen amb d'altres, en què creen un clima a l'aula i a l'escola òptim per aprendre (en què els errors es valoren com una oportunitat, i no com un mal a evitar), i en què proporcionen un *feedback* útil per avançar a tot l'alumnat, i es té en compte la seva diversitat.

Caldrà, per tant, generar expectatives, en tots els infants i joves, que poden aprendre, donat que, sense aquestes, no «funciona» cap metodologia. És evident que no tots aprendran el mateix i que no som iguals ni a l'inici d'un procés d'aprenentatge ni al final. Tanmateix, aquesta pluralitat s'ha de percebre com una font de riquesa en la nostra comunitat.

Podem pensar que les variables de les quals parla Hattie són difícils d'assolir en el marc d'un centre en què, si l'alumnat és divers, sovint més ho és el professorat (i en què els recursos, ben segur que no són suficients). Per tant, serà necessari generar col·lectivament la cultura de no renunciar-hi i d'anar buscant solucions a les dificultats i problemes que, sens dubte, van sorgint contínuament a les escoles. Tot plegat requereix compartir mirades i reflexionar amb els i les companyes de professió a partir d'analitzar .....

**5.** Per seguir aprofundint en aquesta qüestió es pot consultar el capítol 7 d'aquest *Anuari* que, entre altres qüestions, reflexiona al voltant de les condicions per garantir l'apoderament docent i el desplegament d'una disposició compromesa amb la consecució de l'èxit educatiu per a tothom.

casos i exemples concrets, i autoregular-nos, de manera que es construeixi una estructura integradora que ens ajudi a no defallir en la cerca col·lectiva de solucions (Furman, 2022). Per aconseguir-ho cal explicitar els propòsits del treball conjunt i institucionalitzar les normes i regles per avançar en assolir-los, fet que vol dir consensuar-los entre tots els components de l'escola, abans que se'n generin de no explícits i atomitzats. Aquests propòsits i normes s'orientaran a decidir com actuar perquè tots els components del grup puguin aprendre, que és molt diferent que donar a conèixer els «càstigs» pactats pel professorat en cas que no es compleixin. Per això, els promotors de la «pedagogia institucional» (Lapassade, 1977) ja fa anys parlen de dedicar temps a l'inici d'un curs per treballar la cohesió i fer emergir els valors que es compartiran com a centre, com a classe i com a grup de treball, tot fent aflorar el sentiment de pertinença. De manera equivalent hauríem de rebre el nou professorat fent-los participants d'un projecte d'escola amb el propòsit compartit d'afavorir l'aprenentatge de tothom.<sup>6</sup>

Tres són els ingredients que caracteritzen els centres educatius que promouen aquest sentiment de pertinença (Riley, Coates i Allen, 2020):

- Intencionalitat: el propòsit —aprendre sabers importants— és compartit per tota la comunitat, i s'anticipa i planifica com arribar-hi a partir d'intervencions positives (no de reaccions puntuals quan hi ha conflictes). Les normes i regles es generen entre tots i es formulen en positiu (i no en clau de les sancions que es posaran si s'incompleteixen).
- Connexió: l'alumnat, les famílies, el professorat i totes les persones que formen part del centre educatiu perceben que el que hi passa és significatiu i important per a ells i elles.
- Coherència: es pot percebre que tothom comparteix significats i el llenguatge per expressar-los.

.....

6. El capítol 8 d'aquest *Anuari* se centra precisament en fer un debat sobre les plantilles docents, la seva configuració, la seva estabilització, la seva cohesió, específicament als centres d'alta complexitat.

Fixem-nos que aquesta visió de comunitat no es concreta específicament en demanar a les famílies o a l'alumnat que participin en determinades tasques col·lectives de l'escola, sinó que va molt més enllà. Compartir no és fàcil, especialment quan es parteix de moltes mirades i concepcions diverses. I per aconseguir-ho, sovint més que fer moltes reunions i elaborar molts documents, és més útil promoure el treball en xarxa, generar espais de reflexió (per què ens està funcionant o per què no ens en sortim), i identificar i estimular els lideratges positius de les direccions, entre el professorat i també a l'aula. Tots i totes sabem que hi ha classes que «funcionen» més que altres i sovint es deu al paper que tenen alguns dels seus membres. En un estudi que es va realitzar ja fa anys en diferents instituts per comprovar els valors ambientals de l'alumnat, es va detectar un grup-classe amb criteris i actuacions molt responsables, i quan es van analitzar les possibles raons que explicaven la diferència amb altres classes, la conclusió va ser la presència d'una alumna ecologista que era una líder positiva i molt acceptada pels companys i companyes. Molt sovint es considera que aquests lideratges no es poden promoure i que és una qüestió d'atzar que es donin. De fet, en les aules en les quals no es valora el fet d'aprendre, sovint hi ha uns líders no explícits que ho estimulen. Si no es treballa la cohesió del grup cap al gust per aprendre en els primer dies de classe, a l'aula s'estableix un «contracte didàctic» implícit amb altres valors, que és molt difícil canviar en els posteriors mesos del curs.

No cal dir que el paper de les famílies és rellevant en el creixement del gust per aprendre dels seus fills i filles. Sabem que a Catalunya, com arreu, el nivell d'estudis dels pares, mares o tutors, així com el capital cultural de les famílies i els seus recursos educatius, tenen un gran impacte en els resultats d'aprenentatge, i mostren que el que s'aprèn o no a casa té un efecte important (CSDA, 2020). La seva funció com a agents actius ha d'anar més enllà de ser «informat» de què es fa a l'escola i dels progressos dels seus nois i noies, per passar a ser el de compartir els objectius d'aprenentatge i les metodologies de treball. No cal dir que, en aquests moments de canvis curriculars, no és fàcil per a les persones

adultes entendre'ls i participar-hi, atès que els seus records i rutines sobre què i com s'aprenia a l'escola són ben diferents del que es promou actualment. Tanmateix, els fills i filles valoren més allò que estan aprenent si els familiars també ho valoren i experimenten amb ells el plaer d'aprendre i, per tant, ens cal plantejar-nos, a l'hora de dissenyar una proposta didàctica, quin podria ser el paper de les famílies i com ajudar-los a posar-lo en pràctica.

Quan la família no pot o no vol respondre, és a dir, quan ens és difícil aconseguir aquesta complicitat amb l'entorn de l'alumnat, no tot està perdut. Per exemple, en el cas de les ciències es parla de la importància del capital científic familiar (Archer, Dawson, DeWitt, Seakins i Wong, 2015) que, sovint, determina la relació que nens i nenes tenen amb les ciències i en general amb tot l'àmbit científicotecnològic. Aquesta idea, però, no és determinista: les mateixes autores han generat un currículum fonamentat en augmentar el capital científic de l'alumnat i de les seves famílies des de l'escola, de manera interrelacionada. Igual es pot fer en relació amb altres camps del coneixement com, per exemple, l'escriptura: es poden compartir amb els familiars les històries que generen els infants i joves, i se'ls pot fer participar en la millora dels textos, en escriure'n alguna part, etc. També es poden vincular promovent que els fills i filles parlin del que fan a l'escola i per què ho fan, proposant converses en família sobre un tema, fent que participin en la redacció dels informes dels aprenentatges que formaran part de la biografia escolar de cada noi i noia, etc. Aquests haurien de ser els «deures» amb sentit! I podem fer que l'aula esdevingui una família extensa, en què uns alumnes ajuden a altres com els germans s'ajuden a casa i en què els exalumnes són convidats i benvinguts... Donar suport i fer de mestre de companys i companyes amb dificultats no és només bo per als que les tenen, sinó també pels que ja les han superat, atès que els serveix per assegurar que ho han fet. Si a l'aula valorem la competència de donar suport i ensenyar als altres com el màxim grau de competència assolible, el clima d'aula pot canviar perquè anar a la teva i sortir-te'n només tu és pitjor que aconseguir que se'n surtin també els i les altres. Això no vol dir delegar la funció docent, ja que

no totes les maneres d'ensenyar són igual de bones, però sí fomentar l'esperit comunitari i la corresponsabilitat de l'alumnat.

No cal dir que les expectatives i la passió del i la docent marquen la diferència en tots aquests contextos: entre els companys i companyes, amb les famílies i, òbviament, també amb l'alumnat. No hi ha gust per aprendre si no hi ha gust per ensenyar, i aquesta passió s'ha de ser capaç d'encomanar-la a tota la comunitat.

## Propostes i recomanacions per despertar el gust per aprendre de l'alumnat

Al llarg del text hem compartit la nostra visió, fonamentada en la literatura de l'àmbit, sobre quines variables i conceptes ens poden ajudar a entendre de què depèn realment despertar el gust per aprendre. En aquest apartat compartim algunes propostes i recomanacions concretes per ajudar a fer-ho a l'aula, estructurades al voltant de les quatre idees clau presentades.

Respecte de la idea clau 1, que ens convida a anar més enllà d'alimentar la curiositat temporal o fomentar l'interès mediatitzat quan motivem per aprendre, algunes propostes i recomanacions serien:

- Les accions per motivar l'alumnat a aprendre no s'han d'orientar a identificar allò que agrada a l'alumnat, en l'intent d'aprofitar la curiositat de l'alumnat per algunes temàtiques, recursos o fins i tot metodologies concretes. **A l'hora de motivar, cal centrar-se en donar motius per aprendre a l'alumnat**, compartint el sentit d'allò que farem a l'aula i fent l'alumnat partícip d'accions que tinguin sentit real per a ells i elles. Es tracta, per tant, de compartir explícitament què serem capaços de fer, pensar i dir quan haguem après el que ara no som capaços de fer, pensar i dir de forma adient. Per assolir-ho, podem compartir explícitament amb l'alumnat què

aconseguirem, com ara que podrem comprendre fenòmens que ens resulten inexplicables; argumentar millor la nostra opinió o avaluar les intencions que hi ha darrere del que ens diuen. També ens cal triar bons contextos de rellevància personal, social i global, significativitat i autenticitat en els quals es pugui veure que el que fem a l'escola ens ajuda a participar activament del món que ens envolta. En aquest sentit, resulten especialment interessants els projectes orientats a resoldre problemes de la seva pròpia comunitat, tipus Aprenentatge Servei, com ara fomentar mesures d'estalvi energètic a la seva escola, analitzar les preferències d'oci dels seus homòlegs o augmentar la donació de sang al seu barri.

- **Tot l'alumnat no s'adonarà del que ha après si no l'ajudem explícitament a adonar-se'n** fomentant la reflexió i la capacitat metacognitiva dels alumnes. Això inclou no només estratègies metacognitives respecte de què sabem i què ens manca saber, com ara l'ús de semàfors per identificar què sabem de cada tema a l'inici i al final; l'elaboració de bases d'orientació sobre com realitzar una tasca; participar en activitats d'auto i coavaluació amb rúbriques que ens ajuden a saber què vol dir fer-ho bé o començar la classe evocant i socialitzant què es va aprendre en l'anterior i acabar-la anotant què hem après avui (Ruiz Martín, 2020; Sanmartí, 2019). També ens cal ajudar a l'alumnat durant les tutories i l'orientació personal, acadèmica i professional a aplicar la reflexió i la metacognició per conèixer què els motiva i què no, així com a quines motivacions extrínseques és bo per a ells respondre perquè els poden portar a llocs on ells i elles volen anar. Algunes rutines de pensament del projecte ZERO de Harvard, com ara «abans pensava, ara penso», «què em fa dir això», «com es veu això des de la perspectiva de...» promouen aquesta vessant metacognitiva tant respecte de l'aprenentatge com respecte de la motivació personal.

La recerca en identitat darrere la idea 2 ens assenyala que cal afrontar el repte de motivar el nostre alumnat des de la complexitat que comporta

fer-ho si volem arribar a tots i totes les alumnes. Això implica tenir en compte que hi ha aspectes de la identitat dels i les estudiants que resulten clau per entendre la predisposició o no de l'alumnat a aprendre, com ara la percepció d'autoeficàcia, la relació entre la seva identitat i la identitat associada a diferents disciplines i les seves aspiracions. En relació amb aquesta idea, proposem tres estratègies a seguir per desenvolupar el gust per aprendre de tots i totes les estudiants:

- **Podem aprofitar l'enorme influència de la identitat en les decisions i comportament de l'alumnat per acostar els i les estudiants a l'escola.** Hi ha una multitud d'exemples en la literatura sobre com utilitzar la identitat dels i les estudiants com a catalitzador de motivació i involucrament, que inclouen aquells desafectats i amb baix rendiment acadèmic que senten que hi ha un gap entre la cultura de l'escola i qui son i què volen a la vida (Faircloth, 2014). Es pot fer en la tria de temàtiques amb perspectiva inclusiva i intercultural, per exemple triant temes amb perspectiva de gènere com ara la ciència quotidiana i els sabers femenins (Solsona, 2019) o estudiant història i ciències socials des de diferents perspectives (Aparici-Martí, 2018). També es poden incloure projectes o activitats com ara visites a entitats, xerrades amb professionals o col·lectius, invitacions a persones del barri, etc., en les quals s'ha posat cura de triar prou diversitat de persones (respecte d'edat, gènere, nivell socioeconòmic, ètnia, diversitat funcional, etc.) i diferents models d'expertesa (amateurs, professionals, experts reconeguts, testimonis...) que assegurin que es dona veu als diferents protagonistes i que no s'emfatitzen els estereotips. Un exemple que s'utilitza en el programa 100 científiques de la FCRi (Fundació Catalana per la Recerca i la Innovació) seria conversar amb les científiques que visiten escoles per tal que destaquin les seves dificultats i fracassos al llarg del camí (en comptes de la seva excepcionalitat o talent natural) i que explicitin que són dones normals en les quals el seu gust per la ciència és compatible amb els seus altres hobbies o passions.

- **Convé fomentar, a l'aula i a l'escola, una cultura de la inclusió orientada a la participació, en lloc d'una cultura de l'exclusió justificada en nom de l'excel·lència.** I fer-ho explícit en les diferents disciplines que treballem a l'escola. Podem pensar que nosaltres sempre «convidem» l'alumnat a participar, perquè ho desitgem. Però això no vol dir que les nostres accions ho afavoreixin. Si tornem a l'exemple de l'aula de ciències, tot el professorat de les primeres etapes, des dels primers cursos d'infantil fins a tercer o quart de primària, ha viscut el gran interès i participació de tot l'alumnat en l'activitat científica d'explorar el món, observar fenòmens i predir comportaments. I ha experimentat que en aquestes edats i activitats tot l'alumnat se sent activament convidat a participar. L'aula de ciències deixa de ser, però, aquell lloc obert on podem participar tots quan l'alumnat creix. Això coincideix amb dos fets que es realimenten: l'alumnat es torna més conscient del món social que l'envolta (reconeix estereotips, s'adona de missatges subliminals, intueix el que els altres pensen de les seves capacitats...), i la ciència escolar esdevé progressivament més abstracta, academicista i matematitzada, amb una cultura de l'errada més hostil. Així, l'alumnat curs a curs va construint la idea que la ciència (i podríem dir l'escola) és una cosa intrínsecament difícil i només és fàcil per a alguns que, a més de molt «intel·ligents», són diferents d'ell o ella en moltes altres coses. Trencar aquesta dinàmica requereix no només repensar la forma en la qual ensenyem ciències i, de fet, qualsevol altra matèria (per exemple assegurant que el raonament qualitatiu, narratiu i contextualitzat no desapareix mai i que l'errada és viscuda com una oportunitat d'aprenentatge), sinó també convidar explícitament a participar i mostrar el valor personal i social de participar-hi. El missatge a l'alumnat hauria de ser «ens ho perdem tots quan tu no hi participes». És a dir, realment convidar a participar a tot l'alumnat no només des d'una perspectiva democràtica i de justícia social (tothom té dret a dir alguna cosa), sinó també de qualitat: tindrem una millor aula de ciències (i d'història, filosofia, art...) i també una millor societat



si gent diversa que ara ens perdem pel camí aporta la seva visió, apoderada i activament.

En la idea força tres hem aprofundit en quines característiques didàctiques orientades a promoure l'aprenentatge significatiu i apoderant ens cal utilitzar per fomentar el gust per aprendre. Són estratègies que se centren en seleccionar molt bé el *què* ensenyar i que parteixen del reconeixement que hi ha molts *coms* o formes de fer adients que promouen un involucrament actiu i una participació genuïna de l'alumnat. Així, proposem:

- **A l'hora de triar els continguts, ens ajudarà centrar-nos en poques idees i pràctiques a aprendre per poder dedicar-hi prou temps escolar a treballar-les a fons**, i fer-ho amb varietat de suports i bastides que tinguin en compte les dificultats principals de l'alumnat i la seva diversitat. Així, l'alumnat pot construir el seu coneixement i desenvolupar la manera de pensar, mirar i parlar de cada disciplina a poc a poc: partint del que ja sap (Bransford, Brown i Cocking, 1999; Pozo, 2020), seguint una seqüenciació des de la lògica de l'aprenent cap a la lògica de la disciplina, que vagi d'allò més general i simple a allò més abstracte i complex (Sanmartí, 2000), i de manera progressiva en cada oportunitat d'ensenyament-aprenentatge i al llarg dels cursos. Com descriu Domènech-Francesc al seu elogi de l'educació lenta (2009), fomentant el pensament lent de l'alumnat com a resistència a la tendència innata i alhora tan present avui dia del pensar de forma precipitada (Ogborn, 2012).
- **Contextualitzar de forma adient els aprenentatges implica triar contextos** que presentin un equilibri entre diferents característiques: **la rellevància personal i social** per a l'alumnat i el seu entorn, la **significativitat curricular i disciplinària** del coneixement des d'una perspectiva competencial i l'**autenticitat de l'actuació** des d'una perspectiva transformadora. La tria de contextos també

ha d'estar guiada pels valors de sostenibilitat, justícia social i equitat, i ha de seguir consensos internacionals respecte dels reptes que hem d'afrontar com a humanitat, tot aterrant-los en problemàtiques locals i/o properes i connectant-los amb les idees importants de cada disciplina. Un exemple serien els molts recursos educatius inspirats en els Objectius de Desenvolupament Sostenible de les Nacions Unides (ONU, 2015). A més, els contextos que es presenten problematitzats o com a repte prenen més sentit, perquè com que requereixen una solució, s'ajuda a visibilitzar la motivació, en el sentit de motiu o necessitat, de l'aprenentatge en el qual ens involucrem. Que hi hagi, però, una selecció dels continguts didàcticament adient en termes de què i quan ensenyar i de contextos que tinguin rellevància i autenticitat, a més de significativitat, no vol dir renunciar al fet que l'alumnat digui la seva a l'hora d'actuar sobre la base de qui són i del coneixement i de la competència que han adquirit. S'ha de fomentar la tria de l'alumnat dins dels marges que un context adient permet, utilitzar el coneixement i la competència desenvolupats a l'aula i també els propis, i treballar activament en la transferència d'allò après a nous contextos d'acció.

- **Cal fomentar la interacció dialògica productiva a l'aula, en un clima de confiança.** Per engegar aquesta interacció, resulten útils la utilització de bones preguntes per part del professorat (Roca, 2005), és a dir, preguntes obertes, contextualitzades, productives i que donen pistes, generalment enfocades a demanar el raonament darrere les pròpies idees (p. ex., per què creus que passa això?) i a explicitar com és que sabem el que sabem (p. ex., en què et bases per dir això?). Alhora, per tal que emergeixin diversitat d'idees a l'aula (i no només les de l'alumnat en un primer moment), s'ha d'enriquir el nombre d'actors i visions que es comparteixen utilitzant diferents metodologies de compartició d'idees, interacció amb fonts, contacte amb actors o treball cooperatiu. Per exemple, tasques com els núvols de paraules, les pluges d'idees, les d'associacions d'idees, d'interpretació de cites de diversitat d'actors, de lectura

d'explicacions en diferents registres, la codocència, etc. A més de diversitat de veus, el diàleg autèntic es fomenta amb diversitat de formats: llenguatge oral i escrit en diferents registres, ús de la multimodalitat, varietat de representacions gràfiques, etc., que ajuden a comunicar les pròpies idees i a entendre les dels altres. En resum, es tracta d'alimentar una cultura dialògica d'aula on es fa, es pensa i es parla per construir coneixement, i es participa genuïnament d'aquesta activitat de construcció tot aportant les pròpies idees i fent-les evolucionar en la interacció amb les idees dels altres.

- Tenint en compte el paper clau que la metacognició té en l'aprenentatge, **podem utilitzar diverses estratègies que la recerca ha evidenciat que afavoreixen un millor autoconeixement**. En primer lloc, ens cal crear a l'aula una cultura que despenalitza l'error i, en canvi, el percep com una cosa normal i punt de partida útil per aprendre. Això comporta generar un clima en el grup que possibiliti que tothom expressi les dificultats que va trobant i pensi en possibles raons, no centrades en les qualitats personals, sinó en la lògica del coneixement que s'estigui construint. No és fàcil aquest canvi perquè comporta canviar moltes rutines instaurades en la societat, en l'àmbit escolar i familiar. També cal **compartir amb l'alumnat els objectius d'aprenentatge i els criteris (d'avaluació)** que possibiliten reconèixer a cadascú què ja fa bé i per què, i què hauria de millorar. La majoria de les vegades, els estudiants fan tasques sense saber-ne l'objectiu d'aprenentatge més enllà del de «fer-la», i és una pèrdua de temps gran perquè no poden connectar en el seu cervell allò que estan fent amb aprenentatges anteriors. I tampoc entenen què comporta reconèixer la qualitat de les seves produccions i ho perceben com a «manies» de cada docent, en comptes d'associar-ho a un objectiu rellevant.
- A l'hora d'avaluar, hauríem de **centrar la correcció en allò a fer per avançar relacionat amb les causes de les dificultats detectades**, és a dir, amb propostes que siguin útils per superar-les. Sovint només

es parla o es remarca què no està bé del que s'ha fet en el passat (*feedback*) i no tant com avançar en el futur (*feedforward*). A més, quan es fan propostes, són molt generals i poc útils per pensar en els obstacles concrets a superar (estudiar més, estar més atent, fer els deures...), i no es concreta ni com aconseguir estudiar més o estar més atent, ni com millorar la introducció d'un text, per exemple. Això ho podem fer els i les docents, però ens cal també estimular l'avaluació entre iguals i d'un mateix, de manera que el *feedback* no sigui la recepta a aplicar que ens dona l'expert. Quan un aprenent fa propostes de millora a un company/a, de fet està reflexionant metacognitivament sobre com ho ha fet o ho faria ell o ella i per què considera que aquesta és una bona opció. Qui rep l'ajuda, al seu torn, també pensa si és idònia i ha de fer l'exercici de valorar i decidir.

- Sigui quina sigui l'estratègia didàctica utilitzada (contextualització, diàleg autèntic i productiu, metacognició, avaluació formativa, etc.), **la modelització que fem els i les docents és clau**: la transparència amb què compartim com ho fem (o ho fèiem de petits) per superar les dificultats, com és que proposem fer una determinada tasca, per què creiem que l'objectiu d'aprenentatge que plantegem és important, les nostres disposicions personals (empatia, humilitat intel·lectual, curiositat per aprendre, obertura a altres visions, tenacitat, etc.). Tot això ho comuniquem explícitament però sobretot implícitament amb la manera de parlar, el gest, el comportament..., i formen part del que J. Gimeno Sacristán en deia «l'art del docent», però també el que G. Brousseau anomenava el «contracte didàctic» que, siguem conscients o no, fem amb l'alumnat. El nostre model de subjecte intel·lectual pot estimular l'alumnat a anar més enllà, i a reconèixer el sentit d'allò que li estem proposant aprendre i de si val la pena esforçar-s'hi, o al contrari.

Respecte de la idea clau 4, que ens recorda que el gust per aprendre a l'escola es genera en bona part pel fet de formar part d'una comunitat que comparteix objectius i valora l'aprenentatge, les propostes que fem

van orientades a afavorir que tots els membres de la comunitat escolar (alumnat, docents, famílies i personal no docent) desenvolupin el sentiment de pertinença i en siguin components actius. En concret, proposem:

- **Promoure el sentiment de pertinença de tots els membres de l'ecosistema escola, a partir de compartir objectius i d'estimular les connexions i interaccions** entre els diferents components, aplicant accions orientades a generar complicitats i el màxim possible de coherència. Aquestes accions serà important que estiguin orientades a la vivència d'experiències que afavoreixin la modelització d'altres maneres de relacionar-se amb el coneixement i l'aprenentatge i, per tant, no han d'estar centrades només en transmetre informacions. Per exemple, sessions conjuntes entre famílies, docents i alumnat per triar el format i contingut dels informes d'avaluació; invitació de diferents membres de l'escola per proposar temàtiques pels treballs de recerca de batxillerat o planejar els projectes d'aprenentatge i servei que pot fer l'alumnat, entre altres. També es pot vincular a les famílies planificant situacions d'aprenentatge en les quals participin les famílies a casa, més enllà del que tradicionalment s'entén com «ajudar als fills a fer els deures». Més aviat serien situacions on pares i mares col·laboren amb els seus fills en la realització d'activitats en les quals poden aprendre tots: els infants i joves i també les persones adultes que els envolten. En són exemples proposades com la maleta viatgera (de ciències, de literatura, etc.) a primària o els deures en forma de «converses en família» a secundària. No es tracta només de proposar festes o activitats en les quals els escolars expliquen o mostren què han après, sinó de fer participar les famílies d'aquest procés d'aprendre.
- Per aconseguir una comunitat escolar que funcioni com una veritable comunitat d'aprenentatge hem de **donar molt valor a la cooperació autèntica, començant per l'aula, però també entre docents i amb les famílies**, de manera que s'afavoreixi que no es tingui por o vergonya de demanar ajuda i de rebre-la i que s'institucionalitzin

espais i temps de cooperació. Estimular la col·laboració entre els diferents grups classe, explorar la realització de projectes d'escola o d'institut que obliguin a compartir significats, fomentar els projectes intergeneracionals al barri, etc., són diferents estratègies per tal que es pugui vivenciar que tothom forma part d'un projecte comú que es va construint entre tots i totes i que requereix el creixement en coneixements, valors i competències de cada persona per a la transformació positiva del seu entorn. Aprendre a cooperar és un objectiu d'aprenentatge en si mateix, i com a tal ha de ser avaluat. Si veritablement valorem la cooperació, el màxim grau de competència d'un alumne és aquell que assoleix quan és capaç d'ajudar a algú altre a dominar aquella competència.

## Conclusions

El repte de despertar el gust per aprendre en tot l'alumnat és gran, complex i costós d'abordar. No som naïfs: sabem com de difícil és incidir i intentar revertir certs posicionaments tant entre l'alumnat com a les aules, centres, famílies i societat. De fet, forma part del nostre dia a dia professional i personal intentar produir aquests canvis i, si guem sinceres, no ens en sortim del tot. Per tant, el que volem comunicar aquí no és una recepta solucionista que, ben aplicada, resolgui el problema d'arrel. En realitat el nostre objectiu és més modest: oferir algunes idees fonamentades en la recerca educativa que, si bé no són la panacea, ens serveixen per il·luminar el camí i avançar sense anar a cegues. El que volem és oferir un cert guiatge en la travessa cap a la utopia, que esperem que sigui compartida, del fet que tots i totes les alumnes experimentin algun cop el plaer d'aprendre a l'escola «coses que mai aprendrien» sense aquesta, i que l'experiència tingui un paper significatiu a la seva vida.

Les idees per il·luminar el camí faciliten recorre'l, però no conviden a fer-ho ni són el motiu per posar-se a caminar. Per a nosaltres és important compartir que és només des d'un cert posicionament docent, des de la

convicció profunda que tots i totes les nostres alumnes poden, realment, aprendre, que té sentit iniciar aquest camí cap a la utopia de generar el gust per aprendre en tot l'alumnat. Si no compartim aquesta premissa, que és de caràcter profundament ideològic, no té gaire sentit plantejar-nos la situació de la manca de gust per aprendre com a problema. Hem de creure fermament que, potser no ara, potser no avui, potser no aquí, potser no així, però algun dia i d'alguna manera aquests alumnes aprendran alguna cosa que els vull ensenyar i donaran valor a fer-ho. Si no ho creiem, llavors deixarem de generar situacions perquè això pugui passar i la nostra serà una profecia d'autocompliment, d'aquelles en les quals, tot i tenir raó, encertar et deixa mal gust de boca. Si ens hem resignat al fet que alguns i algunes de les nostres alumnes no aprenguin mai res d'allò que els volem ensenyar, ens cal fer poc, a l'aula. Perquè una aula plena de bons aprenents d'antuvi motivats és com un hospital ple de pacients sans: la situació és innegablement bona, però la institució perd el seu sentit de ser.

En la vida mediàtica de l'educació, sovint el gust per aprendre es planteja en contraposició a la famosa «cultura de l'esforç». Com molt bé diu Doménech-Francesch (2013), en realitat no es pot aprendre sense esforç, i cultivar el gust per aprendre és, de fet, cultivar el gust per esforçar-se de manera raonable i viure l'adquisició de coneixement i de competència com una recompensa prou vàlida. Enfrontar motivació i esforç no ens aporta res. Entendre com funciona la motivació i tenir coneixements didàctics que ens ajudin a convertir en raonable l'esforç requerit és un posicionament molt més adient.

Finalment, volem compartir la sempre poderosa idea, en educació i en la vida, a l'aula i a fora, de predicar amb l'exemple. Com diu Joan Doménech-Francesc (2013a), hem d'«acceptar que els nostres alumnes no trobaran aquest gust per aprendre si els mestres no el trobem també». A l'aula som molt transparents, i el nostre alumnat si hi ha una cosa que tots i totes fan meravellosament bé és calar-nos. Ells i elles noten si ens preocupen, si ens importen, si els valorem, si confiem en les seves capacitats, si apostem per ells i elles, si els considerem del nostre equip... i,

ahora, si ens preocupa la nostra professió, si ens importa fer-ho bé, si valorem l'educació, si confiem en les nostres capacitats de fer-los aprendre, si apostem per nosaltres com a professionals i també com a aprenents, si tenim bones relacions amb els companys i companyes i els valorem, si hem compartit significats com a escola, si pensem que així no es pot continuar i hem renunciat... Així, potser el que més ens cal per desenvolupar el gust per aprendre de tot l'alumnat és contagiar-los el nostre propi gust per aprendre (Domenech-Francesch, 2013b), tant pel que implica pel seu aprenentatge com pel que ens implica sobre com entenem la professió docent, sobre com la vivim i la fem viure. Com diuen Jaume Cela i Juli Palou en la seva carta als mestres: «Vols alguna cosa més apassionant que estar sempre aprenent?» (Cela i Palou, 2004). Aconseguir escoles on aprenguem junts mestres i alumnes implica treballar per reclamar i afavorir les condicions que ho permetin. I també implica reconèixer que si no hi posem passió, res no esdevé apassionant.

## Bibliografia

- APARICI MARTÍ, J. (2018). «Som igual de diferents. Experiències d'aprenentatge en ensenyament secundari». A Tosar, Pagès i Santisteban (Eds), *Què està passant al món? Què estem ensenyant?: Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*, p. 71-75.
- ARCHER, L.; DEWITT, J.; OSBORNE, J.; DILLON, J.; WONG, B. i WILLIS, B. (2013). *ASPIRES Report: Young people's science and career aspirations, age 10-14*, Londres: King's College.
- ARCHER, L.; DAWSON, E.; DEWITT, J.; SEAKINS, A. i WONG, B. (2015). «"Science capital": A conceptual, methodological and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts. *Journal of Research in Science Teaching*. vol. 52, núm. 7, p. 922-948.
- ARCHER, L.; MOOTE, J.; FRANCIS, B.; DEWITT, J. i YEOMANS, L. (2017). «The "Exceptional" Physics Girl: A Sociological Analysis of Multimethod



- Data from Young Women Aged 10-16 to Explore Gendered Patterns of post-16 Participation», *American Educational Research Journal*, vol. 54, núm. 1, p. 88-126.
- ARCHER, L.; MOOTE, J.; MACLEOD, E.; FRANCIS, B. i DEWITT, J (2020). *ASPIRES 2: Young people's science and career aspirations, age 10-19*. Londres: UCL Institute of Education.
- ASTOLFI, J. P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Colección: Investigación y enseñanza, núm. 15. Sevilla: Ed. Díada.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- BLACK, P. i WILLIAM, D. (2009). «Developing the theory of formative assessment». *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, vol. 21, núm. 1.
- BIAN, L.; LESLIE, S. J. i CIMPIAN, A. (2017). «Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests», *Science*. Vol. gener 27, núm. 355, tema 6323, p. 389-391. doi: 10.1126/science.aah6524.
- BRANSFORD, J.; BROWN, A. L. i COCKING, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- CAMPS, V. (1998). «La enseñanza de los valores: qué, cómo y quién. Teaching values : what, how and who», *Infancia y Aprendizaje*, vol. 21, núm. 82, p.103-107.
- CARRASCO, S. i MOLINS, C. (2018). «Aspiraciones y oportunidades. Reducir el abandono escolar prematuro desde la perspectiva de la equidad. Estudio de caso en Sabadell y propuestas de actuación», resumen ejecutivo. *RESL.eu Working Paper Series*, WP3. ISSN 2295-7286.
- CELA, J. i PALOU, J. (2004) *Va de mestres. Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- COLL, C. (2007). «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, p. 34-39.
- COUSINET, R. (1967). *La escuela nueva*. Barcelona: Ed Miracle.

- COUSO, D. (2015)», *Revista Ciències* núm. 29, p. 29-36.
- COUSO, D. i PUIG, B. (2021). «Educación Científica en Tiempos de Pandemia», *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, núm. 104, p. 49-56.
- CSASE (2020). *PISA 2018: Síntesi de Resultats. Quaderns d'avaluació 45*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- DOMÈNECH-FRANCESCH, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*, Barcelona: Ed. Graó
- DOMÈNECH-FRANCESCH, J. (2013a). «Com potenciar el gust per aprendre?» a Relats, V. (coord.) *Què vol dir ser mestre avui?*, p. 57-63, Barcelona: Fundació Bofill.
- DOMÈNECH-FRANCESCH, J. (2013b). «Perquè cal treballar el gust per aprendre», *Guix*, núm. 396-397, p. 12-18.
- DEWCK, C. S. (2007). *Mindset: La actitud del èxito*. Málaga: Ed. Sirio.
- FERNÁNDEZ, J. (2022). *Educación en la complejidad para tomar decisiones desde el conocimiento*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- FURMAN, M. (2022). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Ed. Siglo XXI.
- GARNER, M. (2019). «The Benefits of Sharing Our Planning With Students», *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/benefits-sharing-our-planning-students>
- GIVORD, P. (2020), «Do boys and girls have similar attitudes towards competition and failure?», *PISA in Focus*, Núm. 105, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a8898906-en>.
- GODEC, S.; KING, H. i ARCHER, L. (2017). *The Science Capital Teaching Approach: engaging students with science, promoting social justice*. Londres: University College London.
- GRIMALT-ALVARO, C. i COUSO, D. (2022). «¿Qué sabemos del posicionamiento STEM del alumnado? Una revisión sistemática de la literatura», *Revista de Investigación Educativa*. vol. 40, núm. 2, p. 531-547.

- GRIMALT-ÁLVARO, C.; COUSO, D.; BOIXADERA-PLANAS, E. i GODEC, S. (2022). «“I see myself as a STEM person”: Exploring high school students’ self-identification with STEM», *Journal of Research in Science Teaching* núm. 59, p. 720-745.
- HARLEM, W. (2015). «Towards big ideas of science education», *School Science Review*, vol. 97, núm. 359, p. 97-107.
- HATTIE, J. (2017). *“Aprendizaje visible” para profesores*. Madrid: Ed. Paraninfo.
- HOWARD, J. L.; BUREAU, J. S.; GUAY, F.; CHONG, J. X. Y. i RYAN, R. M. (2021). «Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory», *Perspectives on Psychological Science*. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- LAPASSADE, G. (1977). *Autogestión pedagógica*. Barcelona: Granica Ed.
- LAVE, J. i WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MALLART NAVARRA J. (2005). «Didàctica de la motivació com a motor de l’aprenentatge en una pedagogia humanista», *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 4, núm. 4, p. 75-99.
- MEIRIEU, Ph. (2016). «L’Education Nouvelle: carrefour de malentendus... et creuset de la réflexion pédagogique d’aujourd’hui», disponible a: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/07/01072016Article636029558921427662.aspx>
- MERCER, N. i HOWE, C. (2012). «Explaining the Dialogic Process of Teaching and Learning: The Value and Potential of Sociocultural Theory», *Learning, Culture and Social Interaction*, núm. 1, p. 12-21.
- NRC (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Cross-cutting Concepts, and Core Ideas*, Washington: The National Academies Press.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, París: PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, París: PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OGBORN, J. (2012). «Curriculum Development in Physics: Not Quite so Fast», *Scientia in educatione*, vol. 3, núm. 2, p. 3-15.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción», a J. GIMENO (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* p. 59-103, Madrid: Ed. Morata.
- PÉREZ-TORRES, M.; COUSO, D. i MÁRQUEZ, C. (2020). «¿Cómo diseñar un buen proyecto STEM? Identificación de tensiones en la co-construcción de una rúbrica para su mejora», *Revista Eureka*, vol. 18, núm. 1, p. 1301-1321.
- POZO, J. I. (2020). «Aprender ciencias es reconstruir las ideas personales por medio del diálogo con otras personas y otros conocimientos», a Couso, D.; Jiménez-Liso, R.; Refojo, C. i Sacristán, J. A., *Enseñando Ciencia con Ciencia*, FECYT i Fundacion Lilly, p.14-23, Madrid: Penguin Random House.
- ROCA, M. (2005). «Aprender i ensenyar a formular bones preguntes. Una competència a desenvolupar en el professorat i en l'alumnat», disponible a: <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200506/memories/1126m.pdf>
- RUIZ MARTÍN, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Ed. Graó.
- SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Ed. Graó.
- SANMARTÍ, N. (2019). *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- SANMARTÍ, N. i MÁRQUEZ, C. (2017). «Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción», *Ápice. Revista de Educación Científica*, vol. 1, núm. 1, p. 3-16, disponible a: <http://revistas.udc.es/index.php/apice/article/view/arec.2017.1.1.2020>
- SJØBERG, S. i SCHREINER, C. (2010): «The ROSE project. Overview and key findings», disponible a: <https://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-Sjoberg-Schreiner-overview-2010.pdf>

- SOLSONA, N. (2019). «El conocimiento androcéntrico y la construcción de un nuevo conocimiento», *Dossier Graó*, núm. 4, p. 20-24.
- STORAGE, D.; HORNE, Z.; CIMPIAN, A. i LESLIE S-J (2016). «The Frequency of “Brilliant” and “Genius” in Teaching Evaluations Predicts the Representation of Women and African Americans across Fields», *PloS ONE*, vol. 11, núm. 3: e0150194. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150194>
- RILEY, K.; COATES, M. i ALLEN, T. (2020). «Place and belonging in school: Why it matters today. London», disponible a: <https://neu.org.uk/media/13026/view>
- UNITED NATIONS (2015). «Sustainable Development Goals booklet», disponible a: [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/SDGs\\_Booklet\\_Web\\_En.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/SDGs_Booklet_Web_En.pdf)
- VEENMAN, M. V. J.; VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M. i AFFLERBACH, P. (2006). «Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations», *Metacognition and Learning*, vol. 1, núm. 1, p. 3-14, <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- WANG, M.; GENEVA, H. i WALBERG, H. (1990). «What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature», *The Journal of Educational Research*, núm. 84, p. 30-43, <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885988>
- WIGFIELD, A. i ECCLES, J. S. (2000). «Expectancy-value theory of achievement motivation», *Contemporary educational psychology*, vol. 25, núm. 1, p. 68-81.
- WISNIEWSKI, B.; ZIERER, K. i HATTIE, J. (2020). «The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research», *Frontiers in Psychology*, núm.10, p. 1-14, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

---

### Agraïments

Les autores agraeixen les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Joan Domènech, Aleix Gabarró, Pilar Gargallo, Julià Hinojosa, Maria Marcos, Francina Martí, Marc Peñarroya, Montserrat Ruiz, Vanesa Rodríguez i David Vilalta.

7

## **Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: un vincle indestriable**

**Marta Casas**

## Qüestions per començar

La gestió inclusiva de la diversitat és una necessitat compartida per totes les persones que treballem d'una manera o altra en l'educació: la diversitat és present a totes les aules i espais educatius de la nostra societat, i atendre-la i gestionar-la no és gens fàcil. Però capacitar-nos en aquest àmbit ens permet anar molt més enllà de resoldre una necessitat: ens ajuda a construir una societat més justa i igualitària, i contribueix a l'empoderament dels i les docents i de la resta de professionals de l'educació com a agents clau per fer un món una mica millor. I faig aquesta afirmació no des de l'idealisme ingenu, sinó des del convenciment que em dona el coneixement i l'experiència, que em porten a posar el focus en la importància de la cohesió social per al funcionament de la nostra societat democràtica i en el paper fonamental de l'educació com a eina de transformació social.

Per donar resposta a la pregunta que encapçala aquest capítol suggereixo fer-ne una petita dissecció, i començo amb la reflexió sobre dos conceptes clau, la diversitat i la perspectiva inclusiva, com a punt de partida per a l'anàlisi de les necessitats i per orientar les propostes concretes. Aturar-nos un moment en aquesta reflexió és pertinent perquè la manera com percebem i conceptualitzem la diversitat i la perspectiva inclusiva

generarà unes opcions de gestió determinades, unes propostes concretes, i no pas unes altres.<sup>1</sup> Establim, doncs, un marc comú com a punt de partida de l'acció.

## De què parlem quan parlem de diversitat?

A què ens remet la idea de diversitat? Quins imaginaris apareixen darrere d'aquest concepte? Quins valors li atribuïm? Quan parlem de diversitat, pensem en la diversitat cultural? En la diversitat de capacitats? En la diversitat de gènere? En la diversitat funcional?

Anem a pams. En primer lloc, cal prendre consciència que la noció de diversitat no és un concepte neutre ni unívoc, sinó una construcció cultural<sup>2</sup> no exempta de connotacions, sovint negatives. Percebem habitualment com a divers el que és diferent (no normatiu o no predominant) i utilitzem el concepte de diversitat com a eufemisme. Un exemple: quan parlem de diversitat sexual no acostumem a fer-ho per referir-nos a l'heterosexualitat (que és allò que es considera normatiu i predominant). De la mateixa manera, quan ens referim a la diversitat en l'àmbit educatiu, pensem fonamentalment en *targets* molt concrets: l'alumnat d'origen estranger o de grups minoritaris («deu ser complicat treballar en aquell centre: hi ha molta diversitat»), i l'alumnat amb necessitats educatives específiques («atenem l'alumnat amb dificultats en un grup de diversitat»).

.....

1. En paraules d'Enrique Santamaría: «Cuando nos “encontramos” frente a un problema cuya evidencia nos asalta, buscamos, naturalmente, la manera de resolverlo. Pero las posibles soluciones se encuentran ya prefiguradas por la forma misma que tiene el problema porque, si no, no constituirían, obviamente, soluciones a “ese” problema. Las soluciones participan por definición de la misma lógica que sustenta el problema planteado, y cuando son efectivas no pueden sino reforzar esa lógica. Dicho de otra forma, si el problema se hubiese construido de otra manera también las soluciones adecuadas hubieran sido otras» (Santamaría, 2002).

2. És a dir, se li atorga un significat, un contingut i una valoració específics generats i compartits per les persones d'un entorn cultural determinat. La noció de «diversitat», per tant, pot variar significativament en el temps i en l'espai, i en funció dels contextos.



Per contra, el concepte de diversitat, per definició, hauria de remetre'ns a la complexitat, a la interacció, al contrast. La diversitat existeix només en la mesura que entren en contacte realitats diverses: les persones som diverses només en i per contraposició de les unes amb les altres. Per tant, la diversitat no és patrimoni de segments concrets de població (les persones «diverses»), sinó que tothom és divers amb relació a algú altre. Parlar de diversitat, per tant, és parlar de la totalitat de l'alumnat, del 100 % dels infants o adolescents amb qui treballem en qualsevol àmbit educatiu.

Ens cal, per tant, un concepte de diversitat obert, ampli. Probablement seria més útil, fins i tot, utilitzar el concepte en plural, **diversitats**, per remetre als múltiples factors que ens fan «diferents» els uns dels altres: l'edat, el gènere, l'origen i/o l'adscripció cultural, els condicionants socioeconòmics, la diversitat funcional, l'orientació sexual, el nivell cultural/formatiu, l'orientació política, les capacitats, les creences, etc. Factors que, a més, s'entrellacen i es combinen de forma dinàmica.

Però no tots aquests factors diferencials incideixen de la mateixa manera en les oportunitats de les persones. Alguns d'ells (i sobretot la manera com es combinen, des d'una perspectiva interseccional) esdevenen factors de desigualtat.<sup>3</sup> Podem identificar com a factors amb més incidència en el risc d'exclusió social (com a eixos de desigualtat principals) els condicionants socioeconòmics, l'origen o adscripció ètnica, el gènere i l'edat (Subirats, 2004). Pensem, per exemple, què significa ser pobre; i com no tenir nacionalitat espanyola (i, per tant, tenir limitat l'accés a la plena ciutadania)<sup>4</sup> i ser pobre ens pot fer doblement vulnerables; i com ser una

.....  
**3.** Entenguem el concepte de *desigualtat* com el contrari d'*igualtat* (referit a les mateixes condicions en drets, accessibilitat, reconeixement...), i no pas de *diversitat* (que es contraposaria a similitud, homogeneïtat).

**4.** Només les persones amb nacionalitat espanyola tenen reconeguts tots els drets com a ciutadans i ciutadanes. En el cas de les persones estrangeres, en funció de la seva nacionalitat poden accedir a més o menys drets (en funció dels acords de reciprocitat); en alguns casos (nacionalitats extracomunitàries sense acords de reciprocitat), les limitacions

na o una noia estrangera amb nacionalitat extracomunitària, d'un col·lectiu estigmatitzat i pobra ens pot convertir en un dels perfils més vulnerables de la nostra societat. Les diferents diversitats, per tant, sumen i resten de forma dispar i desigual per a grups socials distints.

Quan utilitzem el concepte de diversitat com un eufemisme, per referir-nos només a col·lectius concrets (els *targets* que identificava més amunt), correm el risc d'emascarar i dificultar la identificació i l'abordatge dels elements generadors de desigualtat com la pobresa, l'exclusió social, la segregació escolar... (Tarabini, 2018:157), com si les desigualtats vinguessin determinades per l'essència mateixa d'aquells que identifiquem com a «diversos» (el seu origen, la seva pertinença ètnica, les seves capacitats), i no pels mecanismes de desigualtat i exclusió de la nostra societat. Vegem-ne un exemple: un alumne d'origen immigrant, amb una família en situació irregular, tindrà les mateixes oportunitats que el fill o filla d'un jugador del Barça (per portar-ho a l'extrem) del mateix origen? Si la variable més rellevant en les necessitats del primer fos el seu origen, el segon tindria les mateixes necessitats. Clarament aquí incideixen sobretot l'estatus socioeconòmic i l'accés a la ciutadania, ambdues directament relacionades amb l'estructura i el funcionament de la nostra societat (i no pas amb el fet que aquests infants siguin «diversos»).

Plantejar-se la gestió inclusiva de la diversitat en l'àmbit educatiu, doncs, no és només abordar les necessitats d'una part de l'alumnat o de les famílies, sinó que cal tenir present el conjunt de la societat i el seu funcionament.<sup>5</sup> És una qüestió de «drets fonamentals que s'ha d'abordar des de

.....  
són molt rellevants i els requisits per a l'entrada legal al país i l'accés als permisos de residència i treball (que són els que donen accés als serveis bàsics), molt difícils d'assolir.

**5.** Francesc Carbonell ho plantejava d'aquesta manera: «Els únics subjectes d'una educació cívica intercultural no han de ser els infants i les famílies estrangeres, no són ells qui tenen la principal responsabilitat en les dinàmiques de cohesió social; la solvència més gran la té qui té el poder, el poder de decidir el seu futur i el dels seus fills, el poder de canviar les relacions i els contextos convencionals, el poder d'administrar els recursos públics, el poder de votar els qui ens manen, etc.» (Carbonell, 2004:17).

principis de justícia social» (Tarabini, 2018:156), una qüestió que té a veure amb l'educació, els models culturals, les estructures de poder, els mecanismes de desigualtat... En definitiva: amb el conjunt de la societat.

## De què parlem quan parlem de perspectiva inclusiva?

El concepte d'inclusió també és un concepte complex. És evident que per estar inclòs en algun lloc és necessari ser-hi present i, per tant, el primer pas per a una educació inclusiva és que tothom hi pugui accedir. Però la presència sola no garanteix la inclusió, si continuen existint persones excloses dels espais de participació, o de les activitats prestigioses i valorades socialment, o de les expectatives de millora. En aquest sentit, em sembla molt aclaridora la proposta de les «3 P» com a condicions o principis de l'educació inclusiva: presència, participació i progrés.<sup>6</sup> Segons aquesta idea, en educació podem parlar d'inclusió quan tothom tingui accés als espais educatius, pugui participar-hi efectivament i es garanteixi el seu procés d'aprenentatge i creixement en igualtat de drets, condicions i oportunitats. Però com podem aconseguir aquestes «3 P» quan parlem de persones i situacions tan diverses?

El més interessant de la perspectiva inclusiva és que posa l'accent no en allò que ens fa diferents, sinó en com aquells factors de diversitat, que hem identificat més amunt, es combinen i esdevenen factors de desigualtat i poden suposar barreres per a la inclusió d'alumnat determinat o de les seves famílies.

Aquesta idea ens convida a girar la truita: no plantegem com atendre i donar resposta a les necessitats diverses (i, per tant, identificar i intervenir sobre aquelles persones que presenten aquestes necessitats), sinó com generar condicions perquè tothom hi tingui cabuda. Ho veurem més clar amb un exemple de disseny universal en l'àmbit de l'arquitectura: si construïm

6. Ainscow (2006), Echeita (2006), Muntaner (2010), recollit per Pujolàs (2011:188).

un edifici amb escales a l'entrada, les persones amb mobilitat reduïda no podran accedir-hi i caldrà habilitar alguna opció alternativa (un ascensor, un elevador, una entrada específica...). En canvi, si dissenyem l'entrada tenint en compte l'accessibilitat, podem alternar les escales amb una rampa (que, de ben segur, no només utilitzaran les persones amb mobilitat reduïda!). Aquesta és la idea clau de la perspectiva inclusiva: no posem l'accent en compensar les dificultats, sinó en generar opcions més accessibles per a tothom. Utilitzant una metàfora, consistiria en aplanar el terreny perquè el màxim nombre de persones hi puguin córrer autònomament, en comptes de proporcionar crosses a qui té més obstacles en el seu trajecte.

És des d'aquest punt de vista que l'educació inclusiva planteja la identificació i la reducció de les barreres per a l'aprenentatge (Booth i Ainscow, 2006) (allò que potencialment pot dificultar l'aprenentatge a alumnes concrets) en comptes de la identificació i el suport a les necessitats educatives individuals. La mateixa idea podem aplicar-la a les barreres per a la inclusió: què és allò que pot dificultar la inclusió d'un o altre alumne o de segons quines famílies en el centre educatiu, en l'educació en el lleure, en les activitats extraescolars...?

## La capacitació dels professionals de l'educació

Partint d'aquesta noció àmplia de diversitat (diversitats) i de la perspectiva inclusiva, entrem en la matèria que ens ocupa en aquest capítol, i novament intentaré respondre algunes preguntes: De què parlem quan parlem de capacitació? De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació?

### De què parlem quan parlem de capacitació?

L'informe de la Comissió Europea *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* afirma que:

Las investigaciones muestran que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos, y que es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes (tiene mucha mayor incidencia que los efectos de la organización, la dirección o las condiciones financieras). Además, otros estudios han detectado relaciones positivas entre la formación continua del profesorado y los logros de los estudiantes y dan a entender que los programas de formación práctica mejoran los resultados de los niños (CE, 2017:3).

Semblaria evident, doncs, que la capacitació dels docents i dels professionals de l'educació és cabdal per a la qualitat de l'educació. Més endavant veurem quin tipus de capacitació (formació inicial, inducció a la docència, formació permanent, experiències participatives...), però d'entrada m'agradaria plantejar una qüestió prèvia: com s'hauria d'orientar la capacitació dels professionals de l'educació perquè garantís una gestió inclusiva de la diversitat?

En primer lloc, prenc com a punt de partida la reflexió de Philippe Perrenoud (2007) sobre la distinció entre l'ofici o la professió d'educar. Segons aquest autor, mentre que en un ofici el que cal és dominar els procediments i les eines, en una professió cal disposar dels sabers i les habilitats necessàries per generar solucions sobre la marxa sense necessitat d'un coneixement previ d'aquestes. La professió educativa, per tant, requereix un saber ampli (acadèmic, especialitzat i expert), però també ha d'estar governada per uns objectius i una ètica. Penso que Richard Sennett (2013) fa una reflexió similar, encara que amb una conceptualització diferent, amb la seva idea de l'artesà: orgullós i compromès amb la seva feina, amb un repertori de coneixements, procediments i habilitats que desenvolupa i evoluciona en el procés de creació, fins al més mínim detall.

Aquesta idea del professional de l'educació, que ha de saber elaborar la solució per a cada problema que aparegui en la seva pràctica quotidiana,

encaixa amb una idea, que, per a mi, és fonamental (Casas, 2013): no hi ha una única manera correcta d'atendre la diversitat de l'alumnat o de gestionar la complexitat dels centres, una tècnica unívoca, una recepta traslladable mecànicament d'un context a un altre. En qualsevol cas, hi ha uns principis que poden orientar múltiples respostes, una gran quantitat d'opcions i possibilitats d'intervenció, i en cada cas concret i en cada context específic caldrà valorar i decidir quina d'aquestes és la més adient. L'objectiu, per tant, no hauria de ser «fer-ho bé» o «encertar» (tornant a la idea de «la resposta correcta»), sinó «ser coherent», «analitzar de forma crítica», «gestionar el procés de manera responsable», garantint sempre que l'atenció a la diversitat segueixi els principis d'equitat i d'inclusió.

Des d'aquest punt de vista, doncs, la resposta als reptes, la solució als problemes, s'ha de generar des de dins, des de l'ecosistema educatiu on treballem, des de l'empoderament dels professionals que hi intervenim, i no pas buscant un coneixement superior extern que ens ho vingui a resoldre tot (i així deleguem la nostra responsabilitat). Amb això no vull dir, però, que ens hi pugui donar un cop de mà algú que en sàpiga més que nosaltres! De ben segur ens caldran orientacions i aportacions teòriques i metodològiques, però en última instància som nosaltres, des dels nostres contextos, qui hem de poder generar propostes. Brookfield (1995) alerta d'aquesta distorsió epistemològica de pensar que algú «allà fora» té la resposta a les nostres necessitats, i encara va més enllà i assenyala que la idea que «preguntes complexes des de la pràctica poden tenir respostes simples dissenyades per altres» reforça els interessos de qui acumula poder, prestigi i benefici econòmic dissenyant i produint aquestes «respostes». Correm el risc d'engreixar qui, potser amb objectius diferents als que plantegem nosaltres, ens ofereix solucions que no ens capaciten.

Des d'una perspectiva competencial, necessitem formar-nos i aprendre determinats coneixements, eines i metodologies que s'han mostrat eficaços, però també i sobretot desenvolupar habilitats i actituds que permetin

generar respostes a cada situació. Perquè, en última instància, «cada ensenyant ha d'afrontar aquestes reptes i aquestes contingències en la solitud de la seva classe» (Carbonell i Martucelli, 2009:127-128).

Capacitar-nos, per tant, no tracta estrictament de fer formació (entesa en el seu sentit més clàssic: que algú que en sap més ens vingui a ensenyar com ho hem de fer). Ens calen processos capacitadors, aterrats a les realitats on treballem, en equip i en comunitat, amb continuïtat, que ens toquin, ens remoguin i ens impulsin a generar canvis; processos que incorporin aprenentatges teòrics i metodològics, però també experiència pràctica i compromís. Aquest tipus de capacitació implica un canvi profund, assumir un nou paper i una nova responsabilitat per contribuir, des de l'educació, a una societat més justa i igualitària. I implica també un treball personal de revisió dels nostres supòsits previs i dels nostres marcs mentals.

Seguint aquest fil, són molt interessants les propostes de la **pràctica reflexiva** en educació (Brookfield, 1997; Perrenoud, 2007). Aquesta aproximació remet a una noció de formació inicial i contínua emmarcada en una estratègia de professionalització de l'ofici d'educar, en la qual el docent s'empodera i esdevé un expert amb autonomia i responsabilitat capaç de donar resposta als reptes quotidians i de reflexionar en l'acció i sobre l'acció. Anant més enllà d'una reflexió episòdica, Perrenoud la proposa com una postura, una forma d'identitat o un *habitus*.

Des d'aquest punt de vista, un dels principals reptes personals i professionals és fer-nos conscients dels supòsits que configuren el nostre marc mental, les nostres creences, els nostres prejudicis (allò que creiem que és cert o que «és així», sovint sense una anàlisi mínimament rigorosa dels elements que sostenen aquesta creença). És un procés que pot generar resistències perquè aprofundeix en el nostre autoconeixement i pot afectar la nostra autopercepció. Però també és un procés necessari, perquè de la manera com entenem i percebem les coses en pot dependre que les nostres accions generin equitat o, per contra, reforcin i reproduïxin

les desigualtats existents: allò que a nosaltres ens pot semblar democràtic i respectuós vers persones o col·lectius concrets pot ser percebut de forma opressiva i generar situacions de discriminació. En paraules de Brookfield, els docents hem d'aprendre que la sinceritat de les nostres intencions no garanteix la puresa de la nostra pràctica, i que ensenyar no pot ser mai un acte innocent (Brookfield, 1997:1). També Jaume Carbonell reforça aquesta idea quan assenyala que invocar la neutralitat de l'educació és una fal·làcia que oculta una realitat que reproduïx l'ordre preestablert i els interessos dels sectors més poderosos (Carbonell, 2018). Per altra banda, més enllà de la nostra capacitació en l'ofici d'educar, en la mesura que la nostra intervenció es dona en contextos socials específics, també és necessària una capacitació per entendre críticament la nostra societat complexa i els mecanismes que la regeixen.

Des d'aquest punt de vista, els plantejaments de l'**educació intercultural** ens porten a la reflexió sobre els supòsits subjacents al sistema educatiu, fonamentalment etnocèntrics, i a les creences preconcebudes sobre les diverses realitats culturals. La perspectiva intercultural no es basa només en el reconeixement d'una realitat multicultural,<sup>7</sup> present al nostre país des de fa dècades, sinó d'una posició concreta amb relació a aquesta: dels esforços encarats a articular les diferències culturals per aconseguir la convivència de grups varis en un tot harmònic que respecti la legitimitat de cadascun d'ells en un marc igualitari. Es tracta, per tant, d'una perspectiva crítica que, partint del reconeixement del pluralisme cultural, entronca amb els valors democràtics de la igualtat i la llibertat, i promou una visió crítica de les cultures (també la dominant) i de les relacions socioeconòmiques i polítiques. L'educació intercultural lluita activament contra les visions estereotipades i els prejudicis, i contra les discriminacions que se'n deriven, i planteja la construcció identitària com un procés complex en el qual intervenen no només factors lligats a

7. Els conceptes de multiculturalitat o pluriculturalitat es refereixen a una situació observable de presència de grups culturals diversos. La noció de multiculturalitat s'aplica també a una perspectiva teòrica i de gestió de la diversitat específica, diferent del model intercultural.



l'origen o a l'adscripció ètnica, sinó també al gènere, a l'edat, al context social i a altres (des d'una perspectiva d'interseccionalitat). Per tant, incorpora també la perspectiva de gènere des de la coeducació, l'antiracisme i aborda qüestions com la igualtat de drets, les relacions de dominació/submissió o la legitimació de les desigualtats.

Catalunya va viure un debat intens sobre aquest model a inicis del 2000, arran de les onades migratòries procedents de països extracomunitaris, amb una interessant producció bibliogràfica<sup>8</sup> i la proposta d'incorporar aquesta perspectiva al sistema educatiu a través de l'incipient pla LIC (Llengua Interculturalitat i Cohesió Social). Malauradament, no es va mantenir una aposta política clara per aquesta perspectiva, tot i que, al meu parer, era i continua essent molt necessària. Seria molt interessant recuperar les aportacions teòriques, les experiències pràctiques i les propostes en aquest àmbit, i impulsar-ne de noves.<sup>9</sup>

En la línia d'una comprensió més crítica de la nostra societat i amb algunes coincidències amb els plantejaments de l'educació intercultural, una altra aportació interessant ve del **Culturally Responsive Teaching** o **Culturally Relevant Teaching** (Gay, 2000; Davis, *et al.*, 2008; Ladson-Billings, 2009). Es tracta d'un ensenyament basat en el reconeixement i l'ús de les característiques, experiències i perspectives de l'alumnat, tenint en compte el seu origen i entorn cultural, per aconseguir aprenentatges més efectius. Es basa en la idea que, quan el coneixement i habilitats acadèmiques se situen entre les experiències vitals i marcs de

.....

8. Vegeu autors com Francesc Carbonell (1997, 2000, 2006), Xavier Besalú (2006, 2009), Dolores Juliano (2002), Miquel Àngel Essomba (2003), Sílvia Carrasco (2005) i Carles Serra (2010), entre d'altres.

9. Tot i la pèrdua de pes de la perspectiva intercultural en l'educació a Catalunya, el programa LIC ha continuat vigent i els assessors i assessores LIC continuen fent la seva tasca de suports als centres. Recentment s'ha publicat *Promoure la interculturalitat als centres educatius*, una guia resultant del treball, durant el curs 2019-2020, d'un grup de tècnics i tècniques del Departament d'Educació i assessors i assessores LIC, amb la col·laboració d'Edgar Iglesias, Josep Guardiola i Kira Bermúdez. (Departament d'Educació, 2022).

referència de l'alumnat, esdevenen més significatives, generen més interès i faciliten l'aprenentatge.<sup>10</sup> Per tant, és una perspectiva que planteja la importància de les continuïtats culturals entre el centre educatiu i l'entorn familiar com a factor d'èxit educatiu.<sup>11</sup>

Una altra aproximació interessant, amb vincles amb aquestes prèvies, és la **Personalització de l'aprenentatge de base comunitària (PBC)** (Iglesias i Esteban-Guitart, 2020). Des de la noció d'ecosistema educatiu en clau territorial, la PBC planteja un procés d'aprenentatge en què les trajectòries i experiències de l'alumnat s'enriqueixen amb projectes articulats entorn d'una xarxa dinàmica de contextos, serveis i recursos, i que es relacionen amb les seves identitats, interessos, necessitats i motivacions. Aquest plantejament es caracteritza per una visió col·laborativa (amb la participació comunitària) i reconeix la base social dels aprenentatges, cada vegada més connectats. Es vincula, per tant, a la noció d'**Educació a temps complet** o **Educació 360**.

Qualsevol d'aquests enfocaments, o d'altres de similars, ens proporciona una formació crítica i compromesa, ens pot dotar d'eines per interpretar i afrontar els reptes de la nostra societat diversa des de la perspectiva de la igualtat d'oportunitats i l'equitat, i pot generar un canvi més profund, que afecti la cultura educativa en conjunt.

.....  
**10.** Vegeu el capítol 6 d'aquest *Anuari* per a una reflexió aprofundida sobre quines són les condicions institucionals, pedagògiques i curriculars per despertar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat.

**11.** En aquest punt cal precisar que aquesta idea és aplicable a una noció àmplia del concepte de cultura: no condicionada només per la pertinença a grups culturals o ètnics minoritaris, sinó també per biaixos socioeconòmics i d'altre tipus. Per entendre'ns: l'alumnat gitano o d'origen immigrant no és l'únic que pot patir aquesta discontinuïtat entre la cultura escolar i la cultura familiar, també alumnat autòcton d'entorns socioeconòmics desfavorits o d'entorns territorials determinats.

## De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació?

Treballem amb la premissa que per aconseguir una gestió inclusiva de la diversitat cal que els i les professionals de l'educació ens capacitem. Però, on es garanteix la gestió inclusiva de la diversitat? A l'aula? Al centre? A l'entorn? De qui és responsabilitat? Qui pot incidir-hi? De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació?

Com ja he comentat a l'inici del capítol, és evident que aquesta és una tasca fonamental dels docents o dels educadors i educadores que treballem directament amb els infants, adolescents i joves; però no és una tasca que es pugui emprendre només des de l'aula. La gestió inclusiva de la diversitat passa també per les lògiques que regeixen el nostre sistema educatiu i per tota la cultura docent; per les polítiques educatives, per l'organització de les institucions i centres educatius, pels currículums i programes educatius, per l'ordenació legal i, en última instància, pel model de societat.

Per descomptat, l'educació té capacitat transformadora i dintre dels espais educatius es poden (i s'haurien de) generar condicions per lluitar contra les desigualtats socials, o almenys, per no reproduir-les ni reforçar-les. Ara bé, plantejar que des de l'aula es pot resoldre tot el que no funciona a la societat o que només amb una bona capacitació dels professionals es poden pal·liar els efectes d'una societat profundament desigual en què les dinàmiques de poder i opressió condicionen fortament les oportunitats reals de sectors socials amplis em sembla una mica ingenu. Remeto al principi d'educabilitat (López i Tedesco, 2002), que assenyala que, malgrat acceptar que l'educació és el vehicle principal per trencar amb els processos de desavantatge i exclusió social, és necessari un mínim d'equitat perquè l'educació es pugui fer efectiva (Bonal i Tarabini, 2012).

El peix que es mossega la cua. Des dels centres educatius, des de l'educació en el lleure, des de l'educació social, podem treballar de forma

inclusiva amb qui està socialment exclòs d'entrada?<sup>12</sup> Com podem des de l'aula, des de l'esplai, des de la plaça, generar entorns i experiències educatives en què tothom s'hi senti inclòs quan ens travessen dinàmiques poderosíssimes de segregació i exclusió que depassen, de molt, allò que podem fer des de l'escola, des d'un projecte d'intervenció socioeducativa o des de l'educació en el lleure?

Però aquesta reflexió no és una invitació al pessimisme, a la inacció: «Total, res del que faci no tindrà efecte, per tant, no cal que faci res». Ni molt menys! Justament pretén convidar a anar una mica més enllà. Sobre la qüestió de l'educabilitat, en Xavier Bonal afirma que no és possible educar en qualsevol context, «especialment si no es fa res per canviar aquest context» (Bonal, 2017). I aquesta és, al meu parer, la clau: millorar la capacitat dels professionals de l'educació per aconseguir una gestió inclusiva de la diversitat serà efectiu sempre que s'acompanyi amb la lluita per transformar els contextos excloents.

Per tant, no estem parlant només d'una tasca que hem d'assumir els i les docents, sinó d'una responsabilitat col·lectiva de tothom que participi, d'una manera o altra, en els contextos educatius i, especialment de les polítiques que configuren l'escenari educatiu: la lluita contra la segregació escolar,<sup>13</sup> l'estabilització dels equips docents,<sup>14</sup> la dotació de recursos per fer efectiva l'educació inclusiva...<sup>15</sup>

.....

**12.** Aquesta pregunta interpel·la, entre altres qüestions, al paper que tenen els Centres de Noves Oportunitats com a espais de (re)vinculació escolar per a joves en situació d'exclusió social i educativa. El capítol 4 d'aquest *Anuari* aborda aquesta qüestió en profunditat.

**13.** El capítol 2 d'aquest *Anuari* se centra en aquesta qüestió posant el focus específicament en el paper que té la programació de l'oferta educativa en la reducció de la segregació escolar.

**14.** El capítol 8 d'aquest *Anuari* se centra precisament en la composició i estabilitat de les plantilles situant la discussió en els centres de major complexitat social.

**15.** El capítol 1 d'aquest *Anuari* se centra en fer una revisió exhaustiva de la implementació del Decret d'educació inclusiva i posa de manifest com la manca de recursos, entre altres factors, és un element clau per entendre els límits del seu desplegament.

## Tres principis orientadors

A la llum d'aquestes reflexions, proposo tres principis per orientar l'acció.

### Principi 1: els professionals de l'educació com a agents de canvi

Geneva Gay afirma que la cura de tot l'alumnat és un imperatiu moral, una responsabilitat social i una necessitat pedagògica (Gay, 2002:109). El compromís és un ingredient fonamental en la nostra capacitació per a la gestió inclusiva de la diversitat, més enllà de l'aprenentatge d'un seguit de coneixements, eines i habilitats. Com ens convidava a fer fa uns anys la psiquiatra marroquina experta en fet migratori i diversitat Amina Bargach, els professionals de l'educació hem d'assumir el nostre paper com a **agents de canvi social** i liderar un procés de transformació que ens porti a una nova cultura educativa.

Tant la perspectiva de la pràctica reflexiva com l'educació intercultural o el **Culturally Responsive Teaching** posen l'accent en les desigualtats socials i en els mecanismes de poder que generen, mantenen i perpetuen la discriminació i el privilegi: tant a la societat com a les aules i espais educatius. Només des de la consciència de les desigualtats i dels mecanismes d'opressió, els professionals de l'educació podem trencar aquestes dinàmiques. Aquells objectius i aquella ètica que assenyalava Perrenoud com a condició en la professió d'educar han d'estar compromesos amb l'equitat i amb la justícia social.

La capacitació professional, per tant, té una dimensió ètica, clarament actitudinal, directament vinculada a les percepcions, creences i expectatives, que cal treballar. Requereix una revisió de les creences i, fins i tot, de la pròpia identitat professional i personal. Que ens apliquem a nosaltres mateixos les reflexions sobre les diversitats i la inclusió. Que treballem des de l'escolta i el reconeixement de totes aquelles persones amb qui compartim els espais educatius, des de l'empatia i l'assertivitat, acceptant i oferint ajuda.

Ara bé, com podem aconseguir aquest canvi? Les aportacions de la psicologia social sobre el canvi actitudinal<sup>16</sup> orienten cap a un tipus d'experiències formatives que generin les condicions perquè pugui esdevenir-se aquest canvi actitudinal (o el que és el mateix: el canvi de percepció que pot incidir en la modificació de les creences i, en conseqüència, en les nostres expectatives i comportaments). Em sembla especialment interessant la hipòtesi del contacte d'Allport,<sup>17</sup> que planteja que un contacte continuat entre individus de diversos grups socials o culturals pot contribuir a la modificació dels prejudicis, sempre que (si i només si) es donin unes condicions específiques: el contacte ha de donar-se en el marc d'una institució que el legítimi (l'escola, una entitat, un projecte...); ha de ser continuat, informal, personal i cara a cara; hi ha d'haver una igualtat d'estatus entre els membres o grups que contacten; i, finalment, ha de basar-se en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, sense cap mena d'estímul de competitivitat.<sup>18</sup>

Amb aquestes condicions, doncs, el contacte dels professionals de l'educació amb persones amb creences i marcs mentals i culturals diferents facilitaria un canvi en la percepció de bona part de l'alumnat (i sobretot d'aquell més vulnerable). Com aconseguir aquest contacte és una qüestió que haurem de plantejar, sobretot tenint en compte els biaixos del perfil majoritari dels professionals de l'educació: de classe mitjana, no racialitzats, majoritàriament dones, amb poques oportunitats de desenvolupar relacions interètniques o intersocials fora del context educatiu (Davis *et al.*, 2008:223).<sup>19</sup>

.....  
**16.** Sobretot a partir de les aportacions de Gordon W. Allport a *The nature of prejudice* (1954), però també en les aportacions posteriors de Klineberg (1976), Gaertner i Dovidio (1986), Meertens i Pettigrew (1995), Navas (2007) i Morales (2007).

**17.** Revisada posteriorment per Pettigrew (2000) i Dovidio *et al.* (2005)

**18.** Aquesta idea ens fa pensar també en la importància dels agrupaments heterogenis per garantir l'equitat del sistema educatiu. D'aquesta qüestió se n'ocupa el capítol 5 d'aquest *Anuari*.

**19.** Potser podríem plantejar-nos des de quins privilegis exercim la nostra professió?

No podem plantejar el desenvolupament professional per fer una gestió inclusiva de la diversitat sense una actitud de compromís amb una societat més justa i sense posar en marxa processos de reflexió crítica sobre les nostres creences i percepcions, la nostra pròpia pràctica com a docents i el nostre posicionament amb relació als *altres*. Gestionar la diversitat de forma inclusiva significa esdevenir agents de canvi social.

## Principi 2: eliminar les barreres per a la inclusió

Com en l'exquisit conte<sup>20</sup> del quadradet que no pot entrar per la porta de les rodonetes, per molt que s'esforci a vinclar-se, encongir-se o canviar la seva forma, que tothom tingui cabuda a les aules i als espais educatius no passa per canviar o compensar els «diversos», sinó per canviar les aules i els espais educatius. Al final, l'únic que calia modificar perquè el quadradet passés per la porta eren quatre cantonadetes de no res: fent la porta quadrada, en comptes de rodona, desapareixia el problema!

Aquesta metàfora, ja clàssica en les formacions sobre educació inclusiva, continua essent una de les més gràfiques per entendre el canvi de mirada que planteja la perspectiva inclusiva. No és per atendre l'alumnat amb dificultats que ens hem de formar, sinó per aconseguir que l'experiència educativa també estigui al seu abast, que tothom tingui cabuda als espais educatius.

Aquest canvi en la mirada, radical, ens obre la porta a un món de possibilitats i ens acosta, més que cap altre element, cap a l'objectiu d'equitat i de justícia social. De nou, hem de plantejar un canvi en la cultura educativa, que passa per canviar les preguntes. La qüestió no és com ens capacitem per atendre la diversitat, sinó com ens capacitem per aconseguir espais educatius oberts, flexibles i adaptats a les diferents necessitats, potencialitats i circumstàncies. La pregunta pertinent, per tant, és: quins

.....  
 20. *Quatre petites cantonades de no res*, de Jerome Ruiller (2004).

són aquells aspectes específics que poden dificultar la inclusió i actuen efectivament com a barreres per a una part de l'alumnat (el mal anomenat «divers»)? Com en l'exemple del disseny universal en l'àmbit de l'arquitectura que he esmentat a l'inici del capítol, si identifiquem les barreres per a la inclusió de l'alumnat amb més dificultats (amb necessitats educatives especials, de grups culturals minoritaris o minoritzats —d'origen immigrat, gitanos— i/o en situacions de vulnerabilitat o risc d'exclusió social) podem generar entorns educatius més adequats i amb més oportunitats per a tothom.

La idea de «barreres per a la inclusió» és una adaptació del concepte de Booth i Ainscow (2006) de *barreres per a l'aprenentatge i la participació* com a alternativa al concepte de *necessitats educatives especials*:

La idea que les dificultats educatives es poden resoldre en el moment que s'identifica que alguns estudiants «presenten necessitats educatives especials» té limitacions considerables. A més a més, adjudica una etiqueta que pot conduir a unes expectatives més baixes; desvia l'atenció de les dificultats que presenten altres alumnes sense l'etiqueta, i de les fonts de dificultats que provenen de les relacions, les cultures, els enfocaments d'ensenyament i aprenentatge, l'organització i la política escolar; contribueix a fragmentar els esforços que fan els centres per atendre la diversitat d'estudiants que s'agrupen amb diferents noms, com ara necessitats educatives especials, alumnes d'incorporació tardana o sobredotats (Booth i Ainscow, 2006: 7).

Preguntar-nos quines són les possibles barreres per a la inclusió ens obre un món d'itineraris formatius i capacitadors. Per exemple, si en comptes de figurar-nos un estàndard al qual volem que tothom arribi, partim de la idea de base que el grup és heterogeni, amb diversitat de ritmes, nivells i capacitats (com en una escola rural), en comptes d'esforçar-nos per compensar aquelles persones que no arribin a l'estàndard (o limitar



aquelles que el depassin), buscarem metodologies diversificadores que permetin una atenció més personalitzada.

En aquest punt, el **Disseny universal de l'aprenentatge (DUA)** és una estratègia molt interessant. És un model que parteix de la diversitat de l'alumnat (no de l'atenció a l'alumnat «divers», que és un plantejament molt diferent!) i que té per objectiu garantir una inclusió efectiva i afavorir la igualtat d'oportunitats i condicions amb la minimització de les barreres per a l'aprenentatge (físiques, sensorials, cognitives, culturals...). Amb un plantejament similar, la **programació multinivell** es basa en la individualització i la flexibilitat. Ambdues tenen en compte múltiples opcions de presentació de la informació, una gran quantitat de propostes d'expressió de l'alumnat i propostes diverses perquè s'hi impliquin.<sup>21</sup>

Recapitem: la perspectiva inclusiva passa, abans que res, per detectar i minimitzar les barreres de l'aprenentatge, aplicar mesures flexibilitzadores i dotar els centres amb múltiples estratègies de manera que tot l'alumnat tingui cabuda a l'aula. Aterrem-ho una mica: de quin tipus de barreres podem parlar? Dificultats lingüístiques o comunicatives, discontinuïtat entre els espais educatius i l'entorn, homogeneïtzació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, expectatives baixes, condicions dels espais i temps educatius...

Per exemple, si partim del reconeixement que a cada aula hi ha alumnat que té dificultats per accedir als aprenentatges a causa de la llengua vehicular (perquè encara no la parlen, perquè no és la seva llengua materna,

.....

**21.** Les propostes del DUA i la programació multinivell ens remeten al concepte de suports universals que explicita el Decret d'educació inclusiva (2017) al seu article 8: «Accions i pràctiques, de caràcter educatiu, preventiu i proactiu, que permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionen als alumnes estratègies per facilitar-los l'accés a l'aprenentatge i la participació, i garanteixen l'aprenentatge significatiu de tot l'alumnat i la convivència, el benestar i el compromís de tota la comunitat educativa. (...) Les mesures i els suports universals s'adrecen a tots els alumnes.»

perquè tenen alguna dificultat de lectoescriptura o algun trastorn d'aprenentatge...), podem plantejar de manera sistemàtica, com a mesura d'ajuda universal, recursos de suport lingüístic a l'aula. O si partim del reconeixement de la discontinuïtat entre allò que considerem «evident», «lògic», «normal» o «raonable» a l'escola (i que acostuma a tenir un biaix etnocèntric, adultocèntric i de classe) i allò que consideren els nostres alumnes o les seves famílies, podem incorporar rutines de revisió del currículum i dels materials i anar incorporant altres referents amb la participació activa de l'alumnat i les famílies al centre i a l'aula.

També l'organització dels temps i els espais educatius poden esdevenir barreres per a la inclusió. Fàcilment visualitzem que les barreres arquitectòniques poden suposar un desavantatge sobre les persones amb alguna dificultat de mobilitat o sensorial, però aquestes no són les úniques. La distribució dels espais i els temps no necessàriament responen a les necessitats de tot l'alumnat i poden proporcionar oportunitats diferents. Un exemple clar és la debatuda qüestió sobre l'horari compactat a l'educació secundària: respon de manera prou eficient a les necessitats físiques de l'alumnat (hores de son, horari dels àpats)? La disponibilitat de temps lliure a la tarda té les mateixes implicacions per a tot l'alumnat? Des d'una perspectiva inclusiva, el que caldria és identificar quins són els aspectes que poden suposar un desavantatge per a determinat perfil d'alumnat (normalment el més vulnerable) i aplicar mesures per corregir-los (Sintes, 2012).

Procurar que tothom tingui accés en igualtat de condicions als espais educatius consisteix a identificar i minimitzar el màxim nombre possible de barreres. I això no és una tasca individual, sinó col·lectiva: ens cal una nova mirada, una nova cultura educativa més equitativa i justa, des del compromís i la responsabilitat amb el canvi. I calen, per descomptat, polítiques específiques i recursos per portar-les a la pràctica efectivament.

### **Principi 3: responsabilitat col·lectiva per construir contextos més inclusius**

Hem parlat de la necessitat d'incidir sobre els contextos per fer-los més inclusius. Però qui té capacitat per transformar aquests contextos? Des d'on podem transformar-los?

Com he proposat abans, una visió ampliada de qui som els professionals de l'educació ens ajuda a donar resposta a aquesta pregunta. Si entenem com a professionals de l'educació tothom qui, d'una manera o altra, intervé amb una intencionalitat explícita en l'educació i en garanteix la capacitació per a una gestió inclusiva de la diversitat, tindrem la possibilitat de transformar efectivament els entorns.

Em refereixo, per descomptat, a tots els professionals de primera línia: docents i especialistes d'infantil, primària, secundària obligatòria i postobligatòria; professionals de l'educació en el lleure; educadors i educadores socials; professionals vinculats a les ofertes educatives múltiples de sectors culturals; professionals de l'educació artística i de l'esport; nous perfils professionals (TIS, TS, professionals de suport...), etc. Però no només a aquests, sinó també, i molt especialment, a tots els professionals que incideixen en la planificació, organització i gestió dels entorns educatius i en la formació: polítics, tècnics locals, professionals dels serveis educatius, equips directius i/o equips gestors, responsables de la formació contínua, docents universitaris i investigadors en l'àmbit de l'educació...

Com hem vist, la gestió inclusiva de la diversitat a les aules i als espais educatius passa necessàriament per aconseguir entorns socials i educatius més inclusius. La lluita contra la segregació, la promoció de la igualtat d'oportunitats, l'equitat en l'accés i les condicions d'escolarització, són la base per a una gestió inclusiva de la diversitat. Per tant, la capacitació dels professionals de l'educació és fonamental, però només és una peça més del trencaclosques: calen polítiques i recursos per avançar en aquesta direcció. Com assenyala el mateix Ministeri d'Educació:

La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes; no obstante, la calidad del trabajo de los docentes no puede ser superior a la calidad de las políticas que dan forma a su ambiente de trabajo en los centros educativos y que orientan su selección, contratación y desarrollo (Ministeri d'Educació, 2022:5).

## Propostes i recomanacions

De ben segur, una prospecció de les múltiples ofertes formatives per a professionals de l'educació ens permet trobar propostes de molta qualitat que ens poden ajudar a millorar la capacitació en la matèria que ens ocupa. Reprenent la idea de l'inici, no hi ha una resposta correcta a la pregunta de quin tipus de capacitació és més necessària o més efectiva, sempre que es contemplin els principis orientadors i es treballi des de la reflexió crítica i el compromís amb la igualtat d'oportunitats i l'equitat (com a condicions *sine qua non*), crec que cadascú, en cada moment, en funció del seu context, la seva responsabilitat, la seva disponibilitat, els seus interessos, el seu bagatge... ha de poder definir l'itinerari propi.

Ara bé, seria pretensions pensar que una sola persona tingui l'encert de formar-se prou bé per garantir una gestió inclusiva de la diversitat (ja he parlat de la responsabilitat col·lectiva): per molt que els professionals de l'educació assumim el rol d'agents de transformació social, cal un treball en equip i col·laboratiu entre tots nosaltres, dins i fora de les aules. I, per descomptat, una aposta política clara per fer efectiu l'objectiu de desenvolupament sostenible número 4: *Garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom.*<sup>22</sup> I això significa també recursos i condicions de treball adequades: baixada de ràtios especialment als centres amb major

.....  
22. ONU, *Objectius de Desenvolupament Sostenible* (2015).

complexitat social, increment de recursos per a la escola inclusiva, estabilització de plantilles, finançament sostenible dels projectes...

Però, a més, en intervenció educativa i socioeducativa, tot i les evidències de l'impacte positiu en les oportunitats de l'alumnat de la capacitació i l'actitud compromesa dels i les docents, pensar que controlem exactament els resultats o els impactes d'allò que fem és força ingenu. Jo ho imagino sempre com una mena de «jenga» invers (aquell joc en què es construeix una torre apilant blocs de fusta i cal anar-los traient de mica en mica sense fer caure la torre), o del joc dels palets i la boleta: quan toques una peça ho fas amb una intenció, però en realitat no estàs mai segura de què passarà. Dic que és invers perquè en intervenció educativa i socioeducativa la intenció és més constructiva, i el canvi, intencionat, però la dinàmica continua essent la mateixa: com que en realitat no controles l'impacte de les accions, com més peces toques, més probable serà que aconseguis el moviment. Tot allò que ens ajudi a la pràctica reflexiva del nostre ofici, a identificar i minimitzar barreres per a la inclusió, a exercir la corresponsabilitat i a treballar en equip per aconseguir-ho, són peces del joc que ens acostaran al nostre objectiu.

El mateix en relació amb les propostes. En recullo tota una bateria de diversos tipus, vinculades amb els principis orientadors i amb les reflexions prèvies, amb diferents graus de complexitat i d'implicació, que requereixen recursos molt variats... Qualsevol opció és vàlida en la mesura que ens acosta a l'objectiu que planteja el repte del capítol. Però, insisteixo: el que realment ens permetria assolir-lo és que totes les persones que d'una manera o altra intervenim en l'educació assumíssim la nostra responsabilitat com a agents de canvi i féssim camí plegades cap a una societat més justa i igualitària. També, i molt especialment, totes aquelles amb responsabilitats polítiques i en la presa de decisions, que són les que, en última instància, poden impulsar una aposta real de país per a la gestió inclusiva de la diversitat.

## Àmbit 1: desenvolupament professional

El canvi actitudinal té una cocció lenta. Esdevenir un docent crític vol temps. Per tant, cal reflexionar sobre els espais i les oportunitats de què disposem per fer un tipus de treball de continuïtat que doni temps per a la reflexió i l'anàlisi, sobre quina disposició personal tenim per formar-nos al llarg de tota la nostra trajectòria professional. No es tracta de comptar amb respostes per fer front als reptes que ens apareguin a l'hora de gestionar la diversitat de manera inclusiva. L'objectiu és servir-se dels coneixements, la capacitat d'anàlisi crítica i de reflexió, el compromís amb els valors democràtics, la justícia social i la lluita contra l'exclusió i per la igualtat d'oportunitats i condicions, els espais de col·laboració i cooperació entre professionals, per generar cadascú de nosaltres les respostes més adequades en cada moment i en cada context per gestionar la diversitat de forma inclusiva.<sup>23</sup>

Aquest no és un tipus de treball que es pugui plantejar únicament per a la formació inicial o en la inducció a la docència<sup>24</sup> (tot i que, al meu parer, és fonamental que s'hi incorpori de manera explícita), sinó que cal plantejar-ho des del punt de vista de la formació permanent i el desenvolupament personal i professional, al llarg de tota la vida. Les circumstàncies canviants de la nostra societat i els reptes que cal anar afrontant des dels àmbits educatius requereixen un reciclatge i un procés de reflexió crítica constants.

.....

**23.** Perrenoud insisteix en aquest abordatge integral des de la perspectiva de la pràctica reflexiva en educació: «*El reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, habitus, saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas. También es importante, a partir de la formación inicial, crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. Y también contar con lugares, quizá los mismos, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad*». (2007:17)

**24.** Sobre aquesta qüestió em semblen molt interessants les reflexions de Miquel Martínez i Anna Marín (2019).

Ara bé, apostar per aquest plantejament significa **destinar-hi recursos**, sobretot en l'àmbit organitzatiu. La capacitació que plantejo no ha d'estar subjecta, de cap manera, al voluntarisme ni ha de recaure sobre l'esforç personal dels professionals. Cal habilitar temps i espais dins les jornades laborals, reconèixer o convalidar el temps de dedicació i l'esforç, estimular i promoure els processos capacitadors no com a tasca afegida, sinó com a part de la dedicació professional. Només d'aquesta manera la capacitació pot esdevenir estructural i així generar-se processos reals de canvi.

Com a propostes més específiques, podrien plantejar-se el disseny i l'oferta de programes formatius específics o experiències participatives (grups de reflexió i treball, recerques col·laboratives...), incorporats tant en la formació inicial com en l'oferta de formació continuada, entorn de les perspectives de la **pràctica reflexiva** en educació, l'**educació intercultural**, el **Culturally Responsive Teaching**, la **PBC** o altres de similars, que poguessin desplegar-se a tot el territori. Iniciatives com el programa «Escoles per la igualtat i la diversitat»<sup>25</sup> del Consorci d'Educació de Barcelona podrien ser exemples a seguir.

Però més enllà d'aquest tipus de programes, proposo altres línies d'acció fàcilment aplicables a cada territori a partir d'elements ja existents:

- **Cooperació i aprenentatge entre iguals:** en la mesura que és necessària una capacitació aterrada als contextos educatius concrets, és fonamental generar **espais i temps de trobada i intercanvi i d'aprenentatge entre iguals**. Tant entre els docents d'un mateix centre com en el marc de les comunitats educatives locals, però també entre professionals de diferents centres o diversos àmbits educatius (entre docents i professionals educatius d'àmbit social —educadors/es de carrer, educadors/es socials, professionals del lleure...—, per exemple), amb l'àmbit acadèmic i de la recerca

.....  
 25. Programa d'acompanyament a centres educatius impulsat pel Consorci d'Educació de Barcelona: «Escoles per la igualtat i la diversitat».

educativa... I no només en els entorns locals, sinó també compartint pràctiques i reflexions amb professionals d'**altres territoris** o d'**àmbit internacional** (a través, per exemple, dels programes Erasmus+). En aquest sentit, són molt interessants propostes com els vivers d'aprenentatge comunitari o els intercanvis professionals (tipus *job shadowing*). Emmarcat en la idea d'**Educació 360**, si tot l'entorn participa de l'educació (dins i fora de l'educació formal), tindria lògica que aquesta capacitació també fos una cosa compartida, amb una dimensió **comunitària**. Compartir diferents maneres de veure i entendre l'acció educativa, la gestió grupal, les metodologies didàctiques... no només entre professionals sinó també amb els infants i les famílies, amb tota la comunitat, només pot ser enriquidor per a tothom.

- **Experiències immersives:** que permetin el contacte amb entorns socials i culturals que ens apropin a la comprensió de les múltiples realitats de l'alumnat i dels efectes dels mecanismes de desigualtat de la nostra societat. Aquest tipus d'experiències podrien estructurar-se com un tipus de **pràctiques** en les quals docents i altres professionals de l'educació puguin participar activament en entitats, programes o projectes que treballin amb població culturalment diversa i, preferiblement, en entorns de vulnerabilitat social. Podrien formar part dels períodes de pràctiques en la formació inicial, en l'acollida dels docents als centres (per conèixer millor l'entorn), però també estructurar-se com a formació permanent. Per exemple, com a entorn de propostes d'**APS** (aprenentatge-servei): de la mateixa manera que es proposa a l'alumnat des dels centres educatius, es podria plantejar com a part de la formació permanent (i fins i tot com a FIC)<sup>26</sup> entre els claustrats docents i altres professionals de l'educació en els entorns locals. Aquest plantejament permetria, d'una banda, un millor coneixement de l'entorn i dels contextos socials en els quals es treballa (i, per tant, dotaria d'eines per millorar

.....  
26. Formació interna de centre.



la continuïtat entre el centre i l'entorn) i generar oportunitats de canvi actitudinal a partir de la hipòtesi del contacte. Una altra opció seria la participació en iniciatives ja existents que permetin un contacte continuat amb persones d'orígens diversos, com el **voluntariat lingüístic** o la **col·laboració amb entitats** del sector social.

- **Espais de creixement professional i reflexió compartida:** entre docents, dins un mateix centre o entre diferents centres. Si volem esdevenir els professionals crítics que planteja Perrenoud, cal recuperar espais per cultivar-se intel·lectualment: per rellegir els autors clàssics de l'educació, de la psicologia evolutiva, de l'antropologia, de la psicologia social, de la sociologia de l'educació...; per fer recerca sobre les publicacions més recents i sobre els avenços acadèmics; per compartir referències teòriques i buscar fonts. Serien molt interessants iniciatives com **clubs de lectura** vinculats a les biblioteques escolars (tan poc utilitzades per la majoria de docents) en els quals es puguin conèixer, compartir i comentar lectures sobre educació, anàlisi social, funcionament de les creences i els prejudicis, etc. També la creació de **seminaris, grups de treball o grups de recerca** o la participació en ells, i que es pugui fer una tasca de recerca bibliogràfica, de documentació i d'aportació de línies d'acció des dels centres o en col·laboració amb universitats o centres de recerca.<sup>27</sup> I, en darrer lloc, **iniciatives de formació aplicada** als centres (que podrien vincular-se a través de la FIC), que permetessin prendre consciència de les mancances i les dificultats per a la inclusió, utilitzant com a eina, per exemple, l'*Índex per a la inclusió* de Booth i Ainscow (2006), o algun altre tipus d'eina d'autodiagnòstic del centre.

.....

27. Són especialment interessants algunes experiències de recerca col·laborativa, com el projecte «Parlem-ne». Es tracta d'una recerca col·laborativa desenvolupada per la UOC i la UAB amb l'objectiu de repensar les funcions de les persones promotores escolars gitanes per contribuir a l'èxit escolar, la lluita contra l'absentisme, la promoció sociolaboral i la posada en valor de la cultura del poble gitano.

- **Efectes de les expectatives i la imatge social:** la presa de consciència i el treball sobre les expectatives docents com a factor condicionant dels resultats de l'alumnat és fonamental. Poden ser molt útils formacions específiques sobre les teories dels efectes de les expectatives i la imatge social en l'aprenentatge<sup>28</sup> (efecte Pigmalión, imatge social reflectida, teoria de l'etiquetatge), sobre el funcionament de les **percepcions i prejudicis** o les oportunitats de **canvi actitudinal**, o els **processos migratoris** i les seves implicacions en els processos d'adaptació i socialització de l'alumnat nouvingut i les seves famílies,<sup>29</sup> etc.
- **Empoderament dels actors:** una altra línia d'acció seria la de donar veu i incorporar també la reflexió dels col·lectius menys representats. Demanem a l'alumnat, a les famílies, a les comunitats, si se senten inclosos? Quines expectatives tenen? Què pensen que cal millorar o cal fer per aconseguir una inclusió efectiva? Cal plantejar-se la necessitat de generar **experiències participatives i comunitàries** en què puguem recollir, escoltar, compartir i dissenyar conjuntament respostes: en l'àmbit d'aula (amb tot l'alumnat), de centre (amb les famílies), d'entorn (amb tota la comunitat educativa, amb les diferents comunitats, en coordinació amb els Plans d'entorn...). Per una qüestió de justícia, per generar espais de contacte i per incorporar en les solucions aquells que sovint només veiem com a part del «problema» en un exercici de responsabilitat.

.....

28. Vegeu les aportacions de Marc Lafuente sobre l'efectivitat dels programes que intervenen en les expectatives del professorat envers el seu alumnat (Lafuente, 2022).

29. En aquest sentit són molt recomanables els títols publicats dins la col·lecció de la Fundació Bofill, *Conciutadania Intercultural*, dirigida per Francesc Carbonell.

## TAULA 1

## Propostes àmbit 1: desenvolupament professional

TIPUS D'ACCIÓ	PROPOSTES CONCRETES	ADREÇADA A	DES DE
Incorporació de continguts explícits en la formació inicial i la inducció a la docència.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pràctica reflexiva en educació.</li> <li>Educació intercultural.</li> <li><i>Culturally Responsive Teaching</i>.</li> </ul>	Estudiants i docents novells.	Universitats i centres de formació, formació permanent.
Programes formatius (dins la formació permanent).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personalització de base comunitària (PBC).</li> </ul>	Docents i professionals de l'educació en general.	
Acollida als centres / espais educatius.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coneixement de l'entorn i de les característiques socioculturals del centre.</li> </ul>	Docents i/o professionals de l'educació que s'incorporen als centres / espais educatius.	Centres / espais educatius (FIC), Plans d'entorn.
Experiències immersives.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pràctiques en la formació inicial i permanent.</li> <li>Experiències APS en entorns locals.</li> <li>Voluntariat lingüístic.</li> <li>Col·laboració amb entitats socials.</li> </ul>	Docents (formació inicial i formació permanent).	Universitats i centres de formació, centres / espais educatius (FIC), Plans d'entorn, CRP.
Cooperació i aprenentatge entre iguals.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espais d'aprenentatge entre iguals (local, nacional, internacional).</li> </ul>	Professionals de l'educació d'un entorn local concret (diversos perfils).	Centres / espais educatius, altres agents educatius, Plans d'entorn.



TIPUS D'ACCIÓ	PROPOSTES CONCRETES	ADREÇADA A	DES DE
Espais de creixement professional i reflexió compartida (vinculats a la formació interna).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clubs de lectura, espais de cinefòrum... dins els centres o entre centres.</li> <li>• Seminaris, grups de treball, grups de recerca, recerca col·laborativa.</li> <li>• Formació aplicada dins els centres.</li> <li>• Cooperació entre centres (nacionals i internacionals).</li> </ul>	Docents d'un mateix centre, centres col·laboradors, altres agents educatius (locals, nacionals, internacionals).	Centres / espais educatius, Plans d'entorn, Departament d'Educació.
Apoderament dels actors.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espais i/o iniciatives participatius.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnat (en l'àmbit d'aula)</li> <li>• Famílies (en l'àmbit de centre)</li> <li>• Comunitats (en l'àmbit d'entorn).</li> </ul>	Centres / espais educatius, AFA, Plans d'entorn.

Font: elaboració pròpia.

## Àmbit 2: abordatge de les barreres per a la inclusió

En aquest àmbit, en primer lloc cal contemplar l'oferta formativa existent en matèria d'inclusió i educació inclusiva: màsters, postgraus i propostes de formació permanent.<sup>30</sup> Una formació bàsica en la perspectiva inclusiva és el millor punt de partida per a l'anàlisi de necessitats i l'orientació dels itineraris formatius.

Ara bé, si reprenem la reflexió sobre com determinats factors que ens fan diferents i que es combinen des d'una perspectiva interseccional esdevenen factors de desigualtat i poden suposar barreres per a la inclusió de

.....  
**30.** Una cerca bàsica sobre aquests tipus de formació permet trobar diverses opcions.

determinat alumnat o de les seves famílies, la identificació d'aquestes barreres ens obre un ventall d'itineraris formatius específics que poden contribuir a capacitar-nos efectivament amb eines i estratègies pràctiques i aplicables, que poden tenir impactes reals i observables a les aules. Concretament:

- **Planificació dels aprenentatges:** davant la dificultat d'atendre la diversitat d'alumnat a l'aula, són especialment interessants les aportacions del **Disseny universal de l'aprenentatge** (DUA) o l'**ensenyament multinivell**. Permeten una planificació individualitzada dels aprenentatges que flexibilitzen tant els objectius d'aprenentatge com les activitats a fer dins una mateixa proposta didàctica, de manera que tot l'alumnat pot accedir-hi respectant els diversos ritmes d'aprenentatge i capacitats. De la mateixa manera, també ho són les diferents estratègies de gestió dels aprenentatges (**aprenentatge cooperatiu, aprenentatge entre iguals...**), les **metodologies globalitzadores** (treball per projectes, centre d'interès...) o altres **metodologies innovadores** (que a vegades ja tenen una colla d'anys, com la gamificació o ludificació) i fins i tot el model de les **escoles rurals** (en què la diversitat de nivells és part consubstancial de l'aula). Atenció, però: no totes les metodologies innovadores incorporen la perspectiva inclusiva! Poder treballar d'una manera diferent, més atractiva, més significativa... només ens acosta al nostre objectiu si garanteix que tothom hi té accés de manera equitativa. Igualment, cal vetllar perquè no es perverteixin els objectius d'inclusió de la resta de metodologies.
- **Llengua i comunicació:** una estratègia efectiva per reduir el desavantatge de l'alumnat amb mancances en l'adquisició de la llengua vehicular seria l'**aplicació de la metodologia AICLE** (Aprentatge integrat de continguts en llengua estrangera) també a la llengua vehicular. L'abordatge principal d'aquesta metodologia, basada en supòsit previ que l'alumnat té dificultats amb la llengua, permet adaptar la planificació de les situacions d'ensenyament-aprenentatge

i els recursos utilitzats en aquesta circumstància, amb la diversificació d'inputs (escrits, orals, visuals, auditius, manipulatius), el treball del vocabulari i les estructures lingüístiques específiques com a suport, l'ús de materials de suport tipus bastida (*scaffolding*). Aquesta idea obre tot un nou ventall de possibilitats a l'aula, no només per a l'alumnat no catalanoparlant, sinó per a tot l'alumnat. Per altra banda, les tècniques de la **comunicació intercultural** també aporten eines molt interessants de cara a millorar les habilitats comunicatives i la capacitat de gestió de les situacions de comunicació (amb l'alumnat o amb les seves famílies). I encara, la generalització dels protocols de **lectura fàcil** milloren clarament l'accessibilitat dels textos escrits.

- **Continuïtat centre-entorn:** en aquest àmbit podem identificar diverses opcions d'abordatge. La primera requereix d'una intervenció més organitzativa que formativa. Consisteix en la **incorporació de referents positius diversos** als centres i espais educatius: la presència de docents, altres professionals o col·laboradors/es d'origens diversos o amb diversitat funcional poden tenir un efecte positiu per superar aquesta dificultat en la mesura que poden facilitar la identificació amb el centre i el reconeixement de l'alumnat i les famílies amb més dificultats d'inclusió. En segon lloc, vinculats a la capacitació dels professionals, hi ha diversos àmbits d'intervenció que poden facilitar aquesta continuïtat entre el centre o l'espai educatiu i l'entorn dels infants i adolescents: la **revisió dels currículums** des de la perspectiva intercultural, antiracista i coeducativa; metodologies i eines de **participació** per promoure la vinculació de les famílies als entorns educatius, etc. I, en tercer lloc, accions específiques adreçades a la **capacitació de les famílies**, apel·lant al procés d'empoderament i corresponsabilitat que ja he esmentat: aprenentatge de la llengua vehicular, alfabetització, alfabetització digital, eines i metodologies de participació, etc.

- **Estratègies i metodologies didàctiques:** la capacitació dels docents i professionals de l'educació en estratègies i metodologies que s'han demostrat efectives des del punt de vista de la inclusió és fonamental. Algunes de les opcions principals són **l'aprenentatge cooperatiu** o **l'aprenentatge entre iguals** (*peer-learning*).
- **Entorns educatius inclusius:** com ja he comentat, en aquest cas caldria parlar d'accions més vinculades a la planificació i l'organització, que tenen una major implicació en l'àmbit polític i de gestió. La capacitació dels i les professionals d'aquests àmbits en la **perspectiva inclusiva** generaria oportunitats de crear entorns més inclusius en tots els àmbits. En aquest punt, per una banda, val la pena recuperar les aportacions i reflexions ja fetes, per continuar innovant sobre la base del treball previ: les orientacions i recomanacions per aconseguir un **centre acollidor**, la reincorporació de la **perspectiva intercultural** dins els plans LIC dels centres, les orientacions per a una **escola inclusiva** i un **sistema inclusiu**...<sup>31</sup> I per altra banda, des d'una perspectiva més àmplia, la promoció i desenvolupament de **projectes d'àmbit comunitari**, articulats entorn dels Plans educatius d'entorn o en altres fórmules de treball en xarxa, com **programes d'acompanyament o mentoria**<sup>32</sup> o altres tipus de programes d'educació en temps complet com els que es plantegen en el marc d'**Educació 360**.<sup>33</sup>

.....  
**31.** Conceptes utilitzats en els darrers anys i dels quals es poden trobar materials a les col·leccions del Departament d'Educació: **Caixa d'eines**.

**32.** Un tipus de proposta que s'ha mostrat efectiva en la lluita contra l'abandonament escolar prematur sempre que s'implementi correctament (Prieto Flores, 2022). Cal destacar experiències com el projecte **Rossinyol** (liderat per la UdG i pioner a Catalunya), el projecte **Enxaneta** (desenvolupat a Osona), o el projecte **Tangram** (a Barcelona).

**33.** Podeu trobar un recull d'experiències educatives al web d'**Educació360**.

**TAULA 2**

**Propostes àmbit 2: abordatge de les barreres per a la inclusió**

ÀMBIT	PROPOSTES CONCRETES	ADREÇADA A	DES DE
Llengua i comunicació.	Formacions específiques en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia AICLE adaptada a la llengua vehicular.</li> <li>• Comunicació intercultural.</li> <li>• Lectura fàcil (LF).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docents i professionals d'acció directa.</li> <li>• Tots els perfils professionals.</li> </ul>	Universitats i centres de formació, Departament d'Educació, formació permanent.
Continuïtat centre-entorn.	Incorporació de referents de perfils diversos (acció organitzativa).	Responsables de planificació i gestió.	Centres / espais educatius.
	Formacions específiques en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisió del currículum (perspectives intercultural, antiracista i coeducativa).</li> <li>• Metodologies i eines de participació.</li> </ul>	Docents i professionals d'acció directa.	Universitats i centres de formació, Departament d'Educació, formació permanent.
	Formacions específiques en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprenentatge de la llengua vehicular.</li> <li>• Alfabetització.</li> <li>• Alfabetització digital.</li> <li>• Metodologies i eines de participació.</li> </ul>	Famílies.	Centres / espais educatius, AFA, Plans d'entorn (en col·laboració amb altres agents).
Metodologies didàctiques.	Formacions específiques en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprenentatge cooperatiu.</li> <li>• Aprenentatge entre iguals (<i>peer learning</i>).</li> </ul>	Docents i professionals d'acció directa.	Universitats i centres de formació, Departament d'Educació, formació permanent
Expectatives.	Formacions específiques en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepcions i prejudicis.</li> <li>• Canvi actitudinal.</li> <li>• Expectatives i imatge social.</li> <li>• Processos migratoris.</li> </ul>	Tots els perfils professionals.	



ÀMBIT	PROPOSTES CONCRETES	ADREÇADA A	DES DE
Entorns educatius inclusius	Formacions específiques en: • Perspectiva inclusiva.	Responsables de planificació i gestió.	Centres / espais educatius, Serveis educatius.
	Ús de les eines de centre (PEC, PAT, LIC...).		
	Promoció i desenvolupament de: • Projectes d'àmbit comunitari. • Projectes d'acompanyament i mentoria. • Educació 360.	Tots els perfils professionals, responsables de planificació i gestió, comunitats educatives locals.	Administracions locals i supralocals, Plans d'entorn.

Font: elaboració pròpia.

### Àmbit 3: Corresponsabilitat social

Finalment, tornant a la idea inicial que la inclusió de tot l'alumnat no és una tasca o una responsabilitat exclusiva dels docents o de l'educació, sinó una responsabilitat del conjunt de la societat i del sistema educatiu català,<sup>34</sup> sense obviar la responsabilitat primordial de l'escola i dels docents, cal adreçar aquesta capacitació al conjunt d'agents que intervenen en l'educació, des d'una perspectiva àmplia.

Per tant, seria convenient establir processos de capacitació, dirigits a tots els agents amb responsabilitat en la planificació i gestió educativa i al .....

**34.** Com així ho indica la LEC al seu preàmbul: «la societat catalana aspira a proporcionar la millor educació a les noves generacions i, més enllà, a continuar donant oportunitats educatives a tothom durant tota la seva vida». I continua dient que «una de les més altes funcions dels poders públics democràtics és, doncs, garantir d'una manera efectiva el dret a l'educació per a tothom, tot remouent els obstacles de tota mena que el dificultin». I encara, que «la Llei pretén que la pràctica educativa respongui millor a la diversitat dels alumnes catalans, de manera que la institució escolar de Catalunya pugui adoptar en tot moment mesures concretes per a satisfer les situacions que presenta una societat complexa i canviant com la del segle XXI».

conjunt de la comunitat educativa, sobre inclusió, equitat i igualtat d'oportunitats, segregació, perspectiva intercultural... Podrien donar-se en tres àmbits:

- **Àmbit local:** vinculats als Plans educatius d'entorn o als Projectes educatius de ciutat i adreçats a polítics/ques, tècnics/ques i altres professionals vinculats a la planificació, organització i/o gestió d'iniciatives o espais educatius i culturals. Els àmbits temàtics a treballar podrien ser la segregació, l'equitat i la governança, la igualtat d'oportunitats, la perspectiva intercultural... Entre els professionals de l'Administració pública aquesta capacitació podria plantejar-se en el marc de la formació permanent, amb un reconeixement dins el Pla de desenvolupament professional. Per a les entitats del tercer sector, podria oferir-se un reconeixement d'aquesta capacitació o, fins i tot, algun tipus d'acreditació d'idoneïtat.
- **Administració educativa:** com en la proposta per a l'Administració local, podria plantejar-se la incorporació de la capacitació en gestió inclusiva de la diversitat als plans de formació permanent i en el reconeixement de perfils professionals. No només per al personal docent, sinó, molt especialment, per al personal de gestió i serveis educatius, així com per als equips directius. De fet, podria incorporar-se com a contingut específic dins la formació per a la funció directiva i el lideratge pedagògic, i establir el perfil professional específic com un element valorable per a la incorporació als equips directius.
- **Comunitat educativa:** podrien generar-se processos de reflexió sobre el sistema educatiu i la cultura escolar entorn dels centres, organitzats per exemple des dels consells escolars, amb la participació de docents, gestors, personal no docent, famílies, alumnat...

**TAULA 3****Propostes àmbit 3: corresponsabilitat social**

TIPUS D'ACCIÓ	ADREÇADA A	DES DE
Processos de capacitació en l'àmbit local (vinculats a Plans d'entorn o als Projectes educatius de ciutat).	Polítics/ques, tècnics/ques i altres professionals vinculats a la planificació, l'organització i/o la gestió d'iniciatives o espais educatius i culturals. Comunitat educativa, persones vinculades a entitats o altres agents socials.	Ajuntaments, Administracions supralocals (Consells Comarcals, Diputacions, Generalitat).
Processos de capacitació / reflexió en l'àmbit de l'administració educativa.	Professionals de l'administració educativa. Equips directius.	Departament d'Educació.
Processos de reflexió sobre el sistema educatiu i la cultura escolar: equitat, segregació, governança, participació, interculturalitat...	Comunitat educativa: docents, gestors, personal no docent, famílies.	Centres / espais educatius, Ajuntaments, Plans d'entorn.

Font: elaboració pròpia.

## Bibliografia

- BESALÚ, XAVIER (2006). *Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària*.
- BESALÚ, XAVIER et al. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*, MAD S.L. Ed.
- BOOTH, TONY i AINSCOW, MEL (2006). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i la millora de l'educació inclusiva*, Barcelona: ICE-UB. [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index\\_Catalan.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Catalan.pdf)
- BONAL, XAVIER (2017). «És possible educar en qualsevol context?». *El Diari de l'Educació*, 16/02/2017. <https://diarieducacio.cat/possible-educar-qualsevol-context/>
- BONAL, XAVIER i TARABINI, AINA (2012). «La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 425. [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2012/163911/cuaped\\_a2012m7-8n425p16.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2012/163911/cuaped_a2012m7-8n425p16.pdf)

- BROOKFIELD, STEPHEN D. (1995). *Becoming a Critically Reflexive Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CARBONELL, FRANCESC (1997). *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*, Altafulla.
- CARBONELL, FRANCESC (2000). «Decálogo para una educación intercultural», a *Cuadernos de pedagogía*, núm. 290, p. 90-94.
- CARBONELL, FRANCESC (2004). *Educuar en temps d'incertesa*, Palma: Leonard Muntaner Ed.
- CARBONELL, FRANCESC (2006). «Exclusión social y diversidad cultural en la escuela: bases para un proyecto de educación cívica intercultural», a Checa i Olmos *et al.* (Eds), *Menores tras la frontera*, Icaria.
- CARBONELL, FRANCESC i MARTUCELLI, DANILLO (2007). *La reconversió de l'ofici d'educar*, Barcelona: Fundació Bofill / EUMO Ed., col·lecció Ciutadania Intercultural. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/la-reconversio-de-lofici-deducar>
- CARBONELL, JAUME (2018). *L'educació és política*, Barcelona: Octaedro Ed.
- CARRASCO, SÍLVIA (2005). *Inmigración, contexto familiar y educación*, UAB.
- CARRINGTON, SUZANNE (1999). «Inclusion needs a different school culture», a *International Journal of Inclusive Education*, núm. 3, p. 257-268.
- CASAS, MARTA (2013). «Com entendre i gestionar la diversitat cultural i la interculturalitat», a *Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat*, Barcelona: Fundació Bofill / Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/recull-que-vol-dir-ser-mestre-avui>
- CASAS, MARTA (2015). «“Jo també puc”: Els referents d'èxit poden promoure l'èxit educatiu de l'alumnat d'origen immigrant?», *Pedagogia i treball social*, vol. 3, núm. 2. [https://revistes.udg.edu/pedagogia\\_i\\_treball\\_social/article/view/22176](https://revistes.udg.edu/pedagogia_i_treball_social/article/view/22176)
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES (2017). «Mejorar la calidad de la formación del profesorado, Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo». <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=FI>

- DAVIS, R. DEBORAH; RAMAHLLO, TANIA; BEYERBACH, BARBARA i LONDON, ARCENIA P. (2008). «A culturally relevant teaching course: Reflecting pre-service teachers' thinking», *Teaching Education* (online journal), vol. 19, núm. 3, setembre 2008.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (Subdirecció General de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa) (2022). *Promoure la interculturalitat en els centres educatius: eines per a assessors LIC i altres professionals de l'educació (TIS, TS, ES)*, Generalitat de Catalunya, febrer 2022.
- ESSOMBA, MIQUEL ÀNGEL (2003). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías: tejer redes de sentido compartido*, Ciss Praxis.
- GAY, GENEVA (2002). «Preparing for Culturally Responsive Teaching», a *Journal of Teacher Education*, núm. 53, p. 106, SAGE Publications. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487102053002003>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, publicat al DOGC núm. 7477, de 19.10.2017. <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>
- IGLESIAS, EDGAR i ESTEBAN-GUITART, MOISÈS. «¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la educación inclusiva?», a *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 13, núm. 2, desembre 2020. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/538>
- JULIANO, DOLORES (2002). «Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad», a *Anuario de Psicología*, vol. 33, núm. 4, p. 487-498.
- LAFUENTE, MARC (2022). «Són efectius els programes que intervenen sobre les expectatives del professorat envers el seu alumnat?», a *Què funciona en educació*, 21, Barcelona: Fundació Bofill.
- LEC: Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació. Publicada al DOGC núm. 5422, de 16.7.2009. [https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/llei-educacio-index-analitic/llei\\_deducacio\\_catalunya\\_amb\\_index\\_analitic.pdf](https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/llei-educacio-index-analitic/llei_deducacio_catalunya_amb_index_analitic.pdf)

- MARTÍNEZ, MIQUEL i MARÍN, ANA (2019). «De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència», a *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, Barcelona: Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/de-la-formacio-inicial-la-professio-docent-la-induccio-la-docencia>
- PERRENOUD, PHILLIPPE (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona: Graó.
- PRIETO-FLORS, ÒSCAR (2022). «El rol de la mentoria en l'abandonament escolar prematur», a *El Blog de la Bofill*, Fundació Bofill, 07/06/2022. <https://fundaciobofill.cat/blog/rol-mentoria-abandonament-escolar-prematur>
- PUJOLÀS, P. (2011). «Cooperar per aprendre», a *Tema General: Treball cooperatiu, utopia o realitat?*, Escola d'Estiu Rosa Sensat, vol. 2010, p.177-213.
- RUILLIER, JÉRÔME (2004). *Quatre petites cantonades de no res*, Barcelona: Editorial Joventut.
- SANTAMARÍA, ENRIQUE (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la «inmigración no comunitaria»*, Barcelona: Anthropos.
- SENNET, RICHARD (2013). *El artesano*, Barcelona: Anagrama.
- SERRA, CARLES i PALAUDÀRIES, JOSEP MA. (2010). «Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària», *Informes Breus*, 26, Fundació Bofill.
- SINTES, ELENA (2012). «A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua», *Informes Breus*, 40, Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/les-tres-casa-limpacte-social-i-educatiu-de-la-jornada-escolar-continua>
- SUBIRATS, JOAN (dir.) (2004). *Pobresa i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*, col·lecció Estudis Socials, núm. 16, Barcelona: Fundació «la Caixa».
- TARABINI, AINA (2018). «Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar», *Revista catalana de pedagogia*, núm. 14. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/100831>

---

### **Agraïments**

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Fathia Benhammou, Xavier Besalú, Ester Bonal, Marta Comas, Rafael Crespo, Edgar Iglesias, Antoni Tort i Pilar Ugidos.

8

## **El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo**

Clara Fontdevila



## La configuració de les plantilles docents als centres d'alta complexitat: un debat pendent

A Catalunya, les polítiques d'atenció prioritària als centres educatius d'alta complexitat<sup>1</sup> han tendit a avançar de forma erràtica i desigual. Com documenten Bonal i Pagès (2019), no només es tracta d'una línia d'intervenció que s'inicia de manera tardana amb relació a altres països europeus, sinó que ha tingut un desplegament normatiu limitat —amb pocs avenços destacables al llarg de les dues darreres dècades—<sup>2</sup>. Aquestes limitacions en l'àmbit de les polítiques compensatòries<sup>3</sup> tenen una

- .....
- 1.** En el context català, la noció d'alta complexitat es fa servir per identificar aquells centres amb una composició social comparativament desafavorida, és a dir, centres amb una proporció important d'alumnat de recursos socioeconòmics baixos, progenitors d'origen immigrant, ètnia gitana, etc. En el marc d'aquest capítol, la noció de centres d'alta (o elevada) complexitat i centres socialment desafavorits es fa servir de forma intercanviable.
  - 2.** Amb l'excepció notable de la millora del sistema d'identificació i detecció de centres de màxima complexitat, el qual s'ha revisat en diverses ocasions.
  - 3.** Les polítiques d'atenció prioritària, a vegades també anomenades polítiques compensatòries, són mesures orientades a corregir o almenys mitigar l'efecte de les desigualtats socials sobre oportunitats, processos i resultats educatius. Es tracta d'un grup de polítiques molt heterogènies i relatives a una gran diversitat d'àmbits —des del calendari i la jornada

traducció directa pel que fa a la gestió dels recursos humans. Com veurem a continuació, i malgrat els avenços que s'han produït, la qüestió de la configuració de plantilles docents als centres d'alta complexitat no s'ha abordat de manera sistemàtica. Així, la majoria d'actuacions en l'àmbit de recursos humans han pres forma de mesures de discriminació positiva en la dotació de personal, mentre que pràcticament no s'ha avançat en el disseny de mecanismes d'assignació i accés als llocs docents sensibles a les necessitats específiques dels centres més desfavorits, o en l'àmbit de la formació del professorat.

Aquestes omissions no es poden deslligar del fet que, a Catalunya, el debat sobre la dotació de professorat als centres educatius s'ha tendit a centrar en el volum total de recursos docents i les ràtios d'alumnat per professor. Per contra, la distribució del professorat dins el sistema educatiu (en funció d'atributs com la formació, l'experiència o el perfil professional) rarament ha estat objecte del debat públic o de l'acció política. Dit d'una altra manera, el debat s'ha centrat normalment en qüestions d'ordre *quantitatiu* i ha obviat altres dimensions *qualitatives* relatives als atributs i a les competències docents, o a l'ajust entre el perfil docent, la vacant ocupada i les tasques dutes a terme. La falta d'atenció o debat sobre aquestes qüestions no es pot deslligar de l'absència de (o difícil accés a) les dades que haurien de permetre fer un diagnòstic acurat de la situació de la professió docent a Catalunya, una situació de la qual ja advertia Pedró (2008) en un informe presentat fa més d'una dècada, i sobre la qual no es detecten millores substantives.

Aquest capítol pretén articular un debat sobre aquestes qüestions i identificar els reptes principals del sistema educatiu català en matèria d'assignació docent en centres d'alta complexitat, així com les opcions

.....  
 escolar a la distribució de recursos (econòmics, humans), passant per qüestions d'infraestructura, reforç psicopedagògic, col·laboració amb serveis socials i de salut, etc. Les polítiques de professorat són, per tant, uns dels eixos clau de les polítiques d'atenció prioritària.

polítiques principals que haurien de permetre abordar aquests reptes.<sup>4</sup> Específicament, es busca donar resposta a la pregunta: «Quin professorat necessiten els centres d'alta complexitat, com reclutar-lo i retenir-lo?». Per donar resposta a aquest interrogant, el capítol es dividirà en quatre parts: en primer lloc s'examinarà la importància de la distribució de docents des del punt de vista de l'equitat educativa; en segon lloc s'analitzaran els reptes als quals s'enfronten els centres d'alta complexitat en matèria d'atracció i retenció de docents en el context català; en tercer lloc se sistematitzaran les diferents opcions polítiques disponibles, sobre la base d'una revisió d'experiències internacionals; finalment es proposaran mesures concretes que permetin avançar cap a una política de configuració de plantilles més sensible a la complexitat social dels centres.

## La configuració de les plantilles docents: implicacions des d'una agenda d'equitat

La falta de debat sobre la qüestió de la distribució dels i les docents representa una omisió especialment problemàtica donat que la recerca ha identificat en repetides ocasions que els mercats laborals docents estan sotmesos a dinàmiques d'estratificació. La noció d'estratificació docent fa referència a la idea que la qualitat docent,<sup>5</sup> o bé aquells atributs i competències docents considerats més desitjables, es troben

.....

**4.** Cal puntualitzar que aquest capítol se centra en el professorat dels centres educatius de titularitat pública. No s'aborda doncs la situació del professorat dels centres de titularitat privada (inclosos els centres concertats), o del personal no docent (p. ex. personal administratiu, tècnics d'educació infantil, tècnics d'integració social, etc.), donat que aquests grups presenten procediments i lògiques de configuració de plantilles particulars i, per tant, problemàtiques específiques fora de l'abast d'aquest capítol.

**5.** Vegeu el Requadre «De què parlem quan parlem de qualitat docent?» a la pàg 317 per a una aproximació crítica a aquest concepte.

desigualment distribuïts en funció d'atributs socials dels centres educatius. Precisament perquè les dinàmiques d'estratificació docent estan lligades a la composició social dels centres, aquestes es tradueixen en desigualtats en les oportunitats educatives a l'abast de l'alumnat (Luschei i Jeong, 2018; OCDE, 2022). Hi ha evidència creixent que, en un gran nombre de països, els estudiants de menor estatus socioeconòmic tenen major probabilitat d'escolaritzar-se en centres amb professorat menys qualificat o experimentat, o infradotats en termes de recursos docents, dues tendències que inevitablement exacerben les desigualtats educatives i socials (Sass *et al.*, 2012; Thiemann, 2018). Aquestes dinàmiques s'expliquen sobretot pel fet que els i les docents amb menys formació o experiència (professorat novell) estan sobrerrepresentats en els centres amb major grau de vulnerabilitat social. Aquesta sobrerrepresentació s'explica, en bona part, pel fet que els centres de major complexitat social sovint presenten majors graus d'inestabilitat de les plantilles (una gran rotació i deserció, derivades de les difícils condicions de treball d'aquests centres, i de la preferència de gran part del professorat per entorns socialment més avantatjats), si bé alguns autors també apunten altres hipòtesis com la major voluntat del professorat novell de treballar amb poblacions percebudes com a «difícils» (Simon i Johnson, 2015; Feng, 2010; Smith i Ingersoll, 2004; Lankford *et al.*, 2002; OCDE, 2005; Ajzenman *et al.*, 2021).

L'estratificació docent és, per tant, una problemàtica ben documentada. Si bé gran part d'aquests treballs s'han centrat en el context nord-americà (vegeu per exemple el treball de Lankford *et al.*, 2002 o Jackson, 2009), estudis recents han trobat evidència d'aquestes dinàmiques en contextos tan diferents com el Regne Unit (Allen *et al.*, 2016), Romania (Pop-Eleches i Urquiola, 2013) o el Perú (Ajzenman *et al.*, 2021).<sup>6</sup> La transversalitat

6. Cal subratllar en qualsevol cas que no es pot assumir una relació mecànica entre l'experiència i la qualitat de la tasca docent. Ara bé, la sobrerrepresentació de professorat novell suposa un repte organitzatiu pels centres. A més, diversos estudis econòmics apunten que la qualitat docent tendeix a millorar de manera significativa durant els primers anys de la carrera docent (Papay *et al.*, 2014; Rice, 2013). Es tracta, però, d'una qüestió controvertida,

d'aquest fenomen fa pensar que l'estratificació docent no és un problema exclusiu d'un determinat model regulatiu de la professió docent, o d'unes característiques específiques dels mercats laborals docents, si bé aquests paràmetres poden ajudar a modular aquesta estratificació. Dit d'una altra manera, indiferentment del sistema de reclutament, formació, distribució o retribució del professorat, en la majoria de països s'observen tendències d'estratificació docent, si bé la magnitud d'aquestes és variable. Així, un informe comparatiu publicat per l'OCDE sobre la base de dades de TALIS<sup>7</sup> 2018 conclou que, en gran part dels sistemes educatius examinats, el professorat té més probabilitat de treballar en centres desavantatjats durant els primers anys de la seva carrera professional (OCDE, 2019). S'evidencia també que el personal en centres amb una concentració elevada d'alumnat vulnerable expressa el desig de canviar de centre més habitualment que no ho fa el professorat en altres centres (OCDE, 2020), una tendència que, previsiblement, té un impacte negatiu en l'estabilitat de les plantilles dels centres socialment més desavantatjats. Finalment, el mateix estudi TALIS també troba que, en més d'un terç dels països analitzats, el professorat en centres desavantatjats té menys experiència i/o qualificacions, en comparació amb el professorat de la resta de centres (OCDE, 2018a).

La importància del fenomen de l'estratificació docent rau en el fet que té un impacte directe sobre les desigualtats educatives i socials. Així, un estudi recent de l'OCDE posa de manifest com aquells sistemes educatius en què el fenomen de l'estratificació docent és més acusat obtenen pitjors resultats des del punt de vista d'equitat. S'observa, doncs, com les diferències en el rendiment estudiantil segons l'origen social són majors en els països en què els centres presenten diferències més grans en termes

.....  
 en part per l'aproximació reduccionista al concepte de qualitat docent en què es basen aquests estudis (sovint mesurats a partir del rendiment acadèmic dels estudiants).

7. *Teaching and Learning International Survey*: estudi internacional promogut per l'OCDE i centrat en les característiques dels docents i les seves pràctiques educatives i els contextos en què es desenvolupen. L'edició de 2018 ha comptat amb la participació de 45 sistemes educatius.

de qualificació docent en funció del seu perfil social (OCDE, 2018b). Una agenda d'equitat, per tant, passa necessàriament per abordar la qüestió de la distribució de les qualitats i competències docents: corregint possibles desequilibris vinculats al perfil social i educatiu de l'alumnat, assegurant que els centres amb major vulnerabilitat social puguin atreure i retenir aquells docents amb un perfil més adequat, i garantint que el professorat treballa en les condicions que els permeten desplegar-se plenament com a professionals.

Evidentment, i com en tants d'altres àmbits educatius, una agenda d'equitat en matèria de professorat s'enfronta a múltiples reptes de tipus polític, econòmic, administratiu, etc. De fet, i com reflecteix el Requadre «De què parlem quan parlem de qualitat docent?», la mateixa definició del concepte de qualitat docent (o la identificació d'atributs i perfils «predictors» d'aquesta qualitat) és objecte de debat i té un component normatiu important i, per tant, polític. Per aquest mateix motiu, en aquest capítol ens referirem preferiblement a la idea de *qualitats i competències* docents, més que no de *qualitat docent*, entenent que aquesta última no és fixa ni independent del context, i que, lluny de tenir un caràcter unívoc, es pot manifestar en atributs, postures i pràctiques professionals diverses.

## De què parlem quan parlem de qualitat docent?

La importància de l'anomenada *qualitat docent* en les oportunitats educatives de l'alumnat és matèria de consens en la recerca educativa. Hi ha, doncs, un acord generalitzat en la importància d'aquest factor sobre el rendiment, però també la motivació i satisfacció de l'alumnat (Seidel i Shavelson, 2007; LeTendre i Wiseman, 2015). Ara bé, la noció de qualitat docent representa una etiqueta controvertida, en part per la seva associació directa amb la perspectiva *school effectiveness research* (o *teacher effectiveness research*). Aquesta és una escola de recerca que posa èmfasi en les pràctiques acadèmiques, organitzatives i de gestió com a palanca de millora dels centres educatius, i assumeix que determinades intervencions són intrínsecament superiors o més efectives que d'altres, independentment del context. Es tracta d'una perspectiva que ha estat sovint criticada arran del seu caràcter socialment descontextualitzat i, en tant que implica una certa omisió dels efectes de la composició social; és a dir, no contempla prou explícitament el fet que les oportunitats educatives de l'alumnat, així com les mateixes pràctiques pedagògiques del professorat, estan directament influenciades pel context social (Thrupp, 2001; Tarabini *et al.*, 2016).

No existeix, per tant, una definició de consens sobre el significat últim de «qualitat docent» (LeTendre i Wiseman, 2015; Kennedy, 2010; Berliner, 2015). De fet, en els seus informes sobre mesurament i comparació de la qualitat docent, la mateixa OCDE reconeix que, si bé existeixen una sèrie d'atributs associats a la qualitat docent (per exemple experiència, qualificació formal, etc.), l'efectivitat d'aquestes varia considerablement en funció del perfil social de l'alumnat i de l'entorn escolar (OCDE, 2022). Dit d'una altra manera, la qualitat docent és, almenys en part, una qüestió d'*encaix* o alineament entre el i la docent i el perfil socioeconòmic i educatiu de l'alumnat (Gershenson *et al.*, 2016).

Malgrat la diversitat de definicions sobre la noció de qualitat docent, a la pràctica, la forma en què s'operativitza i es mesura aquest concepte no sol presentar grans variacions. Així, entre els indicadors o *proxies* més freqüentment utilitzats es troben les qualificacions formals juntament amb l'experiència laboral i la via d'entrada a la formació docent. Es prioritzen una sèrie de característiques que tendeixen a associar-se a millors resultats acadèmics entre els i les estudiants en termes de rendiment

o continuïtat educativa (Allen i Sims, 2018; OCDE, 2022), si bé sovint s'admet que el valor predictiu de molts d'aquests indicadors és incert (Burgess, 2019)<sup>8</sup>. En aquest capítol partim de l'assumpció que, si bé aquests atributs són aproximacions útils a la qualitat docent, això no ens ha de fer perdre de vista que, com apunta la sociòloga Raewyn Connell (2009), existeixen múltiples discursos, mediats culturalment i políticament, sobre què vol dir ser un «bon docent». Es tracta, en última instància, d'una qüestió normativa indestruïble de la concepció dominant del què entenem per «una bona educació».

## Apunts diagnòstics: el cas de Catalunya

### Mobilitat, rotació i distribució del personal docent: una radiografia incompleta

Identificar i entendre els reptes als quals s'enfronten els centres socialment desavantatjats en matèria d'atracció i retenció de docents és un pas bàsic per determinar aquelles línies d'intervenció pública i de reforma del marc normatiu més apropiades. En el context català, aquest treball de diagnòstic es veu complicat per l'absència de dades (disponibles públicament) sobre perfil docent desagregades en l'àmbit de centre educatiu, així com de dades longitudinals de panel referents a la trajectòria laboral del professorat. A continuació, i a partir de fonts de dades alternatives, es

.....

**8.** Precisament arran de la dificultat d'identificar bons predictors o *proxies* de la qualitat docent a partir de característiques del professorat, al llarg dels darrers anys s'ha experimentat amb altres estratègies de mesura com són els Models de valor afegit (VAM, per les seves sigles en anglès), que pretenen determinar la vàlua del docent a partir dels resultats del seu alumnat en proves estandarditzades; o bé les avaluacions de l'alumnat. Ambdues aproximacions són, però, altament controvertides, en part perquè tendeixen a penalitzar el professorat dels centres socialment desfavorits i, més en general, pels problemes de validesa. L'observació directa de la pràctica docent es perfila igualment com a estratègia de mesurament alternativa, si bé el seu cost elevat en dificulta la generalització (Gore *et al.*, 2021).



procurarà oferir algunes pinzellades sobre la situació del professorat als centres socialment complexos. Ara bé, aquestes limitacions en termes de dades administratives són en elles mateixes una mancança important i, per tant, una àrea d'intervenció clau. Retornarem a aquesta qüestió al final del capítol.

Com s'apuntava més amunt, un dels reptes als quals sovint s'enfronten els centres socialment desavantatjats és una rotació excessiva del personal docent. Ara bé, segons es desprèn de les dades recollides en el marc del projecte d'investigació REFORMED<sup>9</sup> amb una mostra representativa de centres educatius catalans, no hi ha una relació lineal entre el percentatge de professorat que no continua al centre i el seu grau de complexitat (vegeu Taula 1).

### TAULA 1

#### Percentatge de no continuïtat<sup>1</sup> al centre segons el grau de complexitat (2021)

Grau de complexitat del centre	EDUCACIÓ PRIMÀRIA			EDUCACIÓ SECUNDÀRIA		
	Mitjana	N	Desviació típica	Mitjana	N	Desviació típica
Molt alta	19,06	58	10,03	20,41	15	6,66
Alta	16,06	23	8,15	18,9	11	7,65
Mitjana alta	16,79	58	7,79	19,04	35	5,62
Mitjana baixa	17,12	47	6,81	19,56	18	4,71
Baixa	19,02	16	7,18	22,42	3	7,94

<sup>1</sup> Aquesta xifra fa referència al percentatge de docents d'un claustre en l'any x que no continuen l'any següent.

Font: elaboració pròpia a partir de base de dades REFORMED.

9. Projecte *Reforming Schools Globally: A Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector* (ERC-StG-680172).

Es tracta, d'altra banda, de dades amb limitacions importants. En primer lloc, si bé el percentatge de docents que no continuen al centre és una aproximació útil pel que fa a la rotació i mobilitat docent, les dades recopilades no permeten distingir entre els diferents motius darrere aquesta no continuïtat al centre. La no continuïtat inclouria situacions de canvi de centre educatiu i de deserció (abandó de la professió docent), però també de jubilació. Per tant, es tracta d'una xifra que no permet copsar si, efectivament, els centres d'alta o màxima complexitat tenen una major dificultat per retenir professorat. A més a més, cal tenir en compte que les xifres de mobilitat no permeten capturar la capacitat d'atracció dels centres educatius, potencialment molt desigual. És a dir, amb les dades actuals no és possible discernir quina proporció de docents assignats a un centre educatiu han escollit aquest centre com a primera opció. D'altra banda, l'evidència qualitativa recollida des del Síndic de Greuges en el context del *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*, apunta que alguns dels centres d'elevada complexitat social presenten graus alts de rotació que deriven en importants problemes d'estabilitat del claustre:

L'especial complexitat socioeducativa que han d'atendre i la provisió de vegades insuficient de personal per atendre la diversitat existent fan que les baixes i els canvis de destinació de mestres puguin ser relativament freqüents, i que en molts d'aquests centres una part important del professorat sigui interí i hi estigui de pas (Síndic de Greuges, 2016, p. 97).

En qualsevol cas, les dades presentades no permeten ser autocomplaents. El grau de mobilitat que aquestes xifres reflecteixen és excessivament alt i s'explica, almenys parcialment, pels elevats percentatges d'interinitat i temporalitat del personal docent a Catalunya, els quals han tendit a incrementar-se al llarg dels darrers anys arran de la no convocatòria de processos selectius. Si bé es tracta d'una problemàtica d'abast general, els efectes de la rotació de personal derivada resulten especialment perniciosos per als centres en situació de desavantatge, en tant que dificulten enormement un treball de cohesió d'equips docents

i vinculació amb el territori i la comunitat escolar que, particularment en aquelles àrees i centres amb un major grau de vulnerabilitat social, resulta imprescindible per dur a terme la tasca educativa.<sup>10</sup>

Fetes aquestes consideracions, cal remarcar que, com s'apuntava a l'inici del capítol, el repte veritable no rau només en cobrir les places, sinó en assegurar una distribució del personal sensible a les necessitats específiques que puguin tenir els centres en situació de desavantatge social.<sup>11</sup> Sobre aquesta qüestió, les dades derivades de l'estudi TALIS 2018 aporten algunes pistes sobre la situació d'Espanya que, si bé no capturen les possibles particularitats del cas català, permeten avançar almenys en la tasca diagnòstica. Així, la comparativa de la situació d'Espanya amb la de la resta de països de l'OCDE ens ha de permetre interpretar els fets a la llum d'una perspectiva internacional. L'informe *Mending the education divide* recentment elaborat per l'OCDE a partir de dades TALIS (OCDE, 2022) posa de manifest una sèrie de desequilibris en la distribució del personal docent a Espanya. A partir de l'anomenat índex de dissimilitud,<sup>12</sup> es detecta com determinats perfils docents tendeixen a estar sobrerrepresentats en uns centres concrets en funció del seu nivell socioeconòmic.

.....

**10.** Segons dades publicades des d'organitzacions sindicals, un 33,7% del cos docent de Catalunya estaria actualment en circumstància d'interinatge (CGT, 2021). Segons recull CCOO (2021), Catalunya és la comunitat autònoma amb més interins docents, que el curs 2021/2022 representarien un 41,8% del total del personal, molt per sobre de la mitjana estatal (27,7%). Sense comptar els reforços, la taxa a Catalunya és del 37,5%, situant-se per darrera del País Basc (37,8%).

**11.** Sobre aquesta qüestió, és altament pertinent la pregunta que es planteja el capítol 7 d'aquest *Anuari* al voltant de com capacitar els professionals de l'educació per a una gestió inclusiva de la diversitat. Des d'aquest plantejament, el capítol ofereix reflexions i propostes orientades al fet que tot el col·lectiu docent adopti una mirada sensible amb la inclusió i compromesa amb la lluita contra les desigualtats socials.

**12.** L'índex de dissimilitud captura fins a quin punt la composició docent d'un centre es desvia d'una composició teòrica corresponent a una distribució totalment aleatòria del personal docent en el sistema educatiu. El valor d'aquest índex va de 0 (quan la composició docent d'un centre reflecteix perfectament la composició de la població docent del sistema educatiu, en relació a una variable  $x$ ) a 1 (quan tots els docents amb un perfil determinat es concentren al mateix centre) (OCDE, 2022).

Aquest és el cas dels i les docents amb un alt sentit d'autoeficàcia, és a dir, docents que es perceben com a altament competents en matèria d'instrucció, gestió del grup-classe i vinculació de l'alumnat (*student engagement*).<sup>13</sup> Val a dir que la noció d'autoeficàcia és, com a mínim, controvertida, especialment perquè es tracta d'un atribut molt sensible al context escolar específic (Tschannen-Moran i Hoy, 2001).<sup>14</sup> Ara bé, crida l'atenció que Espanya està entre els pocs sistemes educatius en què la distribució del professorat altament autoeficaç presenta diferències significatives segons la composició social dels centres educatius. Així, s'observa com, juntament amb Bèlgica, Espanya és un dels únics països en què docents amb un alt sentit de l'autoeficàcia tenen major probabilitat d'estar exercint en centres socioeconòmicament avantatjats, o menor probabilitat d'estar exercint en centres desavantatjats. Tenint en compte que, com s'apuntava més amunt, l'autoeficàcia és una variable molt sensible al context, una lectura més acurada d'aquestes dades apunta que *Espanya es troba entre els països en què el sentit de l'autoeficàcia es veu més afectat per la composició social del centre*. Es tracta d'una tendència que pot ser indicativa de desigualtats o mancances en les mesures de suport a la pràctica docent. És a dir, podríem preguntar-nos si aquesta baixa percepció de l'autoeficàcia en entorns desavantatjats no s'explica, precisament, per l'absència de mecanismes i recursos necessaris, ajustats al repte que suposa la diversitat social. La sobrecàrrega laboral (i emocional) que suposen aquestes mancances explicaria que els i les docents percebin que no els és possible desenvolupar una tasca educativa a l'altura dels seus propis criteris professionals i amb els estàndards de qualitat que jutgen apropiats. També és possible aventurar si aquests desequilibris no responen precisament al fet que aquells docents amb menor sentit de l'autoeficàcia tenen majors dificultats per accedir als

.....

**13.** Per aprofundir en aquestes qüestions es poden consultar, entre altres, els capítols 6 i 11 d'aquest *Anuari*. En el primer es posa de manifest el paper del professorat com a agent cabdal per garantir el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat; en el segon es posa de manifest la seva influència en la formació d'expectatives formatives i professionals dels i les joves.

**14.** És a dir, l'autoeficàcia d'un mateix docent pot variar si aquest és reubicat en un altre centre escolar.

centres socialment més avantatjats i, per tant, percebuts com a més «desitjables» (a raó d'una menor experiència, mèrits professionals, etc.). Si guí per les raons que sigui, resulta preocupant que el personal amb major sentit de l'autoeficàcia es concentri precisament en els centres més avantatjats des del punt de vista socioeconòmic.

## **Cap a una política de recursos humans per als centres d'alta complexitat: avenços recents**

Per tal de concloure aquest exercici d'aproximació diagnòstica, resulta pertinent una síntesi breu del marc normatiu pel qual es regula la configuració de plantilles als centres socialment desafavorits. Un primer element a tenir en compte és que les polítiques d'atenció als centres desavantatjats, incloses les polítiques de personal docent, arriben tard a Catalunya, i després d'anys d'inhibició per part de l'Administració. Com sostenen Bonal i Pagès (2019), no és fins els anys vuitanta que Espanya posa en marxa les primeres polítiques d'educació compensatòria (en contrast amb països com el Regne Unit o els Països Baixos, que han experimentat amb aquestes mesures des de la dècada dels seixanta). A aquest retard cal sumar-li el fet que les mesures finalment aplicades han tingut sovint un caràcter excessivament tímid i insuficient, i no han permès, per tant, abordar l'arrel del problema.

Així, pel que fa a l'àmbit de les polítiques de professorat, veiem que les iniciatives d'educació compensatòria han tendit a prendre forma de mesures d'extradotació de recursos docents, per exemple, rebaixes de ràtios alumne/unitat concedides als centres d'alta complexitat, l'assignació d'un nombre més elevat de docents, etc. (Bonal i Pagès, 2019; Síndic de Greuges, 2016). Ara bé, com veurem més endavant, aquests recursos suplementaris s'han revelat insuficients. A aquestes mancances cal afegir el fet que les polítiques compensatòries en l'àmbit de professorat s'han centrat gairebé exclusivament en el volum de recursos humans assignat a cada centre, però no aborden els criteris de distribució a partir dels

quals aquests docents s'assignen als centres; i, per tant, no permeten incidir sobre possibles desequilibris en la distribució del personal docent.

Aquesta absència d'una política específica d'assignació de recursos humans resulta especialment sorprenent donada l'evolució de les mesures d'educació compensatòria. Així, i especialment a partir de la primera dècada del segle XXI, les polítiques d'educació compensatòria a Catalunya passen d'una aproximació assistencialista a un model de garantia de drets, més atent a les qüestions d'ordre lingüístic i cultural i a la cohesió social. Aquest canvi d'orientació es tradueix en el desplegament (erràtic i desigual) d'una sèrie de mesures de tipus organitzatiu i pedagògic, com són les aules d'acollida o els anomenats Plans d'entorn. Per contra, aquest canvi progressiu d'orientació no donarà pas a una política de recursos humans que permeti respondre a les necessitats específiques dels centres més desafavorits.

Així doncs, i seguint Bonal i Pagès (2019), no és fins a l'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009) i al desplegament normatiu derivat que s'aproven una sèrie de mesures que pretenen tenir en compte el perfil social dels centres en la configuració de plantilles docents. En aquest sentit, la novetat principal ve donada per l'anomenat Decret de plantilles aprovat l'any 2014.<sup>15</sup> Concretament, aquest Decret obre la possibilitat que les direccions de centre puguin proposar el nomenament d'un 50 % de les noves incorporacions al centre, però aquest percentatge es pot arribar a elevar fins al 100 % en els centres educatius ubicats en entorns socials i econòmics desfavorits en virtut de l'article 26 (DOGC, 2014).<sup>16</sup>

.....  
**15.** De fet, l'anomenat Decret de plantilles és l'únic dels decrets directament derivats de la LEC que atorga certa centralitat en la qüestió dels centres d'alta complexitat.

**16.** Per entendre la transcendència d'aquest canvi regulatiu, cal remarcar que aquest suposa un trencament directe amb el model burocràtic de regulació de la professió docent, l'anomenat *rules model*, seguint la tipologia de Voisin i Dumay (2020). Es tracta d'un model en què la regulació laboral s'articula al voltant de proves d'accés competitiu i en sistemes de distribució i assignació de places altament centralitzat (Eurydice, 2013; Pedró,

Es tracta d'una mesura coherent amb l'ascendència de la Nova Gestió Pública, paradigma de reforma administrativa que, des de principis de la primera dècada del segle XXI, ha tingut una influència considerable sobre la política educativa catalana (Verger i Curran, 2014). Així, governs de signe polític divers han introduït o reforçat diferents mesures orientades a impulsar l'autonomia escolar, reforçar i professionalitzar la figura del director o directora de centre, i enfortir els mecanismes de rendiment de comptes. En l'àmbit del professorat, aquesta agenda s'ha traduït en la dotació d'un major grau d'autonomia per part de les direccions dels centres en àmbits com la gestió organitzativa i de gestió de personal i recursos econòmics. D'acord amb aquesta perspectiva gerencial, l'autonomia escolar, combinada amb un lideratge fort, ha de permetre crear plantilles més cohesionades i alineades amb els objectius del centre i amb les necessitats específiques de l'entorn escolar (Verger i Curran, 2014). S'entén, per tant, que els centres socialment desavantatjats s'han de poder beneficiar de manera privilegiada d'aquest major marge de maniobra en la definició de plantilles partint del supòsit implícit que aquests centres tenen efectivament capacitat d'identificar, atreure i retenir aquell professorat més preparat i motivat per atendre les necessitats específiques dels centres. Ara bé, a la pràctica, aquesta autonomia no sempre ha tingut els efectes esperats. Almenys una part d'aquests centres es troben amb dificultats per retenir el professorat ja que, com s'apuntava més amunt, hi ha evidència que el personal en centres amb una concentració elevada d'alumnat desavantajat expressa el desig de canviar de centre més habitualment que no ho fa el professorat en altres centres (OCDE, 2020; Johnson *et al.*, 2012; Simon i Johnson, 2015).<sup>17</sup>

.....  
 2008). La introducció de canvis que doten a les direccions de centre de cert protagonisme en la contractació del personal representa, doncs, un element clar de disrupció o discontinuïtat respecte d'aquest model.

**17.** La possibilitat de cobrir les places dels centres d'alta complexitat a partir del procediment d'adjudicació de places de vacants de cobertura representa també un mecanisme addicional per donar resposta a alguns dels reptes als quals s'enfronten els centres socialment més desavantatjats. Aquest procediment permet que aquestes places puguin ser ocupades per persones que han mostrat un interès (i per tant predisposició) a treballar en aquest entorn social. S'assegura així un cert encaix entre el perfil docent i el centre educatiu. Ara bé, es tracta d'un mecanisme amb un recorregut limitat en tant que no permet

Ens trobem doncs que la política de personal docent pels centres socialment desavantatjats es fonamenta en dos principis:

- a) La discriminació positiva pel que fa a l'assignació de recursos humans, que dota els centres d'alta complexitat de personal extraordinari.
- b) La dotació de les direccions d'aquests centres d'un major grau d'autonomia en la contractació del professorat.

Es tracta d'una aproximació que, si bé representa un primer pas a l'hora de corregir els desequilibris detectats, s'ha revelat insuficient. D'una banda, i malgrat la política de discriminació positiva aplicada en l'assignació de recursos docents, aquestes dotacions extraordinàries es constaten insuficients. Així ho evidencien diferents informes elaborats pel Síndic de Greuges de Catalunya. Des d'aquesta institució s'observa que les dotacions diferencials de personal atorgades als centres de complexitat elevada queden neutralitzades quan es té en compte que alguns d'aquests centres duen a terme temps addicional de docència (per exemple, si mantenen l'ampliació horària de sisena hora).<sup>18</sup> Així mateix, des d'aquesta institució

.....  
 incidir directament sobre la capacitat d'atracció i retenció de docents per part dels centres socialment desafavorits; ni assegura necessàriament un reequilibri en la distribució de les qualitats i competències docents.

**18.** L'anomenada sisena hora fa referència a una mesura d'ampliació de l'horari escolar dels centres públics d'educació primària. Aquesta mesura s'impulsa el 2006 amb l'objectiu de millorar la igualtat d'oportunitats educatives mitjançant l'equiparació horària amb els centres concertats. L'any 2011, i arran de la situació de retallades pressupostàries, la sisena hora es va suprimir per la majoria de centres educatius, si bé es contemplava la possibilitat de mantenir l'ampliació als centres amb una composició social desafavorida. Ara bé, com documenta el Síndic de Greuges en un informe recent (Síndic de Greuges, 2022), la proporció de centres d'alta o màxima complexitat que continuen impartint la sisena hora és limitat. Així, el curs 2019/2020, la sisena hora s'impartia en un 62,8% dels centres de màxima complexitat, i en un 13,6% dels centres d'alta complexitat. Per al curs 2020/21, aquesta proporció s'havia reduït al 21,2% i al 5,9%, respectivament, arran d'una mesura que requeria als centres que volguessin continuar impartint la sisena hora que ho demanessin expressament per via d'una sol·licitud. Segons fonts del Departament, la majoria dels centres que havien deixat d'impartir la sisena hora el curs 2020/21 l'haurien recuperat el curs 2021/22 (Síndic de Greuges, 2022).



s'observa que la normativa per la qual es determinen aquestes extradotacions resulta en ocasions excessivament rígida, donat que el sistema d'indicadors en què es basa no sempre és prou sensible a la complexitat real dels centres educatius (Síndic de Greuges, 2016, 2020). Sobre els criteris utilitzats en les polítiques de discriminació positiva, Bonal i Pagès (2019) observen que l'assignació de recursos suplementaris (inclosos els recursos docents) als centres d'alta complexitat pot arribar a tenir un component de discrecionalitat. Segons aquests autors:

[L]a capacitat de negociació dels centres esdevé un element clau perquè els centres de complexitat alta aconseguixin 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, 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 (p. 418).

D'altra banda, les polítiques d'autonomia de contractació no han anat acompanyades d'una estratègia explícitament orientada a reforçar la capacitat d'atracció i retenció de personal dels centres més desavantatjats. Així, no existeix una estructura d'incentius (econòmics o d'oportunitats de formació o promoció professional) explícitament orientada a vetllar per l'estabilització de plantilles i atracció i retenció de personal als centres amb un perfil social desafavorit (Síndic de Greuges, 2016). Finalment, la política educativa dels darrers anys (i especialment, la no convocatòria de concursos d'oposició) no ha creat les condicions materials necessàries per a l'articulació de claustres cohesionats i degudament equipats per donar resposta a les especificitats de l'entorn. Així, i com s'apunta més amunt, l'elevat grau de precarietat laboral al qual s'enfronta avui una part del col·lectiu docent dificulta enormement l'estabilització dels claustres, una tendència amb efectes especialment lesius en aquells entorns més

vulnerables. Així mateix, la falta general dels recursos necessaris per a l'atenció a la diversitat educativa i social, producte de la dilatada situació d'estancament pressupostari, fa especialment àrdua la tasca docent en entorns d'alta vulnerabilitat i obre la porta a processos de desmotivació, desvinculació professional i desgast personal.<sup>19</sup>

## L'atracció de docents a centres desavantatjats: síntesi d'opcions polítiques

La constatació de les desigualtats entre centres pel que fa a les qualitats i competències docents ha inspirat en molts països l'adopció de mesures explícitament orientades a atraure docents experimentats o altament formats als centres desavantatjats, i, sobretot, a retenir el professorat en aquests centres. D'aquesta manera s'espera mitigar l'alta rotació docent, que suposa un perjudici clar per a l'alumnat d'aquests centres (OCDE, 2018). Allen, Mian i Sims (2016) identifiquen dues aproximacions principals en les polítiques de reducció de desigualtats: mesures de redistribució —per la via dels incentius— i mesures de suport. Sobre la base d'aquesta categorització, en aquesta secció s'exposaran algunes de les principals opcions regulatives i polítiques impulsades en els últims anys per part de països de l'OCDE.

Les *mesures de redistribució* són aquelles que busquen atraure un perfil determinat de docents als centres desavantatjats des del punt de vista social. Es tracta d'una opció que sol prendre la forma d'incentius financers, és a dir, primes o complements salarials atorgats al professorat de centres amb una composició concreta (Hanushek *et al.*, 2016). Ara bé,

.....  
**19.** El capítol 1 d'aquest *Anuari* és un exemple paradigmàtic de com la manca de recursos econòmics, humans, temporals, etc., és un entrebanc clau per garantir el desplegament del Decret d'educació inclusiva.

l'evidència internacional suggereix que l'eficàcia d'aquesta opció és, sovint, limitada. Per començar, cal tenir en compte que els incentius han de ser d'una quantia considerable per tal que arribin a tenir algun efecte en les preferències dels i les docents. Això és així donat que existeix evidència que el professorat dona una gran importància a qüestions com l'ambient o condicions de treball a l'hora de prendre decisions sobre la seva continuïtat en un centre específic. Per tant, només incentius monetaris de cert valor poden arribar a «competir» amb aquesta mena de consideracions (Allen *et al.*, 2016). En general els programes d'incentius rarament aconseguen canviar les preferències dels i les docents (Elacqua *et al.*, 2019; Glazerman *et al.*, 2012). Cal, a més, tenir en compte que els sistemes d'incentius orientats a recompensar comportaments prosocials sovint es veuen afectats per l'anomenat efecte *crowding-out*, en què la motivació extrínseca derivada dels incentius monetaris redueix la motivació intrínseca (Frey i Jegen, 2001).

Precisament arran de les dificultats que presenten les polítiques d'incentius, hi ha un interès creixent en les anomenades *mesures de suport*, orientades a capacitar i retenir el professorat que s'incorpora als centres desavantatjats, si bé l'evidència sobre l'eficàcia d'aquestes intervencions és encara molt reduïda (OCDE, 2018). Algunes de les opcions en aquest sentit són els programes de mentoria o acompanyament, el treball en xarxa, la provisió de materials i recursos extraordinaris, els programes de desenvolupament professional o la introducció de canvis en l'estil de lideratge (Allen *et al.*, 2016; Boyd *et al.*, 2011). S'espera que aquest tipus d'intervencions facilitaran la retenció del professorat tant dins la professió com dins els centres desavantatjats, i reduiran, per tant, les dinàmiques de rotació i deserció, així com les d'estratificació docent.

Com la llista presentada més amunt suggereix, la noció de *polítiques de suport* funciona en certa manera com una «categoria paraigua», és a dir, agrupa mesures a la pràctica molt diverses. A continuació es presenten algunes de les línies d'intervenció principals amb major detall.

## Programes de capacitació integrats en la formació inicial

El disseny de mòduls formatius explícitament orientats a preparar el professorat en formació per al treball en entorns vulnerables és una de les línies d'intervenció més habituals.<sup>20</sup> Si bé és una línia d'intervenció que ha despertat interès entre una gran diversitat de sistemes educatius, aquest tipus d'experiències han tingut un predicament especial als Estats Units. Es tracta de processos de capacitació que, com han documentat Cochran-Smith i Villegas (2016), pretenen incidir sobre la distància social entre alumnat i professorat, fer prendre consciència als docents dels propis biaixos i inculcar-los una perspectiva de justícia social que permeti anar més enllà de les teories del dèficit.<sup>21</sup> Com documenten aquestes mateixes autores, aquest tipus d'experiències formatives es poden classificar en dos grups principals: les que tenen lloc en el si de la institució educativa responsable de la formació inicial docent, i les que tenen lloc en institucions escolars. Ambdós tipus de programes, però, parteixen d'una diagnosi similar, en tant que entenen que les dificultats per atreure i retenir docents en entorns desavantatjats s'explica sobretot per una qüestió de distància cultural i social, o de falta de familiaritat amb l'entorn (vegeu, per exemple, Scafidia, 2007). En aquest sentit, s'assumeix que, amb la formació apropiada, els i les docents tindran més motivació o millor disposició per exercir en centres desfavorits. Ara bé, l'èmfasi en aquesta idea a vegades pot portar a no donar importància suficient a l'entorn institucional i organitzatiu en què es desenvolupa la tasca docent, i que sovint està a l'arrel de la baixa capacitat de retenció docent dels centres.

.....

**20.** Com s'ha assenyalat anteriorment, el capítol 7 d'aquest *Anuari* es dedica específicament a reflexionar sobre com s'ha de capacitar als professionals de l'educació per a una gestió inclusiva de la diversitat i comença, justament, per fer una anàlisi crítica al voltant dels tres conceptes que componen el repte en qüestió: capacitació, inclusió i diversitat.

**21.** El capítol 5 d'aquest *Anuari* precisament posa de manifest que les creences docents basades en les perspectives del dèficit són les que sovint expliquen que l'alumnat més desfavorit socialment sigui el que està més sobrerrepresentat als grups de menor nivell dins els centres educatius, especialment durant l'educació secundària obligatòria.

## Programes de mentoria i inducció

Els programes d'inducció i mentoria<sup>22</sup> són una altra línia d'intervenció a la qual diversos autors atribueixen potencial com a estratègia de retenció del professorat. Un dels estudis més reconeguts sobre aquesta qüestió és el de Smith i Ingersoll (2004), de nou centrat en el context nord-americà. Aquests autors argumenten que els i les docents que reben alguna forma d'inducció o mentoria en el seu primer any d'exercici professional, tenen menor probabilitat d'abandonar la professió o de canviar de centre. Cal destacar que, segons aquests autors, les formes d'inducció amb major potencial per afavorir la retenció són aquelles que impliquen la col·laboració amb altres companys i companyes de professió. Seria el cas de mesures que permeten als i a les noves docents destinar temps a tasques de planificació juntament amb altres docents amb una especialitat semblant, l'establiment d'oportunitats regulars de col·laboració amb els i les companyes de centre, o la creació de xarxes de docents externes al centre.

El potencial dels mecanismes d'inducció i mentoria com a potenciadors del benestar i la motivació (especialment entre el personal novell) ha donat lloc a una àmplia literatura (vegeu, per exemple, Kutsyuruba *et al.*, 2019). Ara bé, una de les dificultats d'aquesta línia d'intervenció és que té menors probabilitats d'èxit precisament en entorns d'elevada vulnerabilitat amb graus alts de rotació. Això és així perquè, almenys en part, l'efectivitat de la inducció depèn de l'existència d'un claustre cohesionat i relativament estable (Ingersoll i Smith, 2004). Arran d'aquestes dinàmiques, autores com Kardos i Johnson (2010) adverteixen dels riscos de depositar una confiança excessiva en aquesta mena d'intervencions.

.....

**22.** Si bé a vegades s'utilitzen de forma intercanviable, els programes de mentoria es poden considerar una modalitat específica d'inducció, que consisteix en algun tipus de guiatge personalitzat per part de professorat experimentat. La inducció, però, pot prendre altres formes, com ara seminaris, sessions d'orientació, tallers, etc.

## El clima escolar i les condicions de treball

Al llarg dels darrers anys, diversos estudis s'han fet ressò de la importància de les condicions i de l'entorn laboral com a factors clau en l'atracció i retenció dels i les docents en escoles socialment desafavorides. Es considera que no n'hi ha prou en incidir sobre la motivació intrínseca o disposicions personals dels i les docents, sinó que cal tenir també en compte factors extrínsecs relatius a les condicions de treball i el context en què té lloc l'exercici docent (Tran i Smith, 2020; Fuller *et al.*, 2016). Alguns autors, de fet, argumenten que les dificultats de retenció dels centres desavantatjats tenen sobretot a veure amb unes condicions de treball percebudes com a poc satisfactòries (Boyd *et al.*, 2010; Johnson *et al.*, 2012) més que no amb els atributs de l'alumnat o l'entorn. Com documenten Brown i Wynn (2009), factors tan diversos com l'autonomia professional i la capacitat dels i les docents d'incidir sobre el funcionament del centre, la col·legialitat del claustre, les oportunitats de col·laboració i el temps destinat a la coordinació amb la resta de docents, s'han demostrat rellevants a l'hora d'explicar les pautes de mobilitat docent.<sup>23</sup> Aquesta mena de variables, que es poden agrupar sota l'etiqueta de clima i organització escolar, té un impacte significatiu en la moral del professorat i, per tant, condiciona directament les seves decisions sobre la continuïtat al centre.

Donada la capacitat de les direccions de centre d'incidir sobre part d'aquestes variables (encara que de manera limitada), les polítiques de lideratge orientades a incidir sobre el clima escolar han anat adquirint importància. Es considera que les pràctiques de lideratge que afavoreixen la col·legialitat i la comunicació entre docents, així com les oportunitats de desenvolupament professional o una cultura de presa de decisions compartida, són generalment favorables a la retenció del professorat (Brezicha *et al.*, 2019; Brown i Wynn, 2009).

.....

**23.** Per contra, aquelles intervencions percebudes com a desprofessionalitzadores, o que es tradueixen en una reducció de l'autonomia docent (tals com el rendiment de comptes basat en proves estandarditzades), s'associen a majors graus de deserció (Tran i Smith, 2020).

## Reptes i opcions de reforma del sistema educatiu català

Com s'apuntava a l'inici del capítol, en el context català el debat sobre el professorat s'ha tendit a centrar en qüestions d'ordre quantitatiu, i s'han obviat altres dimensions qualitatives relatives a la distribució de qualitats i competències docents o a l'encaix entre el perfil docent i l'entorn escolar. Aquest abordatge genèric a la dotació del professorat té un reflex clar en l'absència d'un debat polític informat sobre les necessitats específiques dels centres d'alta complexitat. Així doncs, les polítiques d'atenció als centres desafavorits implementades al llarg dels darrers anys no han abordat de forma sistèmica la qüestió de l'assignació i distribució del personal docent. Més enllà d'una (insuficient) política de discriminació positiva i de la dotació de majors graus d'autonomia en la configuració de les plantilles, pràcticament no s'ha avançat en el disseny de mecanismes que abordin els reptes específics d'aquests centres en l'àmbit dels recursos humans. D'altra banda, l'evidència internacional mostra que els sistemes educatius contemporanis tendeixen a generar pautes d'estratificació docent, és a dir, desequilibris en la composició i estabilitat de les plantilles en funció del nivell socioeconòmic del centre. Si bé l'evidència sobre aquesta qüestió pel cas català és encara molt limitada, no és agosarat afirmar que, en absència d'una política pública centrada en controlar i corregir les dinàmiques d'estratificació docent, hi ha el risc que aquestes s'exacerbin com a resultat de la inacció política.<sup>24</sup>

A continuació, i sobre la base del treball diagnòstic realitzat en aquest capítol, es proposen una sèrie de mesures concretes que haurien de permetre avançar cap a una política de configuració de plantilles més sensible a la complexitat social dels centres. Aquestes s'inspiren, en gran part,

.....  
**24.** És el mateix que ha succeït sovint en el cas de la segregació escolar, i que Xavier Bonal (2012) resumeix amb l'expressió de «la política de la no presa de decisions».

en les experiències i actuacions polítiques d'altres països, alhora que es procura reflexionar sobre la viabilitat, l'adequació i les limitacions d'aquestes opcions polítiques en el context català.

### 1. **Desenvolupament d'un sistema robust de recollida de dades i monitoratge de la professió docent a Catalunya**

Actualment, el sistema educatiu català no disposa de mecanismes de recollida i tractament de dades que permetin elaborar un diagnòstic acurat sobre la distribució de la població docent i sobre la capacitat d'atracció i retenció del professorat per part dels centres educatius. Aquest fet impedeix detectar (i per tant, corregir) possibles desequilibris, i esdevé un obstacle a l'hora de dissenyar polítiques de professorat sensibles a les especificitats del context. Cal, doncs, avançar cap a l'articulació d'un sistema d'indicadors i de mecanismes de monitoratge específicament dirigits a:

- a) Identificar possibles diferències i desigualtats en la composició dels claustres (en funció de la composició socioeconòmica o ubicació dels centres educatius).
- b) Copsar la capacitat d'atracció i retenció docent per part dels centres educatius.

Donat que almenys una part de les dades necessàries per aquesta tasca de monitoratge ja estan a disposició de l'administració educativa (p. ex., dades relatives a la formació i anys d'experiència del personal docent), la tasca més urgent en aquest sentit seria designar un ens responsable de la *sistematització, anàlisi i mobilització* d'aquesta evidència des d'una agenda d'equitat, així com *millorar l'accessibilitat i disponibilitat* de les dades generades per l'administració educativa. Així mateix, seria desitjable establir un sistema d'indicadors en l'àmbit del centre educatiu que permeti capturar la seva capacitat d'atracció de personal (nombre de docents que demanen el centre en primera opció, etc.). Aquestes mesures són necessàries no només per detectar i donar resposta a les necessitats



dels centres educatius en matèria de personal, sinó també per entendre l'impacte que puguin tenir els canvis en la normativa que regula la configuració de plantilles.

## 2. **Mesures de suport a l'estabilització de plantilles, equips docents i no docents**

Les elevades rotació i mobilitat docent que presenta el sistema educatiu català es tradueixen en un obstacle fonamental vers la formació de claustres cohesionats i vers la consolidació dels projectes educatius de centre. Si bé es tracta d'una problemàtica compartida per la majoria de centres educatius catalans, la inestabilitat de plantilles resulta especialment problemàtica en els centres educatius més desavantatjats, en tant que dificulta molt la tasca educativa alhora que crea unes condicions de treball menys satisfactòries.<sup>25</sup> Aquestes dinàmiques, al seu torn, només aconsegueixen exacerbar el grau de rotació. Cal, per tant, prendre mesures decidides que permetin posar fi als elevats nivells de temporalitat i interinatge. En aquest sentit, la represa recent dels concursos d'oposició per a l'ingrés a la funció pública docent haurien de permetre mitigar aquestes dinàmiques. Tanmateix, cal prendre mesures addicionals per assegurar que els centres educatius més desavantatjats no es quedin en rere en aquest procés d'estabilització. Aquest és un risc real, donat que el professorat més qualificat o preparat (i per tant, amb major probabilitat de tenir èxit en els concursos d'oposició o en les peticions de trasllat) pot prioritzar obtenir plaça o traslladar-se en centres amb una composició social més afavorida.

.....

**25.** Aquesta és també una problemàtica específica dels Centres de Noves Oportunitats que, tal com descriu el capítol 4 d'aquest *Anuari*, dificulta enormement el desenvolupament d'una tasca educativa de continuïtat; aquest fet és especialment preocupant tenint en compte l'elevada vulnerabilitat educativa i social dels i les joves als quals s'adreça.

Algunes opcions, en aquest sentit, passen per l'establiment de criteris de nomenament que prioritzin la continuïtat al centre. Aquesta és, de fet, una línia d'intervenció iniciada el curs 2013/2014 i que s'ha revelat exitosa a l'hora d'augmentar la continuïtat de les planilles (Síndic de Greuges, 2016); caldria, per tant, blindar-la normativament i reforçar-la. Una altra possibilitat és la creació d'un sistema d'incentius per al professorat destinat a centres de complexitat elevada, no necessàriament monetaris, sinó relatius a les oportunitats de formació o de promoció professional.

### 3. **Disseny de processos d'acollida, acompanyament i inducció del professorat novell en centres d'elevada complexitat**

Malgrat les seves limitacions, els sistemes d'inducció i mentoria poden tenir un impacte significatiu en les primeres experiències laborals. Els centres socialment desafavorits poden suposar un major repte per al benestar emocional i la satisfacció laboral dels docents, perquè es tracta de posicions més exigents des del punt de vista de l'atenció socioeducativa i perquè plantegen escenaris educatius més complexos. Òbviament, aquestes dificultats les experimenten la totalitat del cos docent, i no exclusivament el professorat novell. Ara bé, precisament per la seva limitada experiència i la falta d'una xarxa de companys i companyes consolidada en el marc del centre, aquests darrers poden patir aquestes dificultats de forma particularment acusada. Resultaria, per tant, desitjable articular mecanismes d'acompanyament per a aquells i aquelles docents que s'incorporin a centres d'elevada complexitat.

Aquests mecanismes poden liderar-se en l'àmbit del centre: per exemple, amb la designació d'una companya mentora o un company mentor amb més experiència, amb l'establiment d'oportunitats regulars d'intercanvi o amb l'experimentació amb plans de codocència. D'altres passen per un treball de coordinació entre centres o amb l'administració educativa. Seria el cas dels espais d'intercanvi entre docents de diferents centres de perfil socioeconòmic

similar, de mecanismes de suport i acompanyament psicosocial dirigits als i les docents,<sup>26</sup> o de l'accés a programes de formació permanent centrats en els reptes educatius lligats a les situacions de desavantatge social (i la creació de perfils professionals o itineraris professionalitzadors sensibles a aquestes qüestions).

Aquesta mena d'experiències i mesures permetria que la incorporació d'aquests centres es percebés com a menys costosa des del punt de vista psicosocial i emocional, alhora que dotaria aquests docents de més eines (o més apropiades) per atendre la diversitat social i educativa i reforçaria tant la seva motivació com el sentit de la responsabilitat professional. Ara bé, cal recordar que l'efectivitat de moltes d'aquestes d'accions està en gran part subjecta a l'existència de claustrats estables i cohesionats, de projectes de centre coherents i compartits, i de condicions de treball que facilitin la cooperació i comunicació entre docents (enlloc de convertir aquests exercicis en una font addicional d'exigència o una qüestió de voluntarisme). Per tant, es tracta de mesures que resulten pertinents sempre que es donin els condicionants contextuais apropiats, qüestió que s'aborda precisament en la recomanació següent.

#### 4. **Reforç de les polítiques de discriminació positiva en l'assignació de recursos als centres d'elevada complexitat**

Com s'apuntava més amunt, la continuïtat i motivació dels i les docents en entorns d'elevada complexitat depèn parcialment de les condicions i de l'entorn de treball. La satisfacció amb el clima escolar, al seu torn, està mediada (o fins i tot condicionada) pels recursos (humans, financers, administratius) disponibles al centre educatiu. Aquests recursos són els que possibiliten la coordinació i comunicació entre docents, així com entre docents i equip directiu;

.....

**26.** El capítol 10 d'aquest *Anuari* se centra en les relacions de salut i d'escolta des d'una perspectiva àmplia del benestar. Si bé en el capítol 10 el focus es posa en el benestar de l'alumnat, el benestar del professorat és també una condició *sine qua non* per garantir l'equitat del sistema.

la coordinació del centre amb altres serveis municipals i especialistes, o els processos de formació i acompanyament professional. En aquest sentit, cal recordar que a Catalunya les polítiques de suport i discriminació als centres desavantatjats són encara insuficients. Malgrat els avenços fets els últims anys en aquest àmbit, les dotacions suplementàries de personal (docent i no docent), així com les assignacions econòmiques extraordinàries, han tendit a ser més aviat modestes. A la llum d'aquesta situació, una política enfocada en l'atracció i retenció del professorat als centres desafavorits passa necessàriament per una millora de la dotació de recursos econòmics i humans d'aquests centres, i per l'ajust a projectes educatius que permetin maximitzar les oportunitats educatives del seu alumnat. La reducció de ràtios, la dotació d'equips d'assessorament psicopedagògic i de suport educatiu, i l'articulació de plantilles multidisciplinàries són mesures llargament reclamades des del Síndic de Greuges (2016, 2020).

Més enllà d'aquestes extradotacions, altres propostes que podrien contribuir a crear unes condicions laborals més propícies, o evitar processos de desgast professional i personal, serien la possibilitat de fer «estades» a altres centres educatius (ja sigui un cop a la setmana, durant unes setmanes o mesos, etc.), un major suport al treball en xarxa amb altres docents o centres educatius (mitjançant l'assignació de més recursos econòmics a aquestes experiències, reduccions de la càrrega lectiva, etc.), o bé més oportunitats de formació directament vinculada al projecte de centre. Aquestes són intervencions clau en la lluita contra la desigualtat educativa, no només pel benefici directe que suposen per a l'alumnat, sinó perquè, en permetre exercir la tasca educativa en condicions, també condueixen a majors graus de motivació i satisfacció docent. Es facilita així l'estabilitat de les plantilles i, de retruc, la cohesió del claustre i el coneixement de la comunitat escolar per part dels i les docents. Es tracta, en última instància, d'assegurar que mestres i professorat que exerceixen la seva tasca en centres socialment

complexos puguin desenvolupar-se plenament com a professionals, i que el pas pels centres d'elevada complexitat no sigui experimentat com una penalització, sinó com una oportunitat de marcar la diferència a través de l'acció educativa.

D'altra banda, cal tenir en compte que la dotació de recursos extraordinaris i la creació de noves oportunitats de formació i col·laboració plantegen diversos reptes respecte el lideratge i responsabilitat en la gestió d'aquestes oportunitats i recursos. En l'àmbit de centre educatiu, i en un context de creixent autonomia de gestió, existeix encara poca claredat (o consens) respecte les formes de lideratge i organització més propícies a la creació de claustrats cohesionats i compromesos amb el projecte de centre. Si bé aquest és un debat fora de l'abast d'aquest capítol, és pertinent remarcar que es tracta d'un àmbit clau en qualsevol política orientada a incidir sobre les condicions i el clima escolar. Així mateix, val la pena mencionar el potencial de les zones educatives en matèria de programació de recursos. Com apunten Bonal i Albaigés (2011), si bé les zones educatives han tendit a tenir un protagonisme molt limitat en la planificació i assignació de recursos (inclosos els recursos humans), es tracta d'espais privilegiats que han de permetre una programació sensible a la realitat local i que facilitin, també, un major aprofitament de recursos i la creació d'oportunitats de «continuitat territorial» que afavoreixin la cooperació en un context de creixent autonomia de centre.

Com a apunt final, i més enllà de la llista d'accions proposades, val la pena no perdre de vista que, a l'arrel dels reptes en matèria d'atracció i retenció de personal plantejats en aquest capítol, es troba l'elevada segregació escolar del sistema educatiu català.<sup>27</sup> Aquests desequilibris,

.....  
**27.** Sobre aquesta qüestió és pot consultar el capítol 2 d'aquest *Anuari* que es pregunta precisament per l'impacte dels criteris de programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar.

i la concentració d'un grau alt de vulnerabilitat socioeconòmica en centres determinats, expliquen que l'exercici professional en certs entorns s'experimenti com a particularment desgastant, i que doni lloc a problemes de retenció però també de desvinculació professional i de desmotivació. Per tant, i si bé resulta imprescindible adoptar mesures que permetin controlar (o mitigar) l'estratificació docent, així com dotar del suport necessari els centres d'elevada complexitat, cal emmarcar aquestes accions en una aposta més àmplia de lluita contra la segregació escolar i les desigualtats educatives.

## Bibliografia

- AJZENMAN, N.; BERTONI, E.; ELACQUA, G.; MAROTTA, L. i MÉNDEZ-VARGAS, C. (2020). *Altruism or money? Reducing teacher sorting using behavioral strategies in Peru* (IDB Working Paper No. IDB-WP-01143, Inter-American Development Bank).
- ALLEN, R. i SIMS, S. (2018). «Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools». *Oxford Review of Education*, vol. 44, núm. 4, p. 441-458.
- ALLEN, R.; MIAN, E. i SIMS, S. (2016). *Social inequalities in access to teachers* (Social Market Foundation Commission on Inequality in Education: Briefing 2), Commission on Inequality in Education.
- BERLINER, D. C. (2005). «The near impossibility of testing for teacher quality», *Journal of Teacher Education*, vol. 56, núm. 3, p. 205-213.
- BONAL, X. (2012). «Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: The politics of non-decision-making». *Journal of Education Policy*, vol. 27, núm. 3, p. 401-421.
- BONAL, X. i ALBAIGÉS, B. (2011). «Les zones educatives com a espais de coresponsabilitat», a *Observatori de polítiques educatives locals Informe 2010*, p. 29-64, Diputació de Barcelona.
- BONAL, X. i PAGÈS, M. (2019). «Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desfavorits: anàlisi i propostes». In Riera

(Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, p. 395-445, Fundació Bofill.

- BOYD, D.; GROSSMAN, P.; ING, M.; LANKFORD, H.; LOEB, S. i WYCKOFF, J. (2010). «The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions». *American Educational Research Journal* vol. 48, núm. 2, p. 303-333.
- BREZICHA, K. F.; IKOMA, S.; PARK, H. i LETENDRE, G. K. (2019). «The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities». *International Journal of Leadership in Education*, p. 1-29.
- BROWN, K. M. i WYNN, S. R. (2009). «Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues». *Leadership and Policy in Schools*, vol. 8, núm. 1, p. 37-63.
- BURGESS, S. (2019). *Understanding teacher effectiveness to raise pupil attainment. Teacher effectiveness has a dramatic effect on student outcomes— how can it be increased?*, IZA World of Labor.
- COCHRAN-SMITH, M. i VILLEGAS, A. M. (2016). «Preparing teachers for diversity and high-poverty schools: A research-based perspective», a J. Lampert and B. Burnett (Eds.), *Teacher Education for High-Poverty Schools*, p. 9-31). Springer.
- CONNELL, R. W. (2009). «Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism», *Critical Studies in Education*, vol. 50, núm. 3, p. 213-229.
- DOGC. (2014). *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.
- ELACQUA, G.; HINCAPIÉ, D.; HINCAPIÉ, I. i MONTALVA, V. (2019). *Can financial incentives help disadvantaged schools to attract and retain high-performing teachers? Evidence from Chile* (IDB Working Paper No. IDB-WP-1080), Inter-American Development Bank.

- EURYDICE. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union.
- FENG, L. (2010). «Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility». *Education Finance and Policy*, vol. 5, núm. 3, p. 278-316.
- FREY, B. S. i JEGEN, R. (2001). «Motivation crowding theory». *Journal of Economic Theory*, vol. 15, núm. 5, p.589-611.
- FULLER, B.; WAITE, A. i IRRIBARRA, D. T. (2016). «Explaining teacher turnover: School cohesion and intrinsic motivation in Los Angeles». *American Journal of Education*, vol. 122, núm. 4, p. 537-567.
- GERSHENSON, S.; HOLT S. i PAPAGEORGE, N. (2016). «Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations», *Economics of Education Review*, núm. 52, p. 209-224.
- GLAZERMAN, S.; PROTIK, A.; TEH, B.-R.; BRUCH, J. i SEFTOR N. (2012). *Moving high-performing teachers implementation of transfer incentives in seven district* (NCEE 2012-4051). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education.
- GORE, J.; JAREMUS, G. i MILLER, A. (2021). «Do disadvantaged schools have poorer teachers? Rethinking assumptions about the relationship between teaching quality and school-level advantage», *The Australian Educational Researchers*. Published ahead-of-print.
- HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. i SCHIMAN, J. C. (2016). «Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction», *Economics of Education Review*, núm. 55, p. 132-148.
- JACKSON, C. K. (2013). «Match quality, worker productivity, and worker mobility: Direct evidence from teachers», *Review of Economics and Statistics*, vol. 95, núm. 4, p. 1096-1116.
- JACKSON, C. K. (2009). «Student demographics, teacher sorting, and teacher quality: Evidence from the end of school desegregation». *Journal of Labor Economics*, vol. 27, núm. 2, p. 213-256.



- JOHNSON, S. M., KRAFT, M. A. i PAPAY, J. P. (2012). «How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement», *Teachers College Record*, vol. 114, núm. 10, p. 1-39.
- KARDOS, S. M. i JOHNSON, S. M. (2010). «New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity», *Journal of Educational Change*, vol. 11, núm. 1, p. 23-44.
- KENNEDY, M. M. (2010). «Attribution error and the quest for teacher quality», *Educational Researcher*, vol. 39, núm. 8, p. 591-598.
- KUTSYURUBA, B.; WALKER, K. D. i GODDEN, L. (2019). «Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs», *Journal of Global Education and Research*, vol. 3, núm. 2, p. 85-123.
- LANKFORD, H., LOEB, S. i WYCKOFF, J. (2002). «Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 24, núm. 1, p. 37-62.
- LETENDRE, G. K. i WISEMAN, A. W. (2015). *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce*. Emerald.
- LUSCHEI, T. F. i JEONG, D. W. (2018). «Is teacher sorting a global phenomenon? Cross-national evidence on the nature and correlates of teacher quality opportunity gaps», *Educational Researcher*, vol. 47, núm. 9, p. 556-576.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OCDE.
- OCDE (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OCDE.
- OCDE (2018b). «Can teacher sorting compensate for student disadvantage?» In *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, p. 83-126, OCDE.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OCDE.
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professional*, OCDE.

- OCDE (2022). *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*, OCDE.
- PAPAY, J. P. i KRAFT, M. A. (2015). «Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement», *Journal of Public Economics*, núm. 130, p. 105-119.
- PEDRO, F. (Dir.) (2008). *El professorat a Catalunya*. Editorial Mediterrània/ Fundació Bofill.
- POP-ELECHES, C. i URQUIOLA, M. (2013). «Going to a better school: Effects and behavioral responses». *American Economic Review*, vol. 103, núm. 4, p. 1289-1324.
- RICE, J. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*, Economic Policy Institute.
- RICE, J. K. (2013). «Learning from experience? Evidence on the impact and distribution of teacher experience and the implications for teacher policy», *Education Finance and Policy*, vol. 8, núm. 3, p. 332-348.
- SASS, T. R.; HANNAWAY, J.; XU, Z.; FIGLIO, D. N. i FENG, L. (2012). «Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools», *Journal of Urban Economics*, vol. 72, núm. 2-3, p. 104-122.
- SCAFIDIA, B. Sjoquistb, D. L. i Stinebrickner, T. R. (2007). «Race, poverty, and teacher mobility», *Economics of Education Review*, vol. 26, núm. 2, p. 145-159.
- SEIDEL, T. i SHAVELSON, R. (2007). «Teaching effectiveness research in the past decade: The Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results», *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 4, p. 454-499.
- SIMON, N. S. i JOHNSON, S. M. (2015). «Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do», *Teachers College Record*, núm. 117 (030308).
- SÍNDIC DE GREUGES. (2016). *La segregació escolar a Catalunya (II): Condicions d'escolarització*, Síndic de Gregues de Catalunya.

- SÍNDIC DE GREUGES. (2020). *Els centres educatius d'elevada complexitat derivada de la Covid-19*, Síndic de Greuges de Catalunya.
- SÍNDIC DE GREUGES. (2022). *La segregació escolar a Catalunya. Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte sobre la Segregació Escolar a Catalunya*, Síndic de Greuges de Catalunya.
- SMITH, T. i INGERSOLL, R. (2004). «Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction?», *American Educational Research Journal*, vol. 4, núm. 3, p. 687-714.
- TARABINI, A.; CURRAN, M. i FONTDEVILA, C. (2017). «Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 38, núm. 8, p. 1177-1189.
- THIEMANN, P. (2018). *Inequality in education outcomes: The role of sorting among students, teachers, and schools*. Working Paper. Available at: [https://ekstern.filer.uib.no/svf/Econ%20web/Petra%20Thiemann\\_teacher-sorting-2018-10-16.pdf](https://ekstern.filer.uib.no/svf/Econ%20web/Petra%20Thiemann_teacher-sorting-2018-10-16.pdf)
- THRUPP, M. (2001). «Sociological and political concerns about School Effectiveness Research: Time for a new research agenda», *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 12, núm. 1, p. 7-40
- TRAN, H. i SMITH, D. A. (2020). «Designing an employee experience approach to teacher retention in hard-to-staff schools», *NASSP Bulletin*, vol. 104, núm. 2, p. 85-109.
- TSCHANNEN-MORAN, M. i HOY, A. W. (2001). «Teacher efficacy: Capturing an elusive construct», *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, núm. 7, p. 783-805.
- VERGER, A. i CURRAN, M. (2014). «New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting», *Critical Studies in Education*, vol. 55, núm. 3, p. 253-271.
- VOISIN, A. i DUMAY, X. (2020). «How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation», *Teaching and Teacher Education*, núm. 96 (103144), Published ahead-of-print.

---

### **Agraïments**

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Joan Artigal, Marta del Campo, Rosa Clar, Roger Fusté, Jesús Moral, Marcel Pagès, Noemí Rocabert i Montse Ros.

9

## Estratègies educatives cap a la ciutadania digital (amb d petita)<sup>1</sup>

Núria Vallès-Peris

## Introducció

Més enllà de les seves variades i desiguals condicions de vida, els nostres infants i joves han nascut i crescut en un context històric dominat per la societat digital. Amb «societat digital» no em refereixo només a una intensa presència de tecnologies digitals o a la utilització del codi binari en múltiples esferes de la nostra vida. Em refereixo a la cultura o la societat digital com un entramat de pràctiques, contextos i actors, que són tan materials com simbòlics, relacionats amb la innovació i el canvi tecnològic, que articulen i organitzen la vida humana i les nostres relacions amb el món. Des d'aquesta idea, la ciutadania digital o la digitalització de l'escola no és una qüestió de futur, no és allà on anem, sinó aquí on som. De la mateixa manera, la digitalització no és una preparació per al futur dels

.....

**1.** L'expressió «amb d petita» fa referència a la comprensió de la digitalització des d'una doble perspectiva: la digitalització amb D gran i la digitalització amb d petita. La distinció entre lletres grans i petites no és original de l'autora, sinó que fou proposada per l'antropòloga Aihwa Ong (2007), experta en globalització i ciutadania, per referir-se a la idea que els grans fenòmens globals tenen també una traducció en les nostres pràctiques i experiències petites de cada dia. La proposta de les lletres grans i petites d'Ong ha estat integrada i utilitzada des de la sociologia de l'educació (Ball i Grimaldi, 2021) i l'ètica de la cura (Tronto, 2017). En aquest capítol es pren manllevada aquesta idea i s'utilitza en relació amb la digitalització, en un plantejament que es va enfilant al llarg del text i que s'articula explícitament a l'últim apartat, on es presenten les propostes.

nens i nenes, sinó que forma part del seu procés de vida en un context configurat amb tecnologies digitals.

En aquest context, la ciutadania digital té un significat especial a l'aula, vinculada a la relació entre vida quotidiana i aprenentatges, i implica la participació en una societat on les pràctiques amb les tecnologies digitals estan profundament arrelades a les estructures, les relacions de poder i els processos associats. La nostra manera d'estar i relacionar-nos amb el món està dominada per l'automatització (una paraula menys comercial per parlar de digitalització). Des de pagar les factures de la llum, fins a apuntar-se a un club de bàsquet, passant per demanar hora al metge, buscar pis, sol·licitar una beca d'estudis, seguir les notícies, veure una sèrie, etc. La llista d'exemples és interminable i no podem imaginar el seguiment epidemiològic de la pandèmia, el sistema mèdic, la distribució d'aliments entre els supermercats, munyir la llet de les vaques, la regulació dels semàfors o l'encàrrec de la carta als reis des del sofà de casa, etc. sense sistemes d'automatització.

Per això en aquest capítol em refereixo a la «ciutadania digital» com una noció que va més enllà de l'aprenentatge d'una sèrie de destreses i habilitats relacionades amb l'ús de les tecnologies. **La ciutadania digital fa referència a la capacitat de comprendre les formes de comunicació i relació en les societats contemporànies, així com també a la possibilitat de participar d'aquestes formes de comunicació i relació** (Casey i Bruce, 2011). Entesa d'aquesta manera, l'alfabetització digital podria considerar-se com una condició de possibilitat de la participació en les societats democràtiques, i la ciutadania digital seria la ciutadania de l'era digital.

Des d'aquest plantejament a la ciutadania digital, en aquest capítol s'aborda el repte que suposa la introducció de tecnologies a l'escola al servei del bé comú, així com també s'exploren estratègies escolars cap a una ciutadania digital.

## Una visió alternativa de la digitalització educativa

La introducció de nova maquinària digital a l'escola (ordinadors, pissarres digitals, tauletes personals, etc.), la connectivitat necessària de tots els equipaments educatius i la creació de múltiples plataformes de comunicació, impregna cada cop més totes les activitats de l'educació formal. La transformació de les infraestructures i equipaments de l'escola va acompanyat (o és l'acompanyant) de sistemes de processament intensiu de les dades i de la introducció de nous elements en les relacions, catalitzant una sèrie de canvis en els discursos i en les pràctiques educatives. La ciència del *big data*, la digitalització i automatització és el present del sistema educatiu català: els expedients informatitzats, el registre d'alumnes (RALC), els sistemes de matriculació en línia, els formularis per l'administració, o el seguiment d'activitats de les plataformes virtuals, en són alguns exemples.

Des de la introducció dels ordinadors a les escoles a mitjans dels anys 80, amb el Programa d'Informàtica Educativa (PIE), el sistema educatiu català va iniciar un procés que comparteix amb molts països europeus, de digitalització progressiva de les escoles. Amb el Pla estratègic Catalunya en xarxa i la creació al 1995 de la Xarxa Telemàtica d'Educació de Catalunya (XTEC), que progressivament s'ha anat ampliant i ha integrat diversos serveis digitals, la Generalitat de Catalunya va anar desenvolupant una estratègia per dotar a les escoles d'equipaments i sistemes de comunicació, així com per adaptar els currículums a les necessitats de la societat digital. El Projecte educat1x1 (2008-2011) va suposar un impuls en la inversió d'equipament TIC als centres de secundària. Més endavant, a partir del 2015 (amb el Decret 119/2015 i el Decret 185/2015), es va consolidar la incorporació de les competències digitals com a objectiu formatiu transversal als ensenyaments d'educació primària i d'educació secundària obligatòria. L'ambició d'aquesta estratègia, que culmina amb el Pla d'educació digital de Catalunya 2020-23, consisteix en integrar l'ús de les



tecnologies com a «part del cos de competències bàsiques que tot l'alumnat ha d'haver assolit en acabar l'educació secundària, [...] fer front als desafiaments del segle XXI i assolir la transformació digital de l'educació i la societat en general» (Generalitat de Catalunya, 2021).

La situació derivada de la covid-19 ha intensificat la narrativa sobre l'emergència per digitalitzar diversos sectors (com la salut, l'educació o els serveis d'atenció a les persones). En l'àmbit educatiu això s'ha expressat en una major inversió en recursos tecnològics per a l'adquisició de competències digitals. Al març del 2021 el Govern de Catalunya va aprovar destinar 52.354.204 € del pressupost del fons extraordinari amb motiu de la pandèmia per la covid-19 al Departament d'Educació, per accelerar el desplegament del Pla d'educació digital de Catalunya 2020-23 i finançar la instal·lació de LAN-wifi a les escoles, la connectivitat de l'alumnat i dotar d'equipament a professors i alumnes<sup>2</sup>. L'acceleració de la digitalització que ha provocat la covid-19 i la seva rellevància creixent en l'àmbit educatiu és una tendència generalitzada, tal com recull el Digital Education Action Plan (2021-2027) de la Unió Europea. L'elevada inversió en recursos tecnològics per a l'adquisició de competències digitals forma part d'un procés que cal contextualitzar més enllà de l'escola, en una dinàmica i un teixit de canvis en les polítiques públiques en la salut, l'educació o els serveis socials. Aquesta dinàmica està alineada, per exemple, amb els objectius del Plan Nacional de Competencias Digitales (integrat a l'Agenda España Digital 2025) o el Digital Europe Programme (2021-2027) de la Comissió Europea.

Mitjançant l'International Computer and Information Literacy Study (ICILS, 2018), una avaluació internacional a gran escala que es realitza periòdicament a estudiants de 13 anys i que analitza en quina mesura aquests estan preparats per estudiar, treballar i viure en un món digital,

.....  
 2. <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/401242/govern-aprova-destinar-52-milions-deuros-del-fons-extraordinari-al-departament-deducacio-implementar-pla-deducacio-digital>

sabem que infants i joves no desenvolupen competències digitals sofisticades pel mer fet d'utilitzar dispositius digitals; que proporcionar als centres, al professorat i a l'alumnat equipament TIC i connectivitat no és suficient per millorar les seves competències digitals; que existeix una bretxa digital important entre l'alumnat segons el seu nivell socioeconòmic; i que les diferències entre les puntuacions d'estudiants d'un mateix país són superiors a les diferències entre països. Sense entrar en el detall de les dades ni qüestionar com es mesuren les competències digitals, hi ha dues qüestions que són especialment rellevants dels últims resultats ICILS disponibles, i que prenc com a punt de partida per a la reflexió sobre les estratègies educatives cap a una ciutadania digital:

- a) De tots els estudiants que van participar a l'estudi (46.000) només el 21% van mostrar autonomia i precisió en les tasques proposades, mentre que el 79% restant van necessitar ajuda i, d'aquests, el 18% no eren capaços d'executar ordres simples (ICILS, 2018). Per tant, tenint en compte que en la majoria de països rics l'estratègia de digitalització educativa va començar a mitjans-finals dels anys 80 del segle XX i té un recorregut semblant a la del sistema educatiu català, i que les diferències dins de cada país són més importants que les diferències entre països, podem dir que aquesta estratègia no ha estat exitosa perquè no garanteix que la major part de joves estiguin preparats per estudiar, treballar i viure en un món digital. Tenint en compte que, tal i com he definit a l'inici del capítol, l'alfabetització digital és la condició de possibilitat de participació en les democràcies contemporànies, les societats actuals encaren un repte important per tal de garantir l'exercici ple de la ciutadania dels més joves. En aquest sentit, es pot entendre l'auge de les *fake news*, el negociacionisme científic, el *ciberbullying* o la creixent addicció a jocs en línia, com a fenòmens que ens han de posar en alerta sobre els riscos associats a la manca de competències digitals de la ciutadania.
- b) El nivell socioeconòmic dels estudiants condiciona les seves competències digitals, unes competències que no estan garantides amb

dotar d'equipament informàtic als centres, professorat i alumnat. Independentment del nombre d'ordinadors a casa o dels anys d'experiència utilitzant ordinadors, els alumnes amb un nivell socioeconòmic més alt (mesurat amb el nivell educatiu dels progenitors i el nombre de llibres a casa) tenen puntuacions significativament més altes en competències digitals en tots els països. En un context social on l'accés als recursos, la capacitat d'autonomia o la integració al mercat laboral estan articulats al voltant de la innovació i el canvi tecnològic, que l'estratègia de digitalització educativa reproduceixi (o fins i tot intensifiqui) les desigualtats socioeconòmiques, posa en qüestió la pròpia noció de ciutadania digital, perquè l'equitat i la justícia social són elements inseparables de la ciutadania en les societats democràtiques.

Aquest escenari, conjuntament amb l'elevada inversió i la transformació que suposa la introducció massiva de nous dispositius tecnològics a l'escola per l'experiència escolar i l'organització educativa, fan que sigui especialment rellevant reflexionar, discutir i monitoritzar el procés d'introducció de tecnologies digitals a l'escola i de quina manera aquesta estratègia pot contribuir a la ciutadania digital des de l'àmbit educatiu.

Amb aquest objectiu es proposa una aproximació que superi la visió tradicional de la digitalització educativa. La visió tradicional centra l'estratègia per respondre els reptes de l'era digital en la introducció d'equipaments tecnològics i de metodologies basades en la utilització de sistemes digitals. Assumeix que les tecnologies són neutrals i els seus efectes depenen dels usos que se'n faci. L'associació entre digitalització i introducció de tecnologies a l'escola ha estat fortament qüestionada des de diverses perspectives, tal com ja s'ha apuntat en anteriors anuaris de l'educació de la Fundació Bofill (Gisbert i Prats, 2018; Sancho Gil, 2020). Seguint aquesta perspectiva crítica, en aquest capítol es planteja una aproximació alternativa a la visió tradicional de la digitalització educativa, que s'articula al voltant de tres idees:

1. La manera com es dissenyen i desenvolupen tecnologies digitals educatives és un procés que està obert a l'anàlisi social i polític.
2. Les tecnologies no són simples eines que ens ajuden en l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó que contribueixen a configurar les pedagogies, l'organització i les experiències escolars.
3. Els efectes de qualsevol innovació tecnològica s'expliquen per la seva naturalesa relacional i situada, que pren forma quan s'introdueix en un determinat context, en el que hi participen alumnat, professorat, famílies i polítiques educatives.

Al llarg del capítol es desenvolupen aquestes idees, que s'utilitzen per articular tres preguntes, a partir de les quals es proposen una sèrie de recomanacions i propostes cap a la ciutadania digital. Sigui dit per avançat que al següent apartat, sobre les diverses controvèrsies i preguntes al voltant de la digitalització escolar, es presenta un enfocament més crític, que busca qüestionar alguns dels mites associats a les TIC i l'associació dominant entre educació per a un món digital i la introducció de tecnologies. En cap cas, però, es posa en dubte el necessari desplegament de tecnologies a l'escola i d'estratègies per a l'educació digital. En el darrer apartat, on es dibuixen una sèrie de propostes, s'empra una perspectiva més propositiva, emfatitzant els vincles entre escola, tecnologia i democràcia.

## Com pensar la digitalització escolar? Controvèrsies i preguntes

La digitalització no es produeix de manera independent als processos socials o a les formes d'aprenentatge que travessen el sistema educatiu, les tecnologies no s'afegeixen a les escoles com si aquestes fossin una taula rasa on introduïm una sèrie d'eines a la nostra conveniència. La digitalització i el *big data* conformen una sèrie de dinàmiques entreteixides en que no és possible establir línies delimitades clares entre allò que és desenvolupament tecnològic, política educativa, pràctica pedagògica i estratègia institucional (Ball i Grimaldi, 2021).

Durant les últimes dècades, en pràcticament tots els àmbits (salut, educació, finances, urbanisme, serveis, etc.), en un procés que s'ha intensificat durant la covid-19, s'han presentat les TIC com una eina privilegiada per millorar la vida contemporània. En educació, com en els altres sectors, les TIC s'han presentat com la solució a complexos problemes socials, la punta de llança de la innovació i l'element imprescindible per garantir la ciutadania en l'era digital, en un discurs acceptat de manera força acrítica per tot l'espectre d'ideologies polítiques (Rendueles, 2012). Aquest fenomen es coneix com a «solucionisme tecnològic» (Morozov, 2016). El solucionisme tecnològic fa referència a una ideologia que considera que la solució més eficaç i eficient als problemes socials prové de l'aplicació de tecnologies i el desenvolupament de sistemes algorítmics. D'aquesta manera, es construeix un relat en què la solució més eficaç a la desigualtat educativa, la desafecció, l'adaptació dels processos d'aprenentatge, la desmotivació, el fracàs escolar, l'augment de la burocratització, etc., ha de provenir de la innovació tecnològica.

Aquesta ideologia s'il·lustra clarament amb la resposta global que es va donar durant la primera onada de la covid-19: amb el tancament de les escoles i l'adopció massiva de sistemes de comunicació en línia com a única alternativa a la necessitat de garantir la distància física i evitar els espais tancats; l'important volum de finançament destinat a la digitalització educativa o l'adopció de plataformes digitals en tots els nivells educatius i per a tot l'alumnat. Tanmateix, tot i que la investigació en educació ha estat relativament lenta en reconèixer l'abast de la massiva «dataficació», diversos estudis sociològics han començat a definir una perspectiva crítica sobre l'auge de la digitalització de l'escola. La principal preocupació des d'aquesta perspectiva és la capacitat dels sistemes algorítmics per reproduir i amplificar les desigualtats, així com les implicacions de l'aprenentatge automatitzat per al pensament crític (Williamson, 2018).

## La manera com es dissenyen i desenvolupen tecnologies digitals educatives és un procés que està obert a l'anàlisi social i polític

Stephen J. Ball i Emiliano Grimaldi han realitzat una sèrie d'estudis on exploren el rol de les tecnologies i la digitalització a l'aula i en l'experiència d'aprenentatge. Aquests sociòlegs situen les estratègies de reforma de l'educació i les formes d'aprenentatge digital en el procés de neoliberalització, un context en què la reconstrucció de l'educació està liderada per la indústria global *EdTech* i per la seva xarxa de volum de negoci local (Ball i Grimaldi, 2021). El prototip d'aquesta lògica són les «escoles *startup*» dels EUA, institucions educatives que es basen en la cultura, el discurs i els ideals del capital risc de les *startups* de Silicon Valley. Des del 2011 els empresaris de Silicon Valley han utilitzat la seva capacitat financera i el seu poder de generar relats de futur per crear una sèrie de prototips de noves escoles. IBM ha posat en marxa el P-TECH, una xarxa d'escoles que s'adapta al seu programa global Smarter Cities; un antic executiu de Google va crear AltSchool, una cadena d'escoles dissenyades com a «makerspaces»; i el fundador de Khan Academy ha obert la seva escola Kahn Lab School, com a espai experimental per provar noves tecnologies i teories de l'aprenentatge (Williamson, 2018). Aquestes escoles es basen en la utilització de plataformes digitals que permeten dibuixar diagrames normatius sobre allò que és un bon o mal nivell educatiu o un adequat ritme d'aprenentatge, a partir de l'anàlisi de les dades que realitzen experts tècnics de les *startups* educatives, que subscriuen una determinada manera d'entendre l'aprenentatge.

Tot i que aquest tipus d'escoles ara mateix són un producte que no s'ha replicat a Catalunya ni a Europa, amb el seu disseny mostren com traslladar les pràctiques de les empreses d'innovació tecnològica a l'organització educativa, una qüestió cabdal, especialment tenint en compte la creixent importància de les *startups* i el sector *EdTech* en l'àmbit econòmic. Més enllà de l'anècdota de les escoles de Silicon Valley, que porten a un extrem la lògica neoliberal, aquest exemple il·lustra de manera paradigmàtica

dues qüestions. D'una banda, que el procés d'introducció de dispositius tecnològics a les escoles ha obert una nova via perquè les empreses privades desenvolupin aplicacions educatives dedicades a l'aprenentatge interactiu i *gamificat* (per exemple, Kahoot!, Desmos o Quizlet) i a la gestió de classe (com Google Classroom) (Alirezabeigi *et al.*, 2020). D'altra banda l'exemple també mostra com la introducció de tecnologies digitals a les escoles és un procés que no es pot separar de qüestions que tenen a veure amb la política, la governança o l'avaluació. Els processos de digitalització suposen una transformació dels processos de decisió en política educativa, organització escolar i pedagogies d'aprenentatge, amb l'aparició de nous actors privats que intervenen en la formulació de polítiques i estratègies educatives (Lubienski, 2013).

Tenint en compte aquestes qüestions, alguns autors estableixen una distinció entre processos de digitalització externs i interns (Tømte *et al.*, 2019). Quan les formes de digitalització de l'ensenyament i l'aprenentatge estan guiades per tendències governamentals, dinàmiques globals i liderades per actors exteriors a la comunitat educativa, es consideren processos externs. En canvi, tot i que menys freqüents i més difícils de recopilar, existeixen també processos iniciats per administracions locals conjuntament amb grups entusiastes de professorat o famílies, anomenats processos interns de digitalització. Un exemple recent a Catalunya d'aquest tipus de processos és la infraestructura educativa digital DD, una plataforma de codi obert, auditable i interoperable, dissenyada com un software per a les escoles alternatiu a Google o a Microsoft. Aquesta eina ha estat desenvolupada pel grup d'activistes digitals Xnet i un grup de famílies promotores, amb el suport de l'Ajuntament de Barcelona i el Consorci d'Educació de Barcelona.

Tot i que la distinció entre processos interns i externs és delicada i no sempre és fàcil establir línies divisòries clares, la tendència cap a un model o un altre representa també un determinat posicionament polític, una manera de comprendre l'organització social, així com també diverses formes d'ensenyament-aprenentatge. De la mateixa manera que

existeixen diverses ideologies, diferents propostes de governança, diversos models de (re)distribució de la riquesa o diferents criteris sobre la justícia, les formes en què es duen a terme els processos de digitalització educativa i les eines que s'utilitzen, impliquen també determinades visions sobre les formes d'organització educativa, política, social o de model econòmic. D'aquesta manera, els processos de digitalització interns, que parteixen d'una major participació i implicació dels diversos actors de la comunitat educativa, tendeixen cap a un model més democràtic que els processos externs, més sotmesos, en línies generals, a mecanismes de mercat. Per tant, enfront d'aquesta qüestió, la primera pregunta que es planteja és:

Com es poden reforçar processos interns que responguin a models més democràtics de digitalització educativa?

## **Les tecnologies no són simples eines que ens ajuden en l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó que contribueixen a configurar les pedagogies, l'organització i les experiències escolars**

La introducció de sistemes digitals permet solucions administratives, sistemes per garantir la seguretat de les dades, mecanismes per detectar trampes o plagis, formes de gestió i emmagatzematge de grans volums de dades de l'alumnat, serveis de biblioteca, recursos d'aprenentatge diversos o maneres acurades i personalitzades per a l'avaluació, així com també noves oportunitats per a una millor col·laboració entre els docents i les escoles. Però les estratègies i les eines específiques que s'utilitzen tenen efectes en els processos d'ensenyament i aprenentatge, així com també en la configuració dels sistemes educatius. La introducció de tecnologies digitals i de formes de digitalització en l'àmbit educatiu no són neutrals i canvien les pràctiques i experiències escolars, sovint de manera no intencionada ni esperada.



El concepte teòric que recull aquesta idea de la no-neutralitat dels artefactes i sistemes tecnològics és el de la «mediació». La mediació fa referència a com determinades tecnologies possibiliten una sèrie d'experiències i comportaments, mentre que no en possibiliten d'altres (Verbeek, 2015). Les tecnologies educatives (com qualsevol altra tecnologia) possibiliten determinades relacions de l'alumnat, professorat i famílies amb l'entorn educatiu que d'una altra manera no haurien estat possibles. Però les tecnologies no són intermediàries neutrals, sinó mediadores actives que tenen efectes i contribueixen a la formació de les percepcions i interpretacions que els éssers humans fem de la realitat, així com també participen en la configuració de les nostres relacions amb els altres i l'entorn.

Un exemple il·lustratiu en aquest sentit són els programes BYOD (*Bring Your Own Device* – «Porta el teu propi aparell»). Els programes BYOD són un terme paraigües que aglutina diverses experiències que consisteixen en que cada alumne té el seu propi dispositiu digital i els continguts i la quotidianitat a l'escola o l'institut s'articulen, en menor o major mesura, a través de les pantalles d'ordinadors portàtils o tauletes. A Catalunya aquest tipus de programes es van començar a implementar a alguns centres de secundària a partir del 2009, amb el projecte «Escola 2.0». Des de llavors, i en un procés intensificat arran de la covid-19, a Catalunya, Espanya i la majoria de països amb rendes altes, aquesta és una estratègia cada cop més utilitzada, sobretot a l'etapa de secundària. Això implica la substitució de llibres de text o de material en paper per continguts digitals, així com també modifica la relació amb la lectoescriptura i les dinàmiques d'expressió visual i gràfica. Això pot comportar conseqüències a mig-llarg termini, sobre les que actualment encara no hi ha consens entre diversos àmbits de coneixement, en relació amb els processos d'aprenentatge i la configuració del pensament, la capacitat expressiva o la creativitat<sup>3</sup>. Els efectes, alhora, poden ser diferents segons el tipus de

.....

**3.** Per seguir aprofundint sobre aquesta qüestió es pot consultar el capítol 6 d'aquest *Anuari* que reflexiona al voltant de les condicions institucionals, pedagògiques i curriculars per desplegar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat

tasques o propostes educatives que el professorat realitzi mitjançant els dispositius digitals (Alirezabeigi *et al.*, 2020), així com també segons el context socioeconòmic del centre i l'alumnat. Al costat d'aquest tipus de consideracions relacionades directament amb els aprenentatges, la utilització d'aparells digitals personals en la quotidianitat educativa ha comportat noves problemàtiques a l'aula (relacionades amb la limitació de continguts o els usos vinculats a l'oci durant el temps lectiu), la preocupació sobre les formes de relació de l'alumnat amb les tecnologies (adiccions al joc o les xarxes socials, el *ciberbullying*), així com també nous conflictes familiars (relacionats amb la gestió de les pantalles).

L'educació cap a una ciutadania digital, però, no està limitada a la introducció de tecnologies per ser utilitzades en entorns educatius. Existeixen diverses propostes que parteixen del «fer» com a element central de l'educació digital. El «fer» des de la creació i l'experimentació, a partir d'una sèrie d'idees que integren el pensament i la reflexió a partir de la pròpia experiència i busquen fusionar la distinció tradicional entre el treball manual i l'intel·lectual (Dewey, 1916)<sup>4</sup>. En aquest sentit es pot entendre la proposta dels *kits* educatius portàtils duta a terme per l'escola de Noves Oportunitats El Llindar i la Universitat Oberta de Catalunya. Per tal de garantir el procés educatiu i l'acompanyament de l'alumnat durant l'any 2020, marcat per les mesures contra la covid-19 i una presencialitat discontinua, es va dur a terme una proposta educativa d'aprenentatge vivencial i manipulatiu per ser utilitzada a casa o en context escolar. A partir de la fabricació digital es van realitzar una sèrie de *kits* composts per una caixa que incloïa una activitat vinculada a un o més oficis i les eines i materials necessaris per realitzar-la de manera autònoma per part de l'alumne. Així doncs, es pot entendre també l'educació digital a través de la

.....

**4.** D'aquesta reflexió se'n fan ressò també altres capítols d'aquest *Anuari* que posen de manifest la importància d'articular teoria i pràctica en els dissenys curriculars. El capítol 3, per exemple, posa de manifest que el treball per projectes i l'articulació entre pensament i acció ha estat tradicionalment l'element vertebrador del currículum de la Formació Professional. De la mateixa manera, el capítol 4 mostra la centralitat d'aquests elements en l'especificitat pedagògica dels Centres de Noves Oportunitats.

creació, la manipulació i l'exploració com a mitjans privilegiats per inculcar el mètode de resolució de problemes per a la ciutadania digital, que pretén la transformació cap a societats i tecnologies més democràtiques i responsables. La transformació com a objectiu últim de l'educació: transformar-se un mateix i el propi entorn segons un conjunt de mètodes de resolució de problemes (Johnston, 2014).

Des d'aquestes consideracions, doncs, emergeix una altra pregunta:

De quina manera es poden desenvolupar estratègies d'educació digital que acompanyin pedagogies que promouen l'èxit educatiu i la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat?

## **Els efectes de qualsevol innovació tecnològica s'expliquen per la seva naturalesa relacional i situada, que pren forma quan s'introdueixen en un determinat context, en el qual hi participen alumnat, professorat, famílies i polítiques educatives**

Tal com s'ha explicat fins ara, la introducció a les escoles de nous dispositius tecnològics i l'impuls de metodologies d'aprenentatge basades en sistemes digitals automatitzats forma part d'un procés que va més enllà de l'àmbit educatiu. Ara bé, quan aquestes tecnologies i metodologies s'introdueixen a les escoles, interaccionen amb unes condicions socials, polítiques i pedagògiques determinades. Per tant, els efectes d'aquesta digitalització seran específics a cada context particular, perquè és en la interacció de múltiples variables (sistemes socials de desigualtat, pedagogies d'aprenentatge, empreses *EdTech* locals, famílies, inversió de l'administració en infraestructures, programes d'atenció a la diversitat, aplicacions utilitzades a l'aula, cultura de centre, etc.) que es configura l'experiència de l'alumnat utilitzant tecnologies, i l'efecte d'aquesta experiència en la seva trajectòria educativa.

L'efecte de les tecnologies no només s'explica per les seves característiques tècniques i de disseny. Aquesta idea és la que desenvolupa Andrew Feenberg (2010) amb la tesi de la instrumentalització i els contextos d'utilització. És a dir, el que passa quan s'introdueixen tecnologies en un context específic no només s'explica pel disseny d'aquella tecnologia i els tipus d'activitats i funcions que pot incorporar, sinó que allò que és i possibilita l'artefacte dependrà també de l'escola o l'entorn familiar específic, del context en el que s'utilitzarà. Aquest tipus de plantejament ens permet identificar com tot allò que té a veure amb les desigualtats digitals va més enllà de la bretxa digital, és a dir, va més enllà del diferent accés a equipament informàtic i connectivitat, sinó que reforça desigualtats relacionades amb el capital social i cultural de les famílies, una qüestió que ressona a la noció d'«injustícia algorítmica». En una societat travessada per diversos eixos de desigualtat, l'adopció de solucions basades en algorismes (en els que es basen tots els sistemes digitals), probablement reproduirà o ampliarà aquestes desigualtats, perquè el que fan els algorismes és identificar i reproduir patrons socialment disponibles.

És el cas dels algorismes d'*A-levels* (els exàmens finals de l'etapa de la secundària del Regne Unit, els equivalents a la prova d'accés a la universitat PAU). Al 2020, en plena onada de la pandèmia per la covid-19 al Regne Unit no es van realitzar, com es feia cada any, els *A-levels*. Per tal de poder fer una avaluació final sense haver realitzat cap examen, Ofqual (la Oficina de Regulació de les Qualificacions i Avaluacions del Regne Unit) va demanar al professorat que proporcionés una qualificació per cada alumne. Amb l'objectiu d'intentar que l'avaluació final fos el més justa possible en relació amb les anteriors generacions, i intentant evitar una suposada tendència del professorat a inflar les notes, Ofqual va decidir utilitzar un algorisme per donar les qualificacions finals. Aquest algorisme combinava la qualificació proposada pel professorat en cada assignatura, amb les dades sobre el rendiment de l'escola durant els tres anys anteriors. Quan es van anunciar les qualificacions finals dels *A-levels* calculades per Ofqual, el 40 % de les notes donades pels algorismes eren inferiors a les avaluacions que havia fet el professorat. Aquesta

rebaixa de les notes va ser molt superior a les escoles públiques que a les privades i va afectar més del doble a l'alumnat d'entorns desfavorits que als més rics (a Escòcia del 15,2% front al 6,9%) (Jones i Safak, 2020). Per què? A un estudiant brillant d'una escola pública amb pitjors puntuacions en rendiment durant els darrers 3 anys se li rebaixava la nota per mantenir el patró identificat per l'algoritme. Les escoles privades solen ser selectives —i estan millor finançades— i en la majoria de cursos tenen un bon rendiment pel que fa als resultats dels exàmens. Un algoritme basat en el rendiment anterior, per tant, posarà els estudiants d'aquestes escoles en avantatge en comparació amb els seus equivalents amb estudis estatals.

Es pot identificar un fenomen semblant a la injustícia algorítmica —la reproducció de desigualtats en la presa de decisions automatitzades basades en algorismes— en l'aplicació de sistemes digitals en l'àmbit educatiu, al qual em refereixo com a «injustícia digital». Els efectes del confinament i tancament de les escoles durant la primera onada de la covid-19 (entre març i juny del 2020) ha posat en evidència com l'adopció de solucions digitals i classes virtuals ha tingut efectes molt diferents segons l'origen socioeconòmic de l'alumnat i ha augmentat la segregació escolar entre l'alumnat vulnerable.<sup>5</sup> En el cas de Catalunya, diversos estudis han mostrat com l'adopció de solucions digitals per compensar el tancament de les escoles té efectes diferents segons el nivell socioeconòmic de l'alumnat, per diverses raons que tenen a veure amb el context d'utilització d'aquestes solucions tecnològiques. D'una banda, els centres que escolaritzen alumnat amb nivell socioeconòmic alt o mig disposaven d'un major ventall de recursos tecnològics que les escoles amb alumnat d'origen socioeconòmic baix (Jacovkis i Tarabini, 2021). De l'altra, tot i que els estudis no s'han centrat exclusivament en l'efecte de les tecnologies, també sabem que les famílies de classe mitjana van poder mantenir

5. Per aprofundir sobre l'estat de la segregació escolar a Catalunya es pot consultar el capítol 2 d'aquest *Anuari* on es posa un focus específic en el rol que juga la programació de l'oferta per a garantir una composició social més equitativa i equilibrada per a tots els centres educatius del territori.

uns estàndards més alts de qualitat educativa en un moment on només hi havia relació virtual amb l'escola, mentre que els infants de famílies socialment desafavorides tenien poques oportunitats d'aprenentatge tant pel que fa al temps com a les experiències d'aprenentatge (Bonald i González, 2020).

Per tant, enfront a la tendència de reproducció, i fins i tot d'intensificació, de les desigualtats educatives quan s'adopten solucions digitals, en aquest apartat la pregunta que sorgeix és:

Quines mesures contra la injustícia digital ens poden permetre reduir les desigualtats entre l'alumnat?

## Propostes cap a una ciutadania digital des de l'educació (amb d petita)

La ciutadania digital es compon de dos elements irreductibles:

- La capacitat de comprendre les formes de comunicació i relació en les societats contemporànies.
- La possibilitat de participar d'aquestes formes de comunicació i relació.

D'una banda, i tenint en compte la primera qüestió, la ciutadania digital no pot respondre a una definició tancada ni a una sèrie de competències o destreses preestablertes, al contrari, es refereix a una noció canviant i flexible que es va adaptant a cada context social. El ritme frenètic de co-neixement i desenvolupament tecnològic, de constants noves solucions o productes digitals, converteix en obsoletes les innovacions recents i l'intent de definir tasques o competències específiques esdevé una tasca no només complexa sinó, possiblement, en estat de contínua obsolescència. D'altra banda, atenent a la segona qüestió, la ciutadania digital està

vinculada a la idea de democràcia, ja que la participació és un dels drets fonamentals que defineixen les societats democràtiques. Al llarg del capítol s'ha situat el debat sobre la introducció de tecnologies a l'àmbit escolar i l'alfabetització digital de l'alumnat en termes sociopolítics i s'han plantejat tres preguntes que tenen a veure amb la democràcia i l'equitat en les societats digitals i el rol de l'escola en aquestes societats.

A partir d'aquest plantejament les recomanacions o idees de millora que es proposen tenen la voluntat d'obrir el debat i l'espectre de temes que es posen damunt la taula quan es parla d'educació digital, així com també superar dualismes abismals entre visions tecnofòbiques o tecnofíliques de la digitalització en l'àmbit educatiu. En els anteriors apartats s'ha desenvolupat una visió sobre les tecnologies que parteix de la idea que la digitalització té efectes en la manera en què interpretem, vivim i entenem el món i, en l'àmbit escolar, implica tant una qüestió d'estructura (un procés global de digitalització en tots els sectors i àmbits socials, tal i com s'ha explicat a la introducció d'aquest capítol, que es podria denominar «gran D») com d'experiència («petita d»). Des de la visió que anomeno «petita d», el focus d'atenció recau en les experiències quotidianes de ser i estar a l'escola, experiències que es configuren en un entramat de polítiques educatives, professorat, condicions de centre, nivell socioeconòmic de les famílies, alumnat, entorns virtuals d'aprenentatge, etc. El centre del debat no són, doncs, els artefactes tecnològics o les metodologies que utilitzen sistemes digitals, sinó tota la xarxa de relacions que configuren les experiències de l'alumnat en la societat digital. Per aquest motiu, les propostes de millora en resposta a les preguntes plantejades posen el focus en l'experiència educativa i quin paper tenen o haurien de tenir les tecnologies en relació amb aquesta qüestió.

Recollint aquestes consideracions i les controvèrsies i preguntes exposades a l'anterior apartat, la idea que articula les propostes cap a una ciutadania digital és la tríada **democràcia, tecnologia i escola**. Els debats sobre democràcia i escola o sobre democràcia i tecnociència, deutors d'aproximacions encetades per John Dewey (Dewey, 1989, 2012), són rics

i fructífers, però queden fora de l'abast d'aquest capítol, només s'apunten aquí algunes pinzellades per situar l'enfocament subjacent a les propostes que es presenten a continuació. Tal com s'ha explicat, la transformació i discussió que acompanya la introducció de noves tecnologies digitals a l'àmbit educatiu és plena de llums i ombres, amb els efectes que això suposa per a l'experiència escolar de cada dia de l'alumnat, les relacions del professorat amb l'administració educativa o les dinàmiques familiars. No obstant, la potència de la introducció de tecnologies digitals a l'educació (en un sentit spinozià de la potència com a capacitat d'allò que es pot acabar desplegant, que està germinant), no rau en les noves aplicacions per aprendre matemàtiques, la *gamificació* de continguts, la possibilitat de registrar i seguir l'alumnat, etc. La potència de la digitalització i la introducció massiva de les tecnologies en l'educació des de la noció de ciutadania digital rau en la seva capacitat de fer de revulsiu per actualitzar el debat sobre democràcia i escola i dur a terme noves pràctiques en aquesta direcció. Parlar de democràcia i escola és tornar a parlar de pragmatisme, de superar el dualisme intel·lectual-manual, de qüestionar la jerarquia dels coneixements o les seves formes de transmissió. Democràcia entesa en sentit fort, com el govern de qualsevol (Rancière, 2005), té la seva traducció en l'àmbit educatiu en què qualsevol alumne (en la seva accepció més àmplia i bonica: de qualsevol condició econòmica, gènere, condició migrant, ètnica, amb qualsevol capacitat, habilitat, destresa, condició física...) tingui una bona trajectòria educativa i una bona experiència escolar, condicions imprescindibles per assegurar-ne la plena integració i participació en les societats digitals contemporànies. També en l'era digital l'escola és el mecanisme social més rellevant del qual ens hem dotat per aconseguir societats més equitatives i proporcionar espais de cura i socialització en igualtat de condicions. Les tecnologies digitals poden contribuir a reforçar aquests processos, no pas perquè siguin artefactes altament disruptius i/o amb propietats miraculoses (un discurs propi del determinisme tecnològic), sinó perquè la seva capacitat mediatra en les relacions educatives, transforma aquestes relacions i possibilita l'emergència de discussions i reflexions al voltant de velles dinàmiques i noves transformacions.



Des de la centralitat del vincle entre democràcia, tecnologia i escola, hi trobem dues idees subjacents que articulen les propostes que es presenten a continuació:

**a) El principi de precaució i l'acció mesurada**

El principi de precaució és una proposta política desenvolupada originalment des dels moviments ecologistes per guiar l'acció en aquelles qüestions on es poden identificar tres components: amenaça de dany, incertesa sobre els impactes i la causalitat, i necessària resposta preventiva (Gardiner, 2006). Tal com mostren algunes de les controvèrsies i preguntes que s'han obert al llarg del capítol, aquests tres components es poden identificar clarament en relació amb la digitalització educativa. Ara bé, la precaució no ha de ser tampoc un element paralizador o d'inacció. L'acció que acompanya el reconeixement de la incertesa i la necessària resposta cautelosa enfront als possibles danys (en qüestions com el reforç de les desigualtats a l'aula, la integració de proveïdors privats en els processos de presa de decisions educatives o el deteriorament dels processos cognitius vinculats amb l'aprenentatge) és l'acció mesurada. L'acció mesurada és una eina de diàleg entre riscos i potencialitats, que parteix de petites accions progressives i revocables que tenen «cura de» els efectes o conseqüències de les accions, a partir de la retroalimentació i el debat constant entre tots els actors de la comunitat educativa (Callon *et al.*, 2009).

**b) Els diversos nivells de la governança digital**

Aquesta forma d'acció, composta de múltiples accions petites, curoses, consensuades i revocables, té múltiples formes d'intervenció. Així doncs, quan es parla de governança de la digitalització de l'escola és rellevant distingir entre tres nivells diferents d'intervenció per ajudar a sistematitzar els processos des dels que pensar mesures que afavoreixin el debat i l'enfortiment democràtic de l'escola i les tecnologies: infraestructures, eines i usos. Cadascun d'aquests nivells implica la mobilització de diversos actors i de mesures

diferents, en un contínuum en el que és difícil distingir on comença i acaba allò que fa referència a democràcia, educació o tecnologia. Per exemple, si parlem d'infraestructures faríem referència a la connectivitat de les escoles, dels dispositius informàtics de què disposen els centres, del preu de l'energia, dels servidors on s'emmagatzemen les dades de l'alumnat, etc. Però també del plans d'estudis de les facultats d'Educació,<sup>6</sup> de les condicions de treball del professorat,<sup>7</sup> de les polítiques de digitalització o dels requeriments que han de complir les diferents administracions per tal de poder donar resposta a les condicions de les entitats finançadores europees. Aquests tres nivells de governança estan intensament interrelacionats, sens dubte. Per exemple, si parlem de la necessitat de desenvolupar un software lliure i d'accés obert que garanteixi la sobirania de les dades i la desvinculació de les grans empreses tecnològiques, una qüestió que faria referència a les eines, la generalització d'aquesta eina no es pot desvincular de la política de digitalització, de les partides pressupostàries de les administracions o de la voluntat, destreses o capital cultural de professorat, alumnat i famílies per apropiari-se d'aquestes eines i decidir-ne els usos.

Així doncs, les propostes cap a la ciutadania digital no s'han diferenciat en funció dels actors involucrats o el nivell d'intervenció al qual fan referència (una qüestió que correspondria a un altre capítol sobre polítiques de digitalització), sinó que s'han organitzat al voltant de les tres preguntes que han anat emergint al llarg del capítol, integrant en cadascuna de les preguntes les idees del principi de precaució i acció mesurada i dels diferents nivells de governança necessaris en l'estratègia educativa cap a la ciutadania digital.

.....

**6.** Sobre la formació del professorat, el capítol 7 d'aquest *Anuari* en fa una reflexió molt aprofundida, però no només des de la formació que s'imparteix a les facultats d'educació, sinó des d'una concepció àmplia i comunitària de la noció de capacitació, orientada específicament a una gestió inclusiva de la diversitat.

**7.** Sobre aquesta qüestió és especialment rellevant el capítol 8 d'aquest *Anuari* que indaga precisament al voltant de la condició docent als centres d'alta complexitat.

## Com es poden reforçar processos interns que responguin a models més democràtics de digitalització educativa?

L'òrgan responsable de definir què és una educació amb sentit i quins són els objectius educatius és l'Administració Pública. L'administració, en col·laboració amb la comunitat educativa, defineix quines són les seves necessitats tecnològiques i té el lideratge sobre el disseny de les plataformes i entorns virtuals, així com també de les aplicacions que s'utilitzen en l'àmbit educatiu. De la mateixa manera, l'administració és la responsable de garantir la confidencialitat i la privacitat de les dades de l'alumnat quan aquest utilitza tecnologies en l'àmbit escolar. Aquestes qüestions són fàcils de dir en un catàleg de recomanacions, però complexes en la seva posada a la pràctica i requereixen d'una sèrie d'accions, tals com:

- Crear sistemes locals per supervisar el disseny i la introducció de tecnologies digitals a les escoles. Això implica la creació de procediments de seguiment i avaluació també en projectes pilot o experimentals. Si l'experiència escolar és el focus d'atenció, cal posar en marxa mecanismes que assegurin que la implantació d'entorns digitals d'aprenentatges i aplicacions diverses respon a criteris pedagògics i no, per exemple, a interessos comercials o estratègies de prestigi entre centres.
- Desenvolupar estratègies per integrar les opinions del professorat i les famílies i identificar les seves principals preocupacions. És un lloc massa comú dir que el professorat no té les competències digitals adequades, quan no és el professorat qui ha dissenyat els dispositius tecnològics. És imprescindible desenvolupar metodologies que permetin integrar les opinions i necessitats del professorat des de l'inici del procés de disseny de les aplicacions, plataformes i estratègies que després s'utilitzaran a l'aula.
- Facilitar múltiples espais d'intercanvi d'experiències i suport mutu entre el professorat, virtuals o presencials, dotats de recursos i de suport administratiu. En l'àmbit virtual, els «Meetup de l'ScratchEd», representen aquesta lògica: trobades mensuals i informals entre

docents, educadors i formadors per intercanviar idees, experiències, resoldre dubtes, etc., sobre com aplicar el programari de codi obert Scratch a l'aula. En l'àmbit presencial es poden organitzar sessions diverses que articulin comunitats de reflexió i pensament crític al voltant de les tecnologies educatives. És imprescindible que aquests espais (tan presencials com virtuals) mantinguin un esperit d'informalitat i autogestió, i puguin seguir el curs que els seus participants desitgin.

- Promoure el disseny d'eines i programaris digitals a l'àmbit educatiu basats en l'accés lliure i el codi obert. El programari lliure no només garanteix la qualitat tècnica de les eines, la possibilitat d'emmotllar-les a les necessitats i característiques de diversos contextos o l'estalvi econòmic. També està alineat amb els valors promoguts des de l'educació, tals com l'autonomia, la cooperació o el pensament crític a través de l'ampliació de coneixement i l'apropiació dels codis, motiu pel qual reforça la línia de continuïtat entre escola, democràcia i tecnologia.
- Monitoritzar de manera constant els efectes o conseqüències de la introducció de noves tecnologies i metodologies basades en sistemes digitals. És necessari que les transformacions es realitzin de manera progressiva i mesurable, que permetin realitzar estudis de seguiment i avaluació sistemàtics, per tal de garantir que la innovació tecnològica s'està emprant amb criteris d'equitat i respon als objectius prèviament definits.

## **De quina manera es poden desenvolupar estratègies d'educació digital que acompanyin les pedagogies que promouen l'èxit educatiu i la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat?**

Tenim evidències que ens mostren que no n'hi ha prou amb disposar d'ordinadors, connectivitat i altres dispositius a l'escola per adquirir habilitats i destreses digitals. De la mateixa manera, també tenim evidències que

ens confirmen que, tot i que infants i joves utilitzin habitualment ordinadors, telèfons intel·ligents o tauletes personals, naveguin sols per Internet, es comuniquin quotidianament amb les xarxes socials o *hackegin* les seves videoconsoles, això no garanteix que adquireixin els coneixements necessaris per estudiar, treballar i viure en un món digital, ni tampoc que desenvolupin cap capacitat crítica sobre les tecnologies i el seu rol en la societat.

Els infants i joves que avui van a l'escola o l'institut han nascut en l'era digital, però igual que no poden aprendre sols a menjar amb la cullera, a llegir i escriure o a organitzar-se les rutines, tampoc poden conèixer i aprendre de manera espontània quines són les normes i els valors socials associats a l'ús de tecnologies digitals, quins riscos comporten i de quina manera adaptar-les a les seves necessitats. Aquest procés d'aprenentatge no està exclusivament relacionat amb l'ús dels artefactes tecnològics, com si aquest ús es pogués entendre de manera aïllada a la resta de dinàmiques socials. L'escola ha de superar l'imaginari que vincula directament l'educació digital amb la tecnològització de l'escola. En aquesta direcció, l'estratègia de digitalització dels centres ha de contemplar qüestions com:

- Incloure la reflexió crítica i significativa que li doni a l'alumnat suficients idees, coneixements i experiències sobre les necessitats socials i li permeti desenvolupar formes de comunicació i relació amb les tecnologies que li assegurin una justa preparació per a la participació social. Aquest aprenentatge ha de dotar a l'alumnat d'eines per fer front a problemes socials complexos de l'era digital que els afecten directament. Per tant, cal adaptar el currículum als continguts que implica la digitalització, no pas des d'una lògica «securista» (exclusivament centrada en els riscos i els perills), sinó oferint-los eines per fer ús de les tecnologies afavorint-ne els efectes que els siguin beneficiosos. Per exemple, com utilitzar les xarxes socials per una comunicació positiva, respectuosa, per conèixer debats crítics i amb informació contrastada, per tenir un oci plaent

o compartir virtualment experiències que no poden compartir amb els seus companys de classe, el barri o la família.

- Obrir les escoles a nous col·lectius i projectes educatius vinculats al territori. Una de les característiques que caracteritza les societats digitals és la interconnectivitat, la vinculació entre col·lectius i experiències que tradicionalment han evolucionat de maneres separades. Aquest plantejament no es pot limitar només a l'àmbit virtual, sinó que també inclou materialitat i presencialitat. L'era digital necessita escoles interconnectades, obertes a diversos professionals i entitats (clubs esportius, museus, espais de creació artística, centres de recerca i innovació, centres d'atenció primària, etc.). El sistema educatiu català té una llarga tradició en experiències d'aquest tipus (com les Ciutats Educadores, les escoles Magnet o el Programa Salut Escola),<sup>8</sup> que és necessari intensificar per tal de construir autèntiques escoles interconnectades.
- Afavorir experiències escolars de disseny i creació de i amb tecnologies, realitzant activitats per conèixer allò digital en la seva materialitat, des del treball manual de construcció i disseny. La metàfora del «núvol» o de la «intel·ligència artificial» han amagat el component material de les tecnologies digitals: com es construeixen, on s'emmagatzemen les dades o el seu impacte mediambiental. És rellevant que com a part de l'estratègia de digitalització, més enllà de la utilització de les tecnologies, l'alumnat fabriqui tecnologies i experimenti amb aquestes tecnologies, de manera adaptada a cada nivell educatiu. En aquest sentit, la tradició *maker* i la proliferació d'equipaments locals que permeten la realització d'activitats de fabricació i creació representen un important potencial des del que desenvolupar formes de col·laboració.

.....

**8.** Sobre aquesta qüestió es pot veure el capítol 10 d'aquest *Anuari* que es pregunta quin ha de ser el rol de l'educació en la promoció de la salut d'infants i joves i que fa un recorregut per diferents estratègies i programes de promoció de la salut als centres educatius de Catalunya.

- Desenvolupar condicions de possibilitat entre el professorat. Per tal de poder dur a terme des de l'escola (i/o en col·laboració amb altres recursos) activitats de fabricació i creació digital de manera significativa i integrada al currículum educatiu, cal garantir una sèrie de condicions entre el professorat perquè això sigui possible. És a dir, formacions, oportunitats per a l'experimentació i creació pròpia (tan importants com la formació: si el professorat ha de promoure l'experimentació, també ell mateix ho ha de poder dur a la pràctica amb llibertat i assumint desencerts) i temps. Una estratègia cap a l'educació digital amb sentit, responsable i que promogui el bé comú, és una estratègia lenta. En aquest sentit, programes com el Pla STEMcat recullen aquesta lògica lenta i poden ser una referència a ser utilitzades a més gran escala.

## **Quines mesures contra la injustícia digital ens poden permetre reduir les desigualtats entre l'alumnat?**

Tal com mostren les evidències científiques, un dels principals problemes de la digitalització és la reproducció de les desigualtats i, en alguns casos, la seva intensificació. Aquest problema és especialment preocupant per a l'escola, perquè posa en perill la funció igualadora de qualsevol sistema educatiu i, consegüentment, la pròpia noció de ciutadania digital. Per tant, les següents recomanacions tenen com a fita principal garantir l'equitat de tot l'alumnat, evitar la segregació i posar especial atenció en l'alumnat més vulnerable:

- Garantir que tots els centres educatius disposin de la connectivitat necessària i de les infraestructures òptimes i els dispositius tecnològics.
- Intentar limitar les activitats educatives amb tecnologies digitals a aquelles que es fan dins del centre escolar. La principal esclatxa digital no es produeix per l'accés a les tecnologies, sinó per les formes d'ús. Tot i que els dispositius tecnològics ofereixen eines molt

valuoses per a la comunicació virtual, aquesta comunicació es realitza amb nenes i nens que viuen en condicions molt desiguals. Si assumim la funció igualadora de l'escola i l'equitat com a element indèstriable de la ciutadania digital, totes aquelles utilitzacions que deleguem a l'àmbit familiar tendiran a reproduir les desigualtats.

- Formar l'alumnat en destreses tècniques bàsiques per situacions d'emergència en què s'hagin d'utilitzar formes de comunicació virtual. Diverses evidències ens mostren que, ni a l'educació universitària, podem donar per suposat unes destreses o habilitats digitals bàsiques entre l'alumnat (Neier i Zayer, 2015). Per tant, és necessari fer a l'inici de cada curs una mena de «formacions digitals d'emergència», perquè l'alumnat conegui exactament quin entorn virtual haurà d'utilitzar, com estaran organitzades les tasques i com es visualitzaran, com es pugen i baixen documents, etc. Aquestes formacions digitals d'emergència han d'incloure també una forma de comunicació alternativa amb el professorat, per garantir el suport i acompanyament a l'alumnat amb més dificultats.
- Assegurar que els aparells i les metodologies amb tecnologies digitals a l'escola responguin al que es coneix com a «disseny universal» (un paradigma de disseny que defensa que els productes i entorns siguin de fàcil comprensió i accés per al major número de persones possibles, sense necessitat d'adaptar-los o redissenyar-los de manera especial). D'aquesta manera, l'alumnat de referència per al disseny de tecnologies educatives a l'escola seria aquell alumnat més vulnerable. Per exemple, si un jove de 1er d'ESO amb un PI per dèficit d'atenció, o un altre que no pot tenir cap suport educatiu a casa, no són capaços de gestionar autònomament la seva agenda a partir de les tasques que apareixen disperses entre el Google Classroom, el correu electrònic i una aplicació específica molt innovadora que utilitzen a una assignatura, aquest disseny de l'agenda no pot ser vàlid per a cap alumne. Per tant, les escoles d'alta complexitat i l'alumnat amb necessitats educatives especials han de ser el context de referència per definir les estratègies de digitalització educativa a partir de les quals posteriorment generalitzar la seva aplicació.



## Apunt final

En aquest capítol s'han abordat els reptes de la digitalització a l'àmbit educatiu des de la noció de ciutadania digital i s'han desenvolupat una sèrie de propostes per tal de donar resposta a aquests reptes. En poques paraules, i a mode de resum, s'ha desplegat una forma d'entendre l'estratègia cap a la ciutadania digital a partir del vincle de continuïtat entre escola, tecnologia i democràcia: l'educació en les societats digitals és actualment impensable sense tecnologies, de la mateixa manera que no podem parlar de democràcia en les societats contemporànies sense una educació que persegueixi criteris de justícia i equitat en tots els processos de digitalització i desenvolupament tecnològic. L'aparent velocitat de les transformacions en l'era digital i l'abast global de les dinàmiques del *big data* suposen un escenari complex a l'hora d'abordar quin és o quin hauria de ser el rol de l'escola i l'educació. Enfront d'aquest escenari les mesures proposades tenen l'esperit de fràgil mosaic, posant el focus en les tensions i incerteses que suposa la digitalització per a l'escola, proposant una forma d'acció múltiple, reversible i participada.

No ens deixem, però, emportar per l'acceleració de la innovació i el canvi tecnològic, ni per les promeses de transformació social de les tecnologies. La digitalització conviu amb processos analògics i amb vells reptes no resolts des de l'àmbit educatiu, com la reproducció de la desigualtat social, la plena vida escolar i trajectòria educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials, les dinàmiques de segregació o la discriminació que amaga la lògica meritocràtica. Els problemes per a l'escola no són nous i, donada la tendència de la digitalització a la polaritat i a reforçar dinàmiques existents, aquestes problemàtiques prenen encara una major intensitat i urgència. El principal repte des de l'àmbit educatiu per una ciutadania digital és, doncs, convertir els processos de digitalització i desenvolupament tecnològic en una finestra oberta d'acció, discussió i apropiació per a la transformació cap a societats més justes, equitatives i democràtiques.

## Bibliografia

- ALIREZABEIGI, S., MASSCHELEIN, J., i DECUYPERE, M. (2020). «Investigating digital doings through breakdowns: A sociomaterial ethnography of a Bring Your Own Device school». *Learning, Media and Technology*, 1-15.
- BALL, S. J., i GRIMALDI, E. (2021). «Neoliberal education and the neoliberal digital classroom». *Learning, Media and Technology*, 0(0), 1-15.
- BONAL, X., i GONZÁLEZ, S. (2020). «The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis». *International Review of Education*, 66(5-6), 635-655.
- CALLON, M., LASCOURMES, P. i BARTHE, Y. (2009). *Acting in an Uncertain World: An Essay on Technical Democracy*. MIT Press.
- CASEY, L., i BRUCE, B. C. (2011). «The practice profile of inquiry: Connecting digital literacy and pedagogy». *E-Learning and Digital Media*, 8(1), 76-85.
- DEWEY, J. (1989). *Democràcia i escola*. Eumo Editorial.
- DEWEY, J. (2012). *The Public and Its Problems: An Essay in Political Inquiry*. The Pennsylvania State University Press.
- DEWEY, J. (1916). «Method in Science Teaching». *General Science Quarterly*, 1(1).
- FEENBERG, A. (2010). *Between Reason and Experience. Essays in Technology and Modernity*. The MIT Press.
- GARDINER, S. M. (2006). «A Core Precautionary Principle». *The Journal of Political Philosophy*, 14(1), 33-60.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2021). *Pla d'educació digital de Catalunya. Un pla per aprendre en un món digital. 2020-2023*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/pla-educacio-digital/pla-educacio-digital-catalunya/pla-educacio-digital.pdf>
- GISBERT, M. i PRATS, M.A. (2018) «Educació i tecnologia. Polítiques públiques i qualitat: dimensions prioritàries per a un ús eficient», a Riera, J. (Dir.) *Reptes de l'educació a Catalunya*. Barcelona: *Anuari 2018*. Fundació Bofill.

- ICILS (2018). *International Computer and Information Literacy Study 2018*.  
<https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2018>
- JACOVKIS, J., i TARABINI, A. (2021). «COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades». *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), 85.
- JOHNSTON, J. S. (2014). «John Dewey and science education». A M. R. Matthews (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (Issue January 2014, pp. 2409-2532). Springer Science.
- JONES, E., i SAFAK, C. (2020). *Can algorithms ever make the grade?* Ada Lovelace Institute. <https://www.adalovelaceinstitute.org/blog/can-algorithms-ever-make-the-grade/>
- LUBIENSKI, C. (2013). «Privatising form or function? Equity, outcomes and influence in American charter schools». *Oxford Review of Education*, 39(4), 498-513.
- MOROZOV, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz Editores.
- NEIER, S., i ZAYER, L. T. (2015). «Students' Perceptions and Experiences of Social Media in Higher Education». *Journal of Marketing Education*, 37(3), 133-143.
- ONG, A. (2007). «Neoliberalism as a mobile technology». *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- RANCIÈRE, J. (2005). *El odio a la democracia*. Amorrortu.
- RENDUELES, C. (2012). Reseña Evgeny Morozov / Jaron Lanier. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 9(1), 215-221.
- SANCHO GIL, J. (2020). «L'ús de les TIC per ampliar, diversificar i connectar espais i temps d'aprenentatge», a Ferrer Esteban, G. i Albaigés, B. (Dirs.) *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2020*. Fundació Bofill.
- TØMTE, C. E., FOSSLAND, T., AAMODT, P. O., i DEGN, L. (2019). «Digitalisation in higher education: mapping institutional approaches for teaching and learning». *Quality in Higher Education*, 25(1), 98-114.

- TRONTO, J. (2017). «There is an alternative: Homines curans and the limits of neoliberalism». *International Journal of Care and Caring*, 1(1), 27-43.
- VERBEEK, P.-P. (2015). «Beyond interaction: A short introduction to mediation theory». *Interaction*, 22(3), 26-31.
- WILLIAMSON, B. (2018). «Silicon startup schools: technocracy, algorithmic imaginaries and venture philanthropy in corporate education reform». *Critical Studies in Education*, 59(2), 218-236.
- 

### Agraïments

Si bé els encerts i, sobretot, els desencerts d'aquest capítol són responsabilitat meua, la seva forma i contingut s'han nodrit de les reflexions, propostes i comentaris de les persones a qui vaig entrevistar al llarg del procés d'elaboració del capítol, o que van participar al seminari de discussió organitzat per la Fundació Bofill. Així doncs, un sentit i sincer agraïment a totes elles: Martí Burriel, Joan Cuevas, Judith Jacovckis, Arnau Monterde, Miquel Àngel Prats, Jordi Reynes, Susanna Tesconi i Susanna Tuset. Un especial agraïment també a l'Aina Tarabini i al Miquel Àngel Alegre, per la confiança i l'oportunitat de participar en aquest procés de pensar i escriure acompanyada i a foc lent.

**10** El rol de l'educació  
en la promoció de la salut:  
una mirada des de l'equitat  
i el benestar

Judith Jacovkis Halperin i Eulàlia Sot

## Educació i salut més enllà de la pandèmia

La promoció de la salut ha ocupat, des de mitjan segle XX, un espai creixent en l'agenda d'organitzacions internacionals, com l'Organització Mundial de la Salut (OMS), i en les agendes polítiques a nivell estatal i regional. La salut, entesa com un estat de benestar físic, mental i social, i no només com l'absència de malalties (OMS, 1946), no es distribueix de forma equilibrada entre la població. De fet, la literatura ha identificat l'impacte de diversos determinants de la salut que contribueixen a explicar aquestes desigualtats. En concret, des d'un punt de vista social, aquests determinants han estat definits com «les circumstàncies en què les persones neixen, creixen, viuen, treballen i envelleixen» (CDSS-OMS, 2008). Com sabem, la nostra forma de néixer, viure, treballar i envellir no és aleatòria, sinó que respon a una distribució marcada per relacions de poder i travessada per desigualtats en termes de classe social, gènere i ètnia.

En el darrer any, la pandèmia de la covid-19 ha evidenciat de forma dramàtica aquesta desigualtat (García-Altés i Carrilero, 2021). Per exemple, l'Observatori de Desigualtats en Salut de Catalunya (2020) ha demostrat que la incidència de la covid-19 en termes de contagi i de mortalitat augmenta a mesura que disminueix el nivell socioeconòmic dels individus. A més a més, el Grupo de Trabajo Multidisciplinar (2021:16) ha assenyalat

que la caiguda dels nivells de renda després de la primera onada de la pandèmia ha estat més acusada a les llars amb un nivell de renda mensual més baix en el període pre-pandèmia.

La pandèmia ha posat amb més força sobre la taula la necessitat d'ampliar la mirada sobre la salut i sobre el paper de diferents institucions socials en la cura de la població, més enllà de les institucions estrictament sanitàries. En aquest context, els centres educatius han esdevingut espais de control i seguiment de la pandèmia, establint mecanismes de supervisió i normes a seguir per contenir l'increment dels contagis en l'àmbit educatiu.

Més enllà de la funció específica que la situació derivada de la pandèmia els ha assignat, els centres educatius són fonamentals a l'hora de millorar l'adquisició i consolidació d'hàbits i estils de vida saludable, i de detectar i contribuir a la prevenció de conductes de risc entre infants i joves (Shackleton *et al.*, 2016). Especialment en les etapes d'escolarització obligatòria (6-16), els centres educatius asseguren l'accés als col·lectius d'infants i adolescents, fet que pot garantir una universalització en l'accés a competències i continguts relacionats amb la salut i la seva promoció, i facilitar, a més, la seva transmissió a l'àmbit familiar. De fet, algunes d'aquestes competències estan ja incloses en els currículums escolars, principalment a l'educació primària.

La situació de pandèmia, doncs, ha posat de manifest el paper dels centres educatius en la prevenció de situacions perjudicials per a la salut del seu alumnat i dels seus entorns, però també, de forma més àmplia i central, ens ha empès a preguntar-nos quin hauria de ser el seu rol en la promoció de la salut i en la detecció i prevenció de conductes de risc d'infants i joves.

Partint d'aquestes qüestions, el capítol que presentem aborda de forma específica el paper dels centres d'educació secundària obligatòria en la promoció de la salut —adquisició d'hàbits saludables (alimentació,

activitat física, descans, etc.), benestar emocional o perspectiva crítica respecte als diferents estils de vida— i en la prevenció de conductes de risc —consum d'alcohol i d'altres substàncies, addiccions comportamentals, embarassos no desitjats o infeccions de transmissió sexual. La tria d'aquest nivell educatiu en cap cas té la intenció de minimitzar la rellevància de l'educació infantil i primària. Així i tot, sí considerem que l'ESO pot tenir un pes específic en aquest àmbit. En primer lloc, l'ESO és un espai de visibilització de problemàtiques relacionades amb el camp de la salut. Com hem esmentat, a l'educació primària es fa un treball fonamental per promoure la salut a través de la incorporació d'algunes competències de promoció al currículum i del desplegament de programes específics d'habilitats per a la vida (Organització Mundial de la Salut, 2003). No obstant això, a secundària es fan evidents certes mancances en clau de continuïtat i d'adequació del treball en aquestes competències des d'una perspectiva adolescent i vinculades a qüestions més específiques com poden ser el(s) consum(s) o l'alimentació. En segon lloc, les famílies tenen una presència molt més estesa a l'educació infantil i primària, per la qual cosa sembla pertinent enfortir el paper dels centres de secundària amb l'objectiu de garantir que infants i joves tinguin referents positius també en aquesta etapa. En tercer lloc, el moment vital de l'alumnat de l'ESO, l'adolescència, es caracteritza per ser una etapa de descoberta i potencial assumptió de riscos. De fet, els hàbits de salut adquirits en aquesta etapa condicionen la salut futura; o, dit d'una altra manera, els hàbits que tenim de grans els aprenem quan som infants i adolescents (Sawyer *et al.*, 2012). A més, és la darrera oportunitat per intervenir de forma universal sobre aquest conjunt de població. Per això, la seva selecció sembla especialment indicada per enfortir el contínuum entre primària i secundària en el treball de promoció de la salut d'infants i joves. Finalment, aquesta etapa educativa és un punt crític en la trajectòria educativa de l'alumnat del nostre país (Tarabini, 2017). Per tant, és fonamental per poder explicar els processos de desvinculació escolar i la seva relació amb una manca de benestar produïda per factors estructurals, sistèmics o de l'experiència escolar dels i les joves.



Aquesta aproximació considera els centres educatius un element central, però no únic, en el procés educatiu dels i les joves i, així doncs, té en compte també el rol d'altres agents educatius com poden ser les famílies i d'altres entitats més o menys formals de l'entorn.<sup>1</sup> A través de la revisió d'evidències recollides directament per les autores (6 entrevistes a actors clau dels sistemes educatiu (3) i sanitari (3) de Catalunya) i de fonts secundàries, el capítol identificarà punts crítics en la promoció i la prevenció a nivell de l'educació secundària obligatòria. A més a més, formularà un conjunt de propostes adreçades a millorar les estratègies existents o a generar-ne de noves.

## L'educació com a determinant social de la salut

L'educació és un determinant social clau de la salut (De La Guardia Gutiérrez i Ruvalcaba Ledezma, 2020). De fet, a partir de la iniciativa de l'OMS (Global School Health Initiative, 1995), les institucions educatives en general, i les escolars en particular, han cobrat un creixent protagonisme en les darreres dècades en l'àmbit internacional com a espais centrals per a la promoció de la salut d'infants i joves. En aquest sentit, un conjunt d'iniciatives a nivell internacional i nacional han adoptat una visió que busca adreçar les qüestions vinculades amb la salut d'una forma més sistèmica o integral, en comptes de fragmentada o puntual. En aquest capítol ens fem ressò d'aquestes aportacions que consideren l'àmbit educatiu com un espai essencial per adreçar els condicionants socials i ambientals de la salut i que reconeixen que les eleccions, els estils de vida i els hàbits,

.....

**1.** El capítol identifica algunes temàtiques (per exemple, ús de pantalles, inclusió o medi ambient) i agents educadors (famílies i equips socioeducatius) que són fonamentals per comprendre el rol dels centres educatius. Això no obstant, el text no desenvolupa aquestes qüestions perquè no formen part del seu focus principal. Alguns d'aquests temes sí es desenvolupen en altres capítols d'aquest *Anuari*. El capítol 9, per exemple, presenta una aproximació crítica a les tecnologies digitals en el marc d'una reflexió holística i aprofundida sobre quines han de ser les estratègies educatives per caminar cap a una ciutadania digital.

i les condicions de vida són elements centrals a l'hora de determinar l'estat de salut de les persones (Darlington *et al.*, 2021). En aquest apartat, en primer lloc, presentem breument els elements centrals d'aquests plantejaments, que ens permeten emmarcar la problemàtica des de l'àmbit de la salut i també en vinculació amb la literatura específica del camp educatiu. En segon lloc, revisem la situació de la problemàtica en l'àmbit català. Aquesta revisió ens ha de permetre conèixer, d'una banda, les polítiques que es desenvolupen en matèria de salut a l'àmbit educatiu i, de l'altra, començar a identificar-ne les principals dificultats.

Recuperant allò que dèiem a l'inici del capítol, ja des de mitjan segle xx, l'Organització Mundial de la Salut (Organització Mundial de la Salut, 1984), en comptes de definir la salut de forma negativa (absència de malaltia), la defineix de forma positiva, és a dir, com la presència de benestar físic, mental i social. De fet, en l'àmbit educatiu, podríem dir que la malaltia té uns circuits d'intervenció prou definits i que al nostre país, i als països del nostre entorn, existeixen mecanismes que permeten detectar i derivar els casos on s'identifica malaltia de forma pautada.<sup>2</sup> En canvi, la intervenció basada en els principis de la promoció de la salut ha demostrat ser més complexa. I és que, tal com l'han descrita des de mitjans dels anys noranta diferents organismes internacionals, aquesta intervenció es desplega des del nivell més macro, amb el disseny de polítiques i estratègies de govern, fins a l'àmbit més micro de les relacions a l'aula, passant per les característiques del sistema educatiu, de la formació del professorat, de les pautes curriculars i dels entorns escolars (OMS i UNESCO, 2021, p. 10). De fet, com defensen aquestes organitzacions, la promoció de la salut des del sistema educatiu és una estratègia sistèmica i integrada que té com a objectiu incorporar elements de promoció de la salut en tots els nivells de la planificació i la intervenció educativa.

.....

**2.** A Catalunya, les actuacions en aquest àmbit estan regulades per l'Acord marc (2019) i, en particular, recollides a diferents documents del Departament d'Educació (Departament d'Educació, 2021).

La idea d'atribuir un rol central als centres educatius com a promotors de la salut s'articula a partir de la presentació de la Carta d'Otawa per a la promoció de la salut (1986). La publicació d'aquest document dona peu a l'elaboració de les primeres aproximacions que acabaran estructurant els principis de les escoles com a promotores de la salut. Segons la definició de la Fundació SHE (Darlington *et al.*, 2021, p. 6), aquests principis, que han d'orientar l'impuls d'estratègies d'enfortiment del paper de les escoles com a promotores de salut, es poden resumir de la manera següent: equitat en l'accés a l'educació i a la salut; sostenibilitat i enfocament sistèmic de les intervencions en els àmbits de la salut i l'educació, apoderament i participació de la comunitat educativa, democràcia, importància dels entorns escolars des del punt de vista físic i social; integració curricular, formació del professorat, monitoratge i avaluació, col·laboració multinivell; i enfortiment de la comunitat educativa.

Aquests principis interpel·len de forma transversal un conjunt d'elements que, amb aquest o un altre nom, han estat també en el focus de la recerca en l'àmbit educatiu, especialment entre la literatura que se centra en els processos de (des)vinculació escolar i èxit educatiu (Fredricks *et al.*, 2004). En efecte, tant des de la sociologia de l'educació com des de la pedagogia, el malestar de l'alumnat respecte a l'educació ha estat un dels focus d'interès en els darrers anys i un element clau a l'hora d'abordar els processos d'Abandonament Escolar Prematur (AEP).<sup>3</sup> Les dimensions estructural, sistèmica, de trajectòria escolar i d'experiència escolar es consideren centrals per explicar aquests processos i la forma com impacten de manera desigual en l'alumnat (Tarabini, Jacovkis, Montes, *et al.*, 2021). És a dir, per explicar que la (des)vinculació escolar no és un fenomen de caràcter individual, sinó que està condicionada per un conjunt de factors que afecten més un perfil d'alumnat que un altre. De la mateixa manera, com l'estat de salut de la població es distribueix de forma

.....

3. Per aprofundir en els processos de desvinculació escolar i abandonament escolar prematur, es pot consultar el capítol 4 d'aquest *Anuari*, que se centra en el rol dels Centres de Noves Oportunitats en la generació d'oportunitats d'èxit educatiu per a tothom.

pautada i desigual en funció del perfil socioeconòmic, el gènere, l'edat i el territori (Cofiño Fernández, 2013; García-Altés i Carrilero, 2021), fenòmens com l'AEP o la desvinculació escolar també són travessats per aquests factors. Tal com mostren els resultats de la darrera Enquesta de població activa (EPA, 2022), la taxa d'AEP a l'estat espanyol disminueix a mesura que augmenta el nivell d'estudis de la mare i representa més del doble entre l'alumnat que no té nacionalitat espanyola, en comparació del que sí la té.

L'evidència ens mostra que el benestar físic, material i emocional de l'alumnat és fonamental per al desenvolupament de trajectòries educatives exitoses (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021). Així mateix, la recerca també posa de manifest que els centres educatius no són mers receptors d'alumnat amb unes circumstàncies determinades, sinó que poden tenir un paper central en la modificació d'aquestes circumstàncies.<sup>4</sup> En aquest sentit, amb el desenvolupament d'aquest capítol, la nostra intenció és reflexionar, no tant sobre l'impacte que la salut pot tenir en les experiències i trajectòries educatives dels i les joves, sinó més aviat sobre el rol que els centres educatius poden tenir en la millora de les condicions de salut del seu alumnat. Per la seva banda, aquesta millora pot impulsar canvis positius en la forma que tenen els i les joves d'experimentar el seu pas per l'educació secundària obligatòria i, d'aquesta manera, ampliar les seves oportunitats d'èxit educatiu i reduir tant la desigualtat educativa com la de salut (OMS i UNESCO, 2021).

.....

**4.** Per seguir indagant sobre aquestes qüestions, es poden consultar els capítols 5, 6 i 11 d'aquest *Anuari*. El capítol 5 en particular s'endinsa en les estratègies d'agrupament dels centres educatius i en com aquestes estratègies repercuteixen en les oportunitats educatives dels i les joves. El capítol 6 reflexiona sobre les condicions institucionals, pedagògiques i curriculars per desplegar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat i el capítol 11 se centra en com treballar les expectatives dels i les joves en el marc de les polítiques d'orientació dels centres educatius.

## Situació a Catalunya: antecedents, recorregut i marcs actuals

Des de fa anys, a Catalunya es desenvolupen estratègies de promoció de la salut i prevenció de les conductes de risc en centres educatius. Aquestes estratègies inclouen accions a diferents nivells i en diversos àmbits que van des de la incorporació al currículum escolar de competències relacionades amb aquests aspectes fins a la creació d'entorns favorables a la salut o la implementació de programes i protocols de detecció, intervenció i derivació.

Per implementar aquestes estratègies, és necessària la participació d'actors clau de diferents nivells administratius (la Generalitat, diputacions, consells comarcals i ajuntaments), vinculats a entitats especialitzades del tercer sector, de diferents perfils professionals (salut comunitària, joventut i educació) i de diversos àmbits d'intervenció (currículum, entorn, accions específiques, etc.). La necessitat d'ordenar, coordinar i potenciar el treball des de les diferents àrees i de dotar alhora aquestes estratègies d'una perspectiva comunitària ha generat al llarg dels anys diferents xarxes, grups de treball i comissions al territori català.

Fent una mirada retrospectiva, des de l'any 1980, els Departaments de Salut i d'Educació de la Generalitat de Catalunya i els ens locals han impulsat diferents iniciatives, com ara els Programes de Salut Escolar, el Programa d'Educació per a la Salut a l'Escola (PESE) i el Programa Salut i Escola (PSiE), la Xarxa d'Escoles Promotores de Salut, el Protocol de prevenció, detecció i intervenció sobre drogues als centres educatius de secundària i els projectes i programes municipals de promoció de la salut i prevenció. Recentment, arran de la crisi de la covid-19, s'ha incorporat el Programa de Benestar Emocional i Salut Comunitària que, tot i no ser un programa escolar, hi té vinculació, ja que entén que les escoles són part essencial de les xarxes de salut comunitària. Es pot veure una descripció ampliada d'alguns d'aquests programes i d'altres iniciatives a la Taula 1.

**TAULA 1****Experiències catalanes sobre promoció de la salut i prevenció als centres educatius de secundària**

PROGRAMA SALUT I ESCOLA (2014)	
<b>Descripció</b>	El programa estableix el desplaçament periòdic de professionals d'infermeria del territori als centres d'educació secundària per afavorir l'accés de l'alumnat a professionals de la salut amb garanties de privacitat, confidencialitat i proximitat. Aquest espai s'anomena consulta oberta. Els eixos fonamentals en els quals treballa el programa són: el benestar emocional i la salut mental, la prevenció de les addiccions, la salut sexual i l'educació afectiva, els hàbits saludables (alimentació, activitat física i son), la prevenció de les violències, la salut social i l'entorn. El programa treballa en xarxa amb altres agents de salut territorials per derivar possibles problemàtiques en cas de detectar-ne.
<b>Actors implicats</b>	Impulsat pels Departaments de Salut i Educació, amb la col·laboració dels equips d'infermeria del territori, els centres d'educació secundària i els agents de salut comunitària (equips municipals, CSMIJ, etc.).
<b>Punts forts</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anys de recorregut que proporcionen un ampli bagatge.</li> <li>• Connexió amb el territori i els referents territorials.</li> <li>• Formació continuada dels equips d'infermeria en els eixos clau del programa.</li> </ul>
<b>Reptes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalitzar la cobertura a tot Catalunya.</li> <li>• Millorar la participació, per exemple, incloent l'alumnat en el disseny d'accions.</li> <li>• Ampliar la mirada comunitària.</li> </ul>
<b>Més informació:</b> <a href="#">Web de l'Agència de Salut Pública de Catalunya</a>	

<b>PROTOCOL DE PREVENCIÓ, DETECCIÓ I INTERVENCIÓ SOBRE DROGUES ALS CENTRES D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA (2017)</b>	
<b>Descripció</b>	<p>El protocol és una eina que permet potenciar la prevenció del consum d'alcohol i altres drogues a través d'un conjunt d'orientacions que cada centre educatiu ha de concretar segons el seu context i les seves necessitats, i que poden complementar els protocols existents en alguns municipis. Alhora, ofereix orientacions per a un abordatge preventiu d'aquelles situacions relacionades amb el consum de drogues que es poden donar als centres educatius (indicis o rumors, consum o tinença). En aquest sentit, assumeix que l'abordatge educatiu ha d'anar més enllà de la sanció que implica l'incompliment de la normativa (com ara consumir dins del centre) i converteix el conflicte amb la norma en una oportunitat per intervenir de forma preventiva en el marc d'una acció educativa. Per altra banda, i quan és necessari, indica els canals de derivació a serveis especialitzats.</p>
<b>Actors implicats</b>	<p>Impulsat per la Subdirecció General de Drogodependències de l'Agència de Salut Pública de Catalunya (ASPCAT) i el Departament d'Educació, amb la col·laboració de la Federació de Municipis de Catalunya i l'Associació Catalana de Municipis.</p>
<b>Punts forts</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marc comú d'actuació preventiva pels centres.</li> <li>• Inclusió en els protocols per a la millora de la convivència del Departament d'Educació.</li> <li>• Difusió descentralitzada a través dels Serveis Territorials d'Ensenyament.</li> </ul>
<b>Reptes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Millorar l'equitat en l'abordatge preventiu.</li> <li>• Acompanyar els centres en el seu desplegament.</li> <li>• Incorporar mecanismes d'avaluació.</li> </ul>
<p><b>Més informació:</b> <a href="#">Web Canal Drogues</a> i <a href="#">Web Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC)</a></p>	

<b>MODEL TRANSFERIBLE «QUÈ EN SAPS DE L'ALCOHOL?» SOBRE CONSUM D'ALCOHOL I RISCOS (pròximament)</b>	
<b>Descripció</b>	Els models transferibles són exemples d'accions que es poden realitzar amb l'alumnat en el marc d'un Projecte de Servei Comunitari i que inclouen activitats didàctiques i recursos. Aquests serveis són accions curriculars que s'han de desenvolupar a 3r i 4t d'ESO i que són obligatòries per a tots els centres. «Què en saps de l'alcohol?» és un transferible sobre prevenció i consum d'alcohol en el qual l'alumnat que realitza el servei es prepara per dur a terme una acció als cursos de 2n d'ESO segons la metodologia d'aprenentatge entre iguals. Per tant, implica una transferència d'aprenentatges dins del centre. En la preparació d'aquesta acció s'aborden diferents temes, com els mites sobre l'alcohol, els riscos, els aspectes de gènere relacionats amb el consum de drogues, la presa de decisions, el respecte a les decisions dels altres, la publicitat, etc. El transferible facilita eines i recursos perquè el professorat pugui desenvolupar les unitats amb els alumnes.
<b>Actors implicats</b>	Subdirecció General de Drogodependències de l'ASPCAT, Departament d'Educació i EINES, Serveis socioeducatius.
<b>Punts forts</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accés generalitzat per a tots els centres.</li> <li>• Metodologia d'aprenentatge entre iguals que potencia l'alumnat com a agent de salut.</li> <li>• Sostenibilitat.</li> </ul>
<b>Reptes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolupar jornades de formació.</li> <li>• Acompanyar el professorat en la seva implementació.</li> <li>• Incorporar mecanismes d'avaluació.</li> </ul>
<b>Més informació:</b> <a href="#">Web XTEC</a>	



PROJECTE DESKCOHORT(2019)	
<b>Descripció</b>	Projecte que fa un seguiment longitudinal de les persones de 12 a 18 anys escolaritzades en centres educatius de la Catalunya Central amb l'objectiu d'analitzar el seu comportament i altres aspectes rellevants que poden afectar diferents dimensions socials de la seva vida, la seva educació i la seva salut. El seguiment es realitza durant 10 anys. Cada dos anys es recull informació de l'alumnat de 2n i 4rt d'ESO, 2n de Batxillerat i CFGM.
<b>Actors implicats</b>	Projecte liderat per la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya amb el suport de la Subdirecció General de Drogodependències de l'ASPCAT i el Departament d'Educació, amb la col·laboració de la Universitat Oberta de Catalunya, el Centre d'Estudis Epidemiològics sobre les Infeccions de Transmissió Sexual i Sida de Catalunya i l'Ajuntament de Manresa.
<b>Punts forts</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difusió dels resultats i retorn als centres educatius i administracions.</li> <li>• Creació d'una xarxa de professionals al voltant del projecte.</li> <li>• Accions derivades fonamentades en les dades obtingudes.</li> </ul>
<b>Reptes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incloure un anàlisi de l'entorn.</li> <li>• Ampliar a Deskcohort família.</li> <li>• Emprar el Deskhort com a eina d'avaluació d'accions a diferents centres o municipis.</li> </ul>
<b>Més informació:</b> <a href="#">Web Projecte Deskcohort</a>	

Font: elaboració pròpia.

Els anys d'experiència pel que fa a les mesures de promoció de la salut en l'àmbit educatiu han permès teixir aliances entre els equips professionals dels camps de la salut i de l'educació, i han proporcionat un bagatge d'experiència, recorregut i coneixement que és necessari remarcar. Alhora, han posat de manifest la necessitat d'articular estratègies i mecanismes de coordinació estables al llarg del temps que permetin una implementació efectiva i sostenible en aquest àmbit, des d'una mirada comunitària i integral de la salut.

## Marc estratègic de promoció de la salut i prevenció als centres educatius

La importància de l'educació en la promoció de la salut i la prevenció de les addicions i altres conductes de risc es recull en els diferents marcs normatius i plans actualment vigents a Catalunya.

**a) Acord marc de col·laboració: el paraigües que estableix les bases de la relació entre el Departament d'Educació i el de Salut**

Els Departaments d'Educació i Salut treballen i es coordinen a partir d'un Acord marc de col·laboració (2019) per al desenvolupament de les intervencions vinculades a la salut de l'alumnat en l'àmbit escolar i l'atenció educativa domiciliària o en centres sanitaris. Aquest document recull uns compromisos per regular les intervencions vinculades amb la salut de l'alumnat en cinc àmbits:

1. Promoció de la salut i la prevenció de la malaltia.
2. Atenció a l'alumnat amb necessitats especials de salut als centres d'educació ordinària.
3. Atenció a l'alumnat amb necessitats especials de salut als centres d'educació especial.
4. Suport als centres educatius pel que fa a l'alumnat amb trastorns mentals.
5. Atenció educativa a infants i adolescents ingressats en hospitals i hospitals de dia, i d'atenció educativa domiciliària. En particular, l'àmbit de promoció i protecció de la salut i prevenció de la malaltia en l'àmbit escolar (col·laboració entre els centres educatius i els serveis de salut comunitària del territori) incorporen actuacions relacionades amb la salut mental, la salut afectiva, la salut sexual, les addicions comportamentals i a substàncies, la salut alimentària, l'activitat física saludable, les violències i la salut social, les malalties infeccioses i la salut bucodental. En aquesta direcció, el programa Salut i Escola (vegeu la Taula 1) esdevé un eix d'intervenció clau, amb el desplaçament d'equips

d'infermeria del territori als centres d'educació secundària per afavorir l'accés de l'alumnat a l'espai de consulta oberta amb garanties de confidencialitat i proximitat. Alhora, la infermera esdevé un referent de promoció de la salut pel centre. El programa s'implementa a demanda dels centres educatius i en col·laboració amb els serveis especialitzats de la zona.

L'Acord també determina que, per les seves característiques i per garantir l'equitat, aquests programes s'han d'aplicar seguint els principis d'universalisme proporcional, amb una intensificació de les actuacions en les àrees de major necessitat.

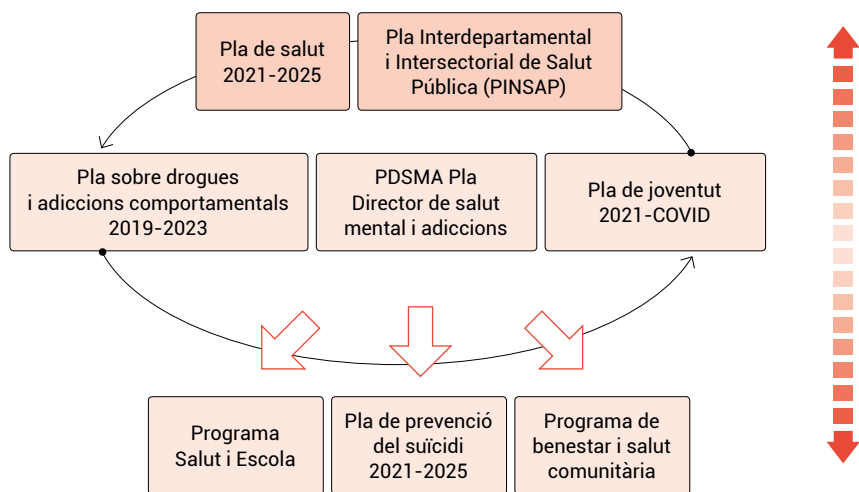
#### **b) Plans d'actuació**

Existeixen diferents plans que, entre els seus objectius i eixos de treball, inclouen actuacions de promoció de la salut i prevenció en l'àmbit educatiu. D'entre el conjunt de plans i estratègies existents, destaquem el Pla de Salut 2021-2025, del govern de Catalunya i el Pla Interdepartamental i Intersectorial de Salut Pública (PINSAP). El primer col·loca entre els seus principals objectius la reducció de les desigualtats en salut a través de la promoció de la salut i dels estils de vida saludable, la disminució dels factors de risc i la millora del benestar emocional i la salut mental. El segon s'alinea amb les recomanacions de l'Organització Mundial de la Salut (OMS) per impulsar la salut des de tots els àmbits de l'acció del Govern i la societat posant «la salut a totes les polítiques». Així, el PINSAP incorpora els determinants socials de la salut i assenjala l'educació com a determinant clau. A més, emfatitza la lluita contra les desigualtats i la perspectiva de les etapes vitals.

En un nivell més concret, trobem diferents plans i programes que, de forma articulada, s'orienten a aquests objectius. La Figura 1 mostra els plans i programes principals.

**FIGURA 1**

**Marc estratègic de promoció de la salut i prevenció en l'àmbit educatiu**



Font: elaboració pròpia.

**Els principals indicadors de salut dels i les joves a Catalunya**

La Taula 2 recopila alguns dels indicadors més rellevants en termes de salut i en referència a la població jove de Catalunya. Les dades incorporades a la taula ens permeten observar algunes línies interessants. En primer lloc, les dades relatives al consum de substàncies (alcohol, tabac i cànnabis) i, en particular, l'edat d'inici del consum, situen els primers anys de l'ESO com a període clau per intervenir en termes de prevenció de conductes de risc i de promoció de la salut. Aquest fet és especialment rellevant si tenim en compte que, com ja hem comentat, els hàbits adquirits durant l'etapa de l'adolescència condicionen els hàbits que es tindran posteriorment. A més, l'Informe ESTUDES (2022) assenyala que tres quartes parts de l'alumnat de 14 a 18 anys considera que l'escola és l'espai on troben més informació i més creïble.

## TAULA 2

## Indicadors relatius a la salut, població 14-19 anys, Catalunya

INDICADORS			
<b>Consum d'alcohol en població d'educació secundària (14-18 anys)<sup>1</sup></b>			
Consum en els darrers 30 dies (%)	50,7	52,4	51,5
Consum intensiu en els darrers 30 dies (%)*	24,7	25,7	25,2
Edat mitjana d'inici al consum (anys)	13,9	13,9	13,9
<b>Consum de tabac en població d'educació secundària (14-18 anys)<sup>1</sup></b>			
Consum de tabac en els darrers 30 dies (%)	22,6	27,1	24,9
Edat mitjana d'inici al consum (anys)	14,8	14,6	14,7
<b>Consum de cànnabis en població d'educació secundària (14-18 anys)<sup>1</sup></b>			
Consum de cànnabis en els darrers 30 dies (%)	17,2	17,5	17,4
Consum diari de cànnabis (%)	2,1	0,6	1,4
Edat mitjana d'inici al consum (anys)	14,7	14,8	14,7
<b>Usos d'entorns digitals en població d'educació secundària (14-18 anys)<sup>1</sup></b>			
Possible ús compulsiu d'internet (%)**	21,8	32,4	27,1
Possible trastorn per ús de videojocs***	14,7	3,0	8,9
<b>Activitat física<sup>2</sup></b>			
Població d'entre 15 i 19 anys que fa activitat física moderada o intensa) / (Població d'entre 15 i 19 anys) × 100 (2020)	****	****	85,1
<b>Depressió<sup>2</sup></b>			
(Població d'entre 15 i 19 anys amb depressió major o major severa) / (Població total d'entre 15 i 19 anys) × 100 (2020).	****	****	6,7
<b>Salut reproductiva<sup>2</sup></b>			
Taxa d'embarassos d'adolescents (1 × 1000 dones d'entre 14 i 16 anys) (2020)	–	6,5	–
Conductes sexuals de risc durant el darrer any (2017)	****	****	30,3
Taxa d'interrupcions voluntàries de l'embaràs (1 × 1000 dones d'entre 15 i 19 anys) (2019)	–	–	11,17

\* *Binge drinking* o consum intensiu d'alcohol (ingesta de 5 begudes alcohòliques o més, en el cas dels homes, i de 4 en el cas de les dones, en la mateixa ocasió. Per consumir en la mateixa ocasió s'entén prendre-les d'una manera seguida o en un interval aproximat de dues hores). \*\* Escala CIUS (The Compulsive Internet Use Scale). \*\*\* DSM-5. \*\*\*\* La dada corresponent a aquesta franja d'edat no es troba desagregada per gènere. Hem optat per prioritzar el grup d'edat per sobre de la desagregació disponible.

Font: <sup>1</sup>Subdirecció General de Drogodependències. ASPCAT-PNSD. Anàlisi per a Catalunya de l'Enquesta sobre l'ús de drogues a l'ensenyament secundari a Espanya (ESTUDES), 2022. <sup>2</sup> Sistema d'Indicadors sobre la joventut a Catalunya.

També cal destacar que les dades presentades no estan disponibles per nivell socioeconòmic de l'alumnat ni, en alguns casos, per gènere. No obstant això, tal com manifesta la darrera edició de l'Enquesta FRESC sobre la salut i els seus determinants en adolescents de Barcelona (2022), el gènere i el nivell socioeconòmic es constitueixen com a variables clau per entendre les desigualtats en l'àmbit de la salut que afecten aquest grup de població. El seu impacte varia en funció de cadascun dels indicadors analitzats, però, en termes generals, l'estat de salut empitjora a mesura que baixa el nivell socioeconòmic, i l'estat de salut percebut és més baix entre les noies que entre els nois. Així ho assenyalen també diverses línies de treball desenvolupades en el marc del Projecte DESKcohort<sup>5</sup> (Catalunya Central). En síntesi, aquest projecte mostra, entre d'altres, un empitjorament dels hàbits d'alimentació, la pràctica de l'esport o la incidència d'addiccions comportamentals durant el confinament més acusat entre l'alumnat desafavorit socioeconòmicament o de famílies amb baix nivell d'estudis que entre l'alumnat amb una millor posició social.

## Àmbits de millora i orientacions per al canvi

L'emmarcament de la problemàtica, la revisió de les iniciatives que es desenvolupen a Catalunya i les 6 entrevistes realitzades a actors clau dels sistemes educatiu (3) i sanitari (3) de Catalunya ens permeten avançar en la identificació dels principals punts de millora per al desenvolupament d'una perspectiva sistèmica en la relació entre educació i salut que col·loqui els centres educatius en el centre de la promoció de la salut dels i les joves. Les persones entrevistades de l'àmbit educatiu duen a terme la seva activitat professional al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i al Consorci d'Educació de Barcelona. Degut a la seva funció actual o anterior, estan directament implicades en el desplegament de mesures de promoció de la salut en aquest àmbit, tant a nivell

5. <http://deskcohort.cat/>

de planificació com d'implementació als centres. D'altra banda, les persones entrevistades de l'àmbit sanitari treballen a l'Agència Catalana de la Salut (ASPCAT). Allà desenvolupen tasques de planificació, coordinació i desplegament de polítiques de prevenció de conductes de risc i de promoció de la salut en l'àmbit educatiu entre la població jove. Aquestes tasques inclouen el disseny d'actuacions i la seva avaluació, i també la implementació de programes i la formació de professionals.<sup>6</sup>

A partir de la diagnosi realitzada i de l'anàlisi de les entrevistes, identifiquem 4 àmbits d'interès que concentren les principals dificultats i els principals espais de millora relacionats amb la promoció de la salut i la prevenció de les conductes de risc en l'àmbit educatiu: comunitat, equitat, intersectorialitat i continuïtat. En primer lloc, per a cadascun d'aquests àmbits, assenyalem els elements identificats com a millorables. En segon lloc, exposem alguns elements que ens permetran orientar les propostes específiques que es desenvoluparan a l'apartat següent. En qualsevol cas, el desenvolupament d'aquests àmbits parteix d'una visió compartida per totes les persones entrevistades segons la qual la salut no només pot millorar-se intensificant el paper dels centres educatius, sinó que, a més, la situació de joves i infants en relació amb la seva salut és quelcom central per garantir l'èxit dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

Aquest canvi de veure que l'aprenentatge no es pot produir en situacions de malestar, que l'aprenentatge necessita unes condicions. Perquè un nano pugui aprendre necessita unes condicions físiques i materials, però també de benestar. A un nano anguixat no li ensenyes gaires coses. (E3)

---

6. Les entrevistes s'han anonimitzat. S'ha assignat una E o una S a cada entrevista, en funció de l'àmbit professional (educació o salut) i un número de l'1 al 3.

## Comunitat

Malgrat els avenços en matèria de promoció de salut comunitària que s'han produït en els darrers anys al nostre país, la salut no és encara un àmbit d'abordatge transversal a nivell comunitari i roman encara, en molts casos, entre les parets dels espais sanitaris. Els i les professionals que han participat en les entrevistes, tant de l'administració sanitària com de l'educativa, coincideixen en assenyalar la necessitat de desenvolupar amb més profunditat una mirada comunitària capaç d'anticipar-se, a través de la promoció i la prevenció, a problemàtiques relacionades amb la salut d'infants i joves.

Si situem la salut únicament en el sistema sanitari, que sabem que només té un 10% d'influència en l'estat de salut de les persones, [...] doncs potser no arribarà a aquests infants... En canvi, si tu vas teixint xarxa comunitària, això pot provocar petits canvis que sí poden tenir finalment una repercussió en la salut d'aquell nen o d'aquella nena i, de retruc, en la seva família. Perquè estàs actuant en tots els determinants socials de la salut d'aquell infant. (S1)

S'ha de potenciar el paper dels centres, no només en la mirada educativa, en el fet d'ensenyar continguts, sinó també en la manera més vivencial, en el paper que els contextos escolars tenen en les societats, més enllà d'àmbit, matèria i hores. Hi ha un punt clau de vincles, confiança, de treballar transversalment amb altres entitats, altres agents... (E1)

En aquest sentit, les entrevistes destaquen una visió positiva de la salut (model salutogènic) que se centra en la prevenció de la malaltia i també en la forma com construïm la salut i el benestar de la població, en especial de joves i infants. En conseqüència, dos elements clau predominen entre els elements esmentats per les persones entrevistades en relació amb la dimensió comunitària de la promoció de la salut i ressalten el rol



crucial dels centres educatius en la promoció de la salut i la prevenció de conductes de risc.

D'una banda, per les seves característiques de funcionament, per l'accés universal que proporciona i per la quantitat i el tipus de població que aglutina, la comunitat educativa esdevé un espai privilegiat com a potencial generador de salut.

L'escola ens ofereix una oportunitat extraordinària, la longitudinalitat, la possibilitat de poder intervenir al llarg del temps. Tenim educació obligatòria fins als 16 anys, tenim la possibilitat d'actuar des de les primeres edats de la vida, podem intervenir de forma precoç. A més, tenim accés a les famílies. (S3)

El centre educatiu és un agent clau al seu entorn i, alhora, conforma una comunitat que inclou alumnat, famílies, equips docents i serveis del centre. Així doncs, si bé pot reproduir dinàmiques socials que situen infants i joves d'uns i altres perfils socioeconòmics en condicions educatives desiguals, també pot ser un espai de trencament d'aquestes dinàmiques. En aquest sentit, l'alumnat pot ser palanca de canvi si esdevé actiu en la promoció de la seva salut (no només com a futur adult) i, al mateix temps, transmet aprenentatges i hàbits a casa i en el seu entorn més immediat.

Els infants no són «adults del futur» i hem de treballar amb ells perquè en el futur siguin adults sans... És que ja són individus, ja són actius en salut, ja prenen decisions, ja tenen un benestar o un malestar. I sempre és el discurs de «fem moltes coses ara perquè en el futur...» Doncs no, és l'aquí i l'ara. (S1)

No obstant això, les entrevistes denoten una desigual vinculació dels centres amb els seus entorns, així com un desigual desplegament d'estratègies comunitàries de promoció de la salut que els incorporin de forma sòlida i continuada. En molts casos, aquestes diferències poden explicar-se per

l'orientació o la formació d'equips directius i docents,<sup>7</sup> pel seu arrelament en el territori, o pel tipus de relacions que mantenen amb els agents de l'entorn. En aquest sentit, destaca la necessitat d'adaptar els recursos i les estratègies a la situació de cada centre i del context en el qual aquest centre se situa.

El que no pot ser és «cafè per a tots». Potser una escola necessita integradors, una altra dos professors de suport i una altra un altre conserge. No pot haver-hi una fórmula magistral. Si només partim de números, anem malament. Hem de mirar l'entorn, els territoris i les maneres de funcionar. (E1)

D'altra banda, com dèiem, els centres educatius són agents clau de la seva comunitat. Aquest rol esdevé fonamental en el desplegament d'estratègies de promoció de la salut i prevenció de conductes de risc en les quals teixir una xarxa de recursos i actors és un element imprescindible per garantir-ne l'èxit. Com en qualsevol altra acció comunitària, els centres educatius no es troben sols, sinó que formen part d'un territori amb unes particularitats i una xarxa de recursos determinada. No obstant això, és freqüent que els centres no coneguin en profunditat els recursos al seu abast, ni els suports que poden rebre d'agents externs en qüestions de detecció i derivació de situacions de risc potencial.

## Equitat

Tal com hem mencionat, les experiències dels i les joves en els sistemes educatiu i sanitari no són iguals ni tampoc equivalents. És a dir, no garanteixen les mateixes oportunitats per a tothom. Això ha quedat especialment palès durant la pandèmia i el tancament de les escoles.

.....

7. Per seguir aprofundint sobre la formació dels equips, es recomana consultar el capítol 7 d'aquest *Anuari*, en el qual, també des d'una perspectiva que posa al centre la comunitat, es pregunta sobre estratègies de capacitació i apoderament de la comunitat educativa de forma que garanteixi una gestió inclusiva de la diversitat.

La pandèmia ens ha ajudat, perquè ha mostrat que, si no hi ha certa redistribució, no hi ha salut. De fet, la desigualtat en si és un problema de salut. (E3)

El marc legal català estableix, per un costat, que els centres educatius tenen la capacitat i l'obligació d'adequar els seus projectes educatius a les característiques, necessitats o voluntat del seu entorn (DOGC, 2010a) de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. D'acord amb l'article 131 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, en matèria d'ensenyament no universitari, la Generalitat de Catalunya té competències exclusives, compartides i d'execució. La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, estableix, en el seu article 2.3.c. Per l'altre, determina que els equips directius i, en especial, el director o la directora, són els màxims responsables de la gestió estratègica i interna dels centres, cosa que inclou el disseny i la implementació del projecte de direcció, les relacions amb l'entorn i les autoritats educatives, i la gestió de les seves plantilles docents, de l'alumnat, de les famílies i, fins i tot, dels serveis interns, com poden ser la neteja i el manteniment (DOGC, 2010b). De la mateixa forma com hem assenyalat que els centres tenen una desigual vinculació amb els seus entorns i comunitats, destaquem aquí el difícil equilibri que existeix entre l'autonomia dels centres i l'equitat del sistema.<sup>8</sup>

A l'hora d'entendre la paraula «autonomia», s'hauria de fer un debat. Molta gent entén l'autonomia com «em cau tota la responsabilitat». L'autonomia és com gestiono la implementació del projecte educatiu, també d'acord amb les possibilitats... A l'hora de desplegar un projecte, en funció de la direcció del centre o de l'equip que tinguis, implementes moltes coses. Cal definir bé el significat d'autonomia de centre per a les direccions a l'hora d'igualar les oportunitats. (E1)

.....

**8.** El capítol 8 d'aquest *Anuari* aprofundeix en la complexa articulació entre autonomia i equitat en el cas específic de l'atracció, la contractació i l'estabilització de les plantilles docents als centres amb més complexitat social.

Així, si bé les estratègies de promoció comunitària de la salut als centres educatius han de formar part dels projectes educatius de centre, no tots han de fer front a les mateixes dificultats ni compten amb el mateix grau d'implicació de portes endins i de portes enfora. En aquest sentit, la desigual penetració de la promoció de la salut i la prevenció de conductes de risc en els centres educatius pot suposar una font d'inequitat pel que fa al procés educatiu de l'alumnat: no tot el col·lectiu tindrà les mateixes oportunitats per desenvolupar estratègies personals i grupals de promoció de la salut. Aquestes estratègies estaran condicionades, en part, pel projecte educatiu del seu centre.

Tal com assenyalen algunes de les persones entrevistades, principalment les que pertanyen a l'administració educativa, les possibilitats de desplegament d'accions de promoció de la salut en el marc de programes com el Salut i Escola o els Plans Educatius d'Entorn varien en funció de les relacions entre les direccions i les persones referents de cadascuna d'aquestes iniciatives, del grau d'interiorització dels diferents elements de la promoció de la salut en el funcionament i les pràctiques quotidianes dels centres, com abordarem més endavant, i dels entorns i les problemàtiques socioeducatives concretes de cada centre, que reben l'impacte de fenòmens, com el de la segregació escolar, que afecten de forma intensa diferents municipis del país.<sup>9</sup> En aquest sentit, segons la seva disposició, els centres educatius poden ser entorns més o menys favorables a la salut, més o menys promotors de la salut, en funció de, per exemple, la disposició i configuració dels seus patis, dels nivells de contaminació dels entorns on se situen, de l'existència de camins escolars o de la implicació de les famílies, entre d'altres. Modificar alguns dels aspectes que defineixen aquesta disposició, com la seva ubicació o les problemàtiques socioeconòmiques que afecten el seu alumnat, pot resultar difícil, però no impossible.

.....  
**9.** El capítol 2 d'aquest *Anuari* se centra precisament en aquesta qüestió i posa en relleu el paper que té la programació de l'oferta educativa en la reducció de la segregació escolar.

A banda d'això, la promoció d'accions als centres que millorin el seu potencial com a entorns promotors de salut té un ampli marge de millora. Per exemple, el currículum escolar pot ser una garantia d'equitat en la mesura que estableix uns mínims en l'assoliment de competències relacionades amb la promoció de la salut i contribueix a la seva visibilització. No obstant això, tal com recullen les entrevistes realitzades, és imprescindible dotar de recursos complementaris la posada en pràctica d'aquests continguts per garantir que es desenvolupen de forma transversal i amb independència del projecte educatiu de cada centre.

Per avançar, veiem que és molt important acompanyar-los molt. No és només dir-ho un dia. Potser teòricament estem tots d'acord, però tots tenim una cultura d'entendre les coses, les coses que ens fan por. No podem deixar el centres sols, sinó que cal acompanyar-los a treballar amb aliances en aquestes temàtiques... Cal posar la mirada en enfortir els equips docents, en tenir més estratègies, més conceptes, més llenguatge... Perquè després són els docents els qui treballen el dia a dia... S'ha d'acompanyar els centres perquè ells mateixos puguin anar avançant... Són processos lents, però cal posar èmfasi en l'acompanyament. (E2)

## Intersectorialitat

Les intervencions orientades a promoure la salut en l'àmbit educatiu han de ser necessàriament intersectorials, perquè posen en relació dos espais (administratius i professionals) imprescindibles per al seu èxit: l'espai d'educació i l'espai de salut. Malgrat el desplegament de l'Acord marc i de programes que expliciten aquesta vinculació, existeixen encara barreres de diversa natura que dificulten accions veritablement integrades i continuades en aquest àmbit.

En primer lloc, els canvis en l'orientació de les prioritats polítiques, els solapaments administratius, la fluctuació en les dotacions de professionals i la manca de professionals en l'àmbit comunitari limiten la capacitat de desenvolupar o sostenir iniciatives d'impacte que es basin en el treball continuat i col·laboratiu entre l'àmbit educatiu i el sanitari. En aquest sentit, la generació d'estructures de treball ha d'anar acompanyada d'una definició del contingut que aquestes estructures han d'abordar i d'una dotació suficient de recursos, sobretot humans.

Tenim instruments per a la relació interdepartamental, com el conveni marc entre el Departament d'Educació i el de Salut o el programa Salut i Escola, però és clau veure com aterren les propostes o programes. Es pot arribar a acords entre les direccions de les diferents institucions, però és vital també territorialitzar-ho, perquè arribin, per exemple, al dia a dia d'un institut. (S3)

En segon lloc, les diferències en les característiques organitzatives i institucionals de les administracions educativa i sanitària sovint representen un obstacle per al treball en xarxa. D'una banda, es fa difícil mantenir un equilibri entre l'especialització de cadascun dels àmbits, imprescindible per generar coneixement, i el traspàs de coneixement entre ells. De vegades, això pot comportar una desresponsabilització d'un sector o de l'altre, perquè entenen que les problemàtiques sanitàries no competeixen als i les professionals de l'educació, i viceversa. Finalment, la insuficient transferència del coneixement científic a l'àmbit de la intervenció i la implementació territorial en cadascun d'aquests sectors limita l'èxit de les mesures que es desenvolupen, tant per separat com de forma coordinada.

No totes les intervencions són bones. L'evidència científica ha de ser clau per guiar les accions a desenvolupar. (S3)

Per acabar, en l'àmbit de la intersectorialitat no hem de perdre de vista la necessitat que els i les joves siguin protagonistes de les estratègies que es puguin desenvolupar. Això, d'una banda, permet adaptar i articular les

propostes a les seves vivències i necessitats, i vincular i vehicular a través seu el treball que es realitza en les diferents àrees de l'educació. De l'altra, els visibilitza com a agents de canvi, més enllà dels límits de l'educació.

Hem de guanyar en participació dels adolescents i joves perquè són actius de salut i poden ser grans transmissors d'aprenentatge entre el grup. Cal incorporar la seva mirada a la implementació dels projectes, no només com a beneficiaris dels programes. Seure amb ells i veure què en pensen, com farien això o allò. Hem de fer-los partícips. (S2)

## Continuïtat

La promoció de la salut i la prevenció des dels centres educatius suposa una línia de treball que afecta diferents nivells i professionals vinculats a infants i joves. Com qualsevol procés amb aspiracions d'esdevenir quelcom arrelat i permanent, ha de respondre a uns objectius determinats, involucrar tots els nivells i actors rellevants, definir mecanismes d'avaluació i plantejar-se de forma sostenible en el temps. És per això que l'establiment de marcs sòlids, no sotmesos a canvis normatius constants, és imprescindible per desenvolupar projectes amb impacte a mig i llarg termini.

A les entrevistes realitzades, es reconeix de forma comú la centralitat dels centres educatius i, en particular, de l'etapa d'educació secundària obligatòria en la millora de les estratègies de promoció de la salut entre la població jove i de transmissió d'aquestes competències als seus entorns immediats. En aquest sentit, els i les professionals que han participat en les entrevistes palesen un interès genuí per millorar els mecanismes de relació entre àmbits d'intervenció professional i d'incorporació de noves dinàmiques de treball, en especial als centres educatius, que permetin articular de forma permanent les intervencions de promoció de la salut en les pràctiques educatives quotidianes. En particular, destaca

la rellevància dels equips docents a l'hora d'esdevenir persones de referència, tant per al jovent com per a les seves famílies. Per la seva proximitat i el seu rol, que comporta un treball quotidià amb els i les joves, i possibilita una major observació i coneixement de les seves situacions, així com una major influència, els i les docents tenen la possibilitat d'establir vincles propers amb l'alumnat, aspecte especialment rellevant en la intervenció amb aquest col·lectiu. En efecte, una de les característiques de l'adolescència pot ser un allunyament dels referents familiars, alhora que el grup d'iguals va adquirint més importància. Per aquest motiu, pot ser important enfortir el rol dels tutors i les tutores com a adults de referència des del seu treball quotidià.

Malgrat aquest interès, les entrevistes han transmès també les dificultats per integrar estratègies d'intervenció comunitària i de promoció de la salut en les pràctiques quotidianes dels centres.

Jo sempre entenc la promoció com el gran bloc a perseguir. Després, la prevenció i el treball dels factors de risc. En última instància, quan tot això ja ha fallat, tenim la detecció precoç, que és allò que ens queda per actuar de pressa, però moltes vegades el model que s'aplica és a l'inrevés. (S1)

Els punts anteriors assenyalen algunes d'aquestes dificultats. No obstant això, en relació amb la continuïtat de les intervencions, val la pena subratllar tres punts que s'han revelat crítics per a la sostenibilitat. En primer lloc, manca capacitat en aquest àmbit entre els equips docents. Això genera dificultats pel que fa a la continuïtat de les iniciatives que es poden desenvolupar als centres, ja que, en molts casos, els i les professionals docents no senten seva la responsabilitat de desplegar estratègies de promoció de la salut o no coneixen els recursos per fer-ho. En segon lloc, i en conseqüència, les iniciatives que es despleguen en relació amb la promoció de la salut queden subjectes a la discrecionalitat dels docents i dels equips directius. Mentre que alguns incorporen de forma transversal alguns dels seus elements, d'altres se centren en la realització



d'activitats puntuals, desconnectades de les que es duen a terme de forma quotidiana, com poden ser les sessions a càrrec de professionals externs. Com ja hem expressat, això genera desigualtat entre centres educatius. Finalment, l'absència de directives comuns que defineixin de forma clara el paper dels centres educatius i de la resta de professionals implicats, i la manca de continuïtat de moltes de les mesures i programes que es desenvolupen en aquest àmbit, suposen un obstacle clar per al desenvolupament de les estratègies de promoció de la salut i prevenció als centres educatius.

## El centre educatiu a la Xarxa de Salut Comunitària: propostes i recomanacions

D'acord amb els punts de millora i les palanques de canvi que s'han identificat a l'apartat anterior, en aquest darrer apartat desenvolupem un conjunt de propostes d'actuació per a cadascun dels 4 àmbits d'interès, agrupades en funció d'objectius amplis. Encara que associem els objectius, les propostes i les recomanacions a un àmbit o a un altre, entenem que el seu desenvolupament ha de ser coordinat i simultani, de manera que es retroalimentin les unes a les altres.

### Comunitat

El binomi educació-salut requereix arrelament territorial, implicació i apoderament dels diferents actors.

1. **Activar el potencial dels diferents agents de la comunitat educativa**
  - **Enfortir la relació institut-famílies** treballant l'intercanvi de pràctiques i coneixements relatius a la promoció del benestar emocional, els hàbits saludables i la prevenció de les conductes

de risc. La discussió i la lectura crítica de les pràctiques de l'alumnat a casa i a l'institut pot ser un instrument d'adquisició de competències per als i les joves, en la línia d'allò que plantegen les aproximacions centrades en els fons de coneixement de l'alumnat, que consideren el saber dels i les joves com un punt de partida vàlid per a la construcció de coneixements compartits i per a l'assoliment dels continguts curriculars (González-Patiño i Esteban-Guitart, 2021) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO).

- **Reconèixer l'alumnat com a agent actiu en l'aquí i en l'ara de la seva salut** (no només com a futur adult), com a referent positiu en el seu entorn i com a vehicle de transmissió de coneixement (entre iguals i de l'escola cap a casa/cap a la comunitat).
- **Enfortir el rol del professorat com a potencial agent de salut** acompanyant-lo en la creació i el manteniment de vincles amb els i les joves des de la seva formació inicial, i reforçant la seva figura d'adult de referència als instituts, a través, especialment, del treball en els espais de tutoria i de la incorporació de continguts vinculats a la promoció de la salut en els Plans d'Acció Tutorial.

## 2. Enfortir els equips i els circuits dins de l'escola

- **Identificar els actors** implicats en estratègies de promoció i prevenció que intervenen a l'escola (direcció, tutors i tutores, equips d'infermeria del PSiE, tècnics i tècniques municipals o entitats externes).
- **Potenciar l'ús dels circuits o protocols** existents per atendre conductes de risc (consum de drogues, assetjament, etc.) i abordar preventivament situacions problemàtiques i de millora de la convivència escolar. Aquests instruments han d'ésser aprovats i compartits per la comunitat educativa i, eventualment, han de sortir de l'àmbit de les recomanacions per transformar-se en eines de compliment obligatori per part dels centres educatius.

- **Fomentar la difusió i la socialització** de les accions, els programes o els protocols en els **espais de participació** del centre educatiu, com ara el consell escolar i les associacions de famílies.
3. **Reconèixer el centre educatiu com a agent essencial de la Xarxa de Salut Comunitària**
- **Cartografiar el territori** amb l'objectiu d'identificar els recursos socioeducatius i socio-sanitaris disponibles per als centres educatius, les atribucions de cadascun d'ells i les formes existents i mancants de connectar-se.
  - **Establir un marc comú d'intervenció comunitària als instituts de secundària** que garanteixi que tots els actors, cadascun des del seu rol, actuen de forma alineada i segueixen una estratègia compartida.
  - **Garantir espais i temps** perquè tots els i les professionals de l'àmbit educatiu, de l'àmbit sanitari i de la resta de recursos socioeducatius i socio-sanitaris puguin treballar de portes endins i de portes enfora amb l'objectiu d'enfortir la xarxa d'actors de la comunitat i disposin de mecanismes per coordinar-se periòdicament.

## Equitat

El desenvolupament de mesures de promoció de la salut i prevenció de les conductes de risc no pot deslligar-se del compromís per l'equitat, tant a nivell educatiu com sanitari.

1. **Garantir el desenvolupament d'un currículum comú en l'àmbit de la promoció de la salut i la prevenció de conductes de risc**
- **Potenciar actuacions amb incidència curricular** que garanteixin la disponibilitat d'uns continguts mínims per a tots els centres d'ESO, com poden ser els Models de transferibles a 4t d'ESO.

Aquests models són propostes d'accions educatives, emmarcades en el currículum obligatori, que promouen que l'alumnat posi en pràctica els seus coneixements i les seves capacitats al servei de la comunitat (vegeu un exemple sobre prevenció del consum d'alcohol a la Taula 1).

- **Dotar el personal docent i els equips socioeducatius (dins i fora dels centres) de recursos complementaris** per desenvolupar el treball de competències a través de l'elaboració i la difusió de guies i materials didàctics específics. Aquests recursos poden concretar-se en temps de formació i coordinació que permetin als i les professionals sortir de les seves activitats quotidianes, sovint centrades en tasques de prevenció, control i derivació, i aprofundir en aquells elements que poden contribuir a millorar el treball interdisciplinari del centre en termes de promoció de la salut.
- **Promoure estratègies transversals de millora** que no impliquin canvis en les càrregues horàries, com poden ser les pauses actives entre assignatures d'entre 5 i 10 minuts durant les quals es realitza alguna dinàmica simple que implica activitat física, com ara ballar, saltar, fer uns estiraments, etc.

## 2. **Vetllar perquè l'autonomia del centre no amenaci l'equitat del sistema educatiu**

- **Dotar de més pes i d'obligatorietat de compliment orientacions com ara els protocols de convivència**, que actualment se situen en el marc de la recomanació (vegeu la Taula 1). Aquests protocols ofereixen orientacions i recursos als centres educatius per fer front als conflictes considerats perjudicials per a la convivència, com ara el consum de drogues, l'assetjament o el ciberrassetjament entre iguals, la violència masclista o l'absentisme, entre d'altres. La millora del clima escolar i la resolució positiva d'aquests conflictes contribueixen a la construcció d'un entorn escolar promotor de benestar i salut.

- **Generalitzar els programes de promoció de la salut i prevenció de les conductes de risc avaluats i sostenibles** de forma que arribin a tots els centres que ofereixen educació secundària obligatòria, amb independència del seu projecte educatiu.
  - En particular, **universalitzar des d'un lideratge dual Educació-Salut el programa Salut i Escola** (vegeu la Taula 1) com a iniciativa central del Conveni marc en l'àmbit de la promoció de la salut i la prevenció de conductes de risc als centres d'educació secundària.
3. **Adaptar el disseny i la implementació de les actuacions en matèria de promoció de la salut a les característiques dels diferents contextos educatius.**
- Elaborar un **marc d'acció estratègica** que permeti adaptar-se a les diferències territorials i a les casuístiques de cada centre, sempre a favor de millorar l'equitat. El lideratge d'aquesta mesura hauria de recaure en el Departament d'Educació, perquè disposa d'un major coneixement de les desigualtats territorials que afecten els centres educatius.
  - **Mantenir i aprofundir les mesures de millora de les característiques dels centres i dels seus entorns** a través d'iniciatives, com ara la pacificació i la parquització, el disseny i el desenvolupament de camins escolars i la millora dels espais de pati amb mirada educativa. Aquestes mesures han de contribuir a millorar els contextos educatius, més enllà de les parets dels centres.
  - **Mantenir i aprofundir les estratègies orientades a equilibrar la composició social de l'alumnat** dels centres, de forma que les majors necessitats socioeducatives i sociosanitàries no es concentrin en alguns centres, sinó que es distribueixin entre tots ells. La lluita contra la segregació escolar ha de ser, doncs, un pilar central del desenvolupament de les estratègies de promoció de la salut.

## Intersectorialitat

La construcció d'una mirada col·lectiva en relació amb la promoció de la salut i el rol crucial que han de tenir els centres educatius, és fonamental per dotar de coherència i unicitat les intervencions que es promoguin.

1. **Dotar d'estabilitat i coherència els acords i les mesures** en matèria de promoció de la salut i prevenció de les conductes de risc en l'àmbit educatiu.
  - **Reforçar el compromís institucional** des d'una perspectiva interdepartamental, entenent que la salut ha d'estar en totes les polítiques: educació, salut, drets socials, igualtat i feminismes, etc. Aquest compromís hauria d'afectar tots els nivells administratius, tant en l'àmbit polític com en el tècnic.
  - **Incrementar la participació de tots els actors rellevants** de la comunitat educativa i de la Xarxa de Salut Comunitària. En els instituts, estimular la participació de les famílies a través de les AFA i els consells escolars; fora dels instituts, promoure la participació dels centres en les xarxes de salut comunitària.
  - **Considerar el territori com un marc d'acció** i entendre que les estratègies socials funcionen de manera eficaç quan operen en els espais més propers als seus destinataris.
  
2. **Garantir espais de coordinació entre els àmbits i els nivells d'intervenció implicats**
  - **Delimitar responsabilitats i garantir que totes les àrees en les quals es vol intervenir tenen una persona o equip referent**, de manera que no quedin espais buits en la definició d'allò que s'ha de fer i de qui ha de fer-ho.
  - **Definir espais de treball col·laboratiu**, com ara comissions territorials amb participació d'agents dels diferents sectors.

- **Desenvolupar un marc comú de comprensió i intervenció** que interpel·li els i les professionals implicats (de l'educació, de la sanitat, dels drets socials, de la igualtat i els feminismes, etc.). Aquest marc hauria de concretar-se en la planificació de sessions d'anàlisi i contrast amb participació, com a mínim, de personal d'aquestes quatre administracions i vincular-se a l'Acord marc interdepartamental.
3. **Millorar els processos de transferència de coneixement entre el món de la recerca i el de la intervenció**
- **Promoure la recollida i l'actualització de bases de dades conjuntes i actualitzades** sobre la salut de l'alumnat d'ESO en relació amb el seu benestar emocional, els seus hàbits saludables, el consum d'alcohol i drogues, els usos d'entorns digitals, etc.
  - **Difondre pràctiques d'intervenció** que hagin demostrat ser efectives a través de la seva avaluació.
  - **Garantir que els programes que es desenvolupen incorporen mecanismes per a la seva avaluació** i potenciar aquells programes que ja han estat avaluats amb resultats positius.

## Continuïtat

Les estratègies de promoció de la salut i la prevenció de conductes de risc, com ara els processos educatius, són actuacions amb resultats a mig i llarg termini. Per aquest motiu, l'estabilitat i la continuïtat de les accions és un element fonamental i, alhora, difícil d'aconseguir degut als canvis que es produeixen a tots els nivells (les polítiques, les administracions i la dinàmica dels centres i els equips docents). Cal buscar mecanismes que permetin assolir millores que garanteixin la seva sostenibilitat. Aquest darrer punt és indispensable per assolir els altres tres.

## 1. Planificar a mig i llarg termini, amb continuïtat

- **Donar estabilitat a les polítiques educatives i de promoció de la salut i la prevenció** en els diferents plans de les diferents administracions implicades.
- **Incloure el treball de la promoció de la salut i la prevenció de les conductes de risc com a element a definir en els Projectes educatius de centre.**
- **Prioritzar les accions efectives a nivell de cost** que donin més garanties de sostenibilitat.

## 2. Formar i acompanyar el professorat

- **Incloure continguts relacionats amb la promoció de la salut i la prevenció i detecció de conductes de risc, i el paper del professorat com a agent de salut en la formació inicial i continuada** dels i les docents.
- **Proporcionar espais d'acompanyament al professorat o al centre** sobre aquestes temàtiques que permetin que la formació sigui un procés continu.
- **Estimular la formació de formadors** i identificar els espais adients perquè la informació passi d'un docent a la resta del centre.

## 3. Garantir el traspàs de coneixements i pràctiques dins de cada centre, de manera que les diferents formacions i intervencions hi deixin petjada i la promoció de la salut i la prevenció de les conductes de risc passi a formar part de la cultura dels centres.

- **Establir uns indicadors mínims** que demostrin que un centre educatiu treballa en una línia de promoció i/o prevenció de conductes de risc.
- **Potenciar les accions amb continuïtat** per sobre d'aquelles puntuals, esporàdiques o desvinculades de les pràctiques quotidianes dels centres.



- **Identificar persones referents dins dels centres** que tinguin una mirada integral en l'àmbit de la promoció i la prevenció, i contribuïxin a donar continuïtat a allò que es desenvolupa des del centre educatiu.

## Conclusions

L'evidència recollida en aquest capítol i les reflexions que se'n deriven subratllen la necessitat d'apostar per enfortir el rol dels centres educatius en la promoció de la salut dels i les joves i en la prevenció de conductes de risc. És fonamental reforçar la connexió entre els centres educatius i els seus entorns, de manera que contribuïm, d'una banda, a dotar la comunitat educativa dels instruments necessaris per desenvolupar un rol actiu en la promoció de la salut i la prevenció de conductes de risc del seu alumnat. D'altra banda, però, és imprescindible no perdre mai de vista que la promoció de la salut i la distribució del risc i la malaltia són fenòmens socials i que, per tant, requereixen abordatges complexos i multidisciplinaris. En aquest sentit, és fonamental abordar el repte de la promoció de la salut i la prevenció des d'un punt de vista educatiu i comunitari (Prieto, 2018) que s'allunyi de mirades que es focalitzen més en la patologia i en la responsabilitat dels individus sobre ella, i s'apropi a la comprensió dels fenòmens que expliquen la seva distribució desigual entre la població.

Les oportunitats educatives i les condicions de salut estan íntimament lligades, i l'àmbit educatiu no pot restar aliè a aquest vincle. Per garantir que tot l'alumnat disposa d'instruments per poder treballar a nivell individual i col·lectiu amb l'objectiu de millorar les seves condicions de salut (promoció) i desenvolupar estratègies crítiques envers les conductes de risc (prevenció), és imprescindible reconèixer els centres educatius com a agents essencials de la Xarxa de Salut Comunitària. Aquest reconeixement ha d'anar necessàriament acompanyat d'un suport cap als membres de la comunitat educativa a nivell de centre educatiu i d'entorn, i de l'articulació institucional que faciliti la incorporació de *la salut en totes les polítiques*.

## Bibliografia

- ACORD MARC de col·laboració entre el Departament d'Educació i el Departament de Salut per al desenvolupament de les intervencions vinculades a la salut de l'alumnat en l'àmbit escolar i atenció educativa domiciliària o en centres sanitaris. (2019). [https://salutweb.gencat.cat/web/.content/\\_departament/convenis/departament-de-salut/documents-2019/141\\_2019\\_-acord-marc.pdf](https://salutweb.gencat.cat/web/.content/_departament/convenis/departament-de-salut/documents-2019/141_2019_-acord-marc.pdf)
- AGÈNCIA CATALANA DE LA JOVENTUT (2021). Informe anual elaborat a partir del sistema d'indicadors de l'Observatori Català de Joventut. Disponible a: [https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT\\_observatori\\_catala\\_de\\_la\\_joventut/documents/arxiu/estadistiques/sistema\\_indicadors/Estat-de-la-Joventut-2020-DEF.PDF](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_observatori_catala_de_la_joventut/documents/arxiu/estadistiques/sistema_indicadors/Estat-de-la-Joventut-2020-DEF.PDF)
- AGÈNCIA DE QUALITAT I AVALUACIÓ SANITÀRIES DE CATALUNYA (AQuAS, 2020). *Desigualtats socioeconòmiques en el nombre de casos i la mortalitat per COVID-19 a Catalunya*. Barcelona: Departament de Salut. Generalitat de Catalunya.
- AGÈNCIA DE SALUT PÚBLICA DE CATALUNYA (2022). *Informe dels resultats per a Catalunya de l'Enquesta sobre l'ús de drogues a l'ensenyament secundari a Espanya (ESTUDES)*.
- COFIÑO FERNÁNDEZ, R. (2013). «Tu código postal es más importante para tu salud que tu código genético (1)». *Atención Primaria*, 45(3), 127-128. <https://doi.org/10.1016/J.APRIM.2013.02.001>
- DARLINGTON, E., BADA, E., MASSON, J., i SANTOS, R. M. (2021). *European Standards & Indicators for Health*. Haderslev: Schools for Health in Europe Network Foundation (SHE).
- DE LA GUARDIA GUTIÉRREZ, M. A., i RUVALCABA LEDEZMA, J. C. (2020). «La salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria». *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(1), 81-90. <https://doi.org/10.19230/JONNPR.3215>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2021). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Gestió del centre (curs 2021-2022)*.

- DEPARTAMENT DE TREBALL, AFERS SOCIALS I FAMÍLIES (2021). *Sistema d'indicadors sobre la joventut a Catalunya*. Generalitat de Catalunya; 2021. Disponible a: [https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT\\_observatori\\_catala\\_de\\_la\\_joventut/documents/arxiu/estadistiques/sistema\\_indicadors/doc\\_metodologic\\_sijove-gener2021.pdf](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_observatori_catala_de_la_joventut/documents/arxiu/estadistiques/sistema_indicadors/doc_metodologic_sijove-gener2021.pdf)
- DOGC. (2010a). DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. <http://portal-dogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5686/1108859.pdf>
- DOGC. (2010b). 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*. [http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur\\_ocults/pjur\\_resultats\\_fitxa/?documentId=563091&action=fitxa](http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=563091&action=fitxa)
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. i PARIS, A. H. (2004). «School engagement: Potential of the concept, state of the evidence». *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- GARCÍA-ALTÉS, A. i CARRILERO, N. (2021). «Desigualtats socials en salut a Catalunya: han empitjorat després de la COVID-19?». *Revista econòmica de Catalunya*, 84, 46-52. [https://doi.org/10.1787/health\\_glance-2015-en](https://doi.org/10.1787/health_glance-2015-en)
- GONZÁLEZ-PATIÑO, J. i ESTEBAN-GUITART, M. (2021). «Fondos de Conocimiento para la Justicia Social. Alianzas Familia-Escuela para la Transformación Educativa». *Revista Internacional de educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/19613>
- GRUPO DE TRABAJO MULTIDISCIPLINAR. (2021). *Informe del GTM sobre Desigualdades y Covid-19*. [https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/Informe\\_del\\_GTM\\_sobre\\_Desigualdades\\_y\\_Covid19.pdf](https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/Informe_del_GTM_sobre_Desigualdades_y_Covid19.pdf)
- MITTELMARK, M. B., SAGY, S., ERIKSSON, M., BAUER, G. F., PELIKAN, J. M., LINDSTRÖM, B. i ESPNES, G. A. (2016). «The Handbook of Salutogenesis». A: *The Handbook of Salutogenesis*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6>

- OMS i UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school. Global standards and indicators.*
- ORGANITZACIÓ MUNDIAL DE LA SALUT. (1984). *Health promotion: a discussion document on the concept and principles. WHO Regional Office for Europe.*
- ORGANITZACIÓ MUNDIAL DE LA SALUT. (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school (WHO information series on school health; document 9).* Organització Mundial de la Salut.
- PLA D'ACTUACIÓ DE JOVENTUT 2020-COVID. Direcció General de Joventut. Departament de Drets Socials. Disponible a: [https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT\\_documents/arxiu/pla\\_nacional\\_de\\_joventut\\_de\\_catalunya/Pla-actuacio-joventut-2021.pdf](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_documents/arxiu/pla_nacional_de_joventut_de_catalunya/Pla-actuacio-joventut-2021.pdf)
- PLA DIRECTOR DE SALUT MENTAL I ADDICCIONS [internet]. Barcelona: Direcció General de Planificació i Avaluació; 2006. Disponible a: <https://consaludmental.org/publicaciones/PlandirectorsaludmentalCatalunyacatalan.pdf>
- PLA DIRECTOR DE SALUT MENTAL I ADDICCIONS (Catalunya). Pla de prevenció del suïcidi de Catalunya 2021-2025. Barcelona: Direcció General de Planificació en Salut; 2021. Disponible a: [https://salutweb.gencat.cat/web/.content/\\_ambits-actuacio/Linies-dactuacio/Estrategies-de-salut/Salut-mental-addiccions/Pla-director/Pla-de-prevencio-del-suicidi-de-Catalunya-2021-2025.pdf](https://salutweb.gencat.cat/web/.content/_ambits-actuacio/Linies-dactuacio/Estrategies-de-salut/Salut-mental-addiccions/Pla-director/Pla-de-prevencio-del-suicidi-de-Catalunya-2021-2025.pdf)
- PLA DE DROGUES I ADDICCIONS COMPORTAMENTALS 2019-2023: de la prevenció universal a la reducció de danys. Barcelona: Subdirecció General de Drogodependències; 2019. Disponible a: [https://drogues.gencat.cat/web/.content/minisite/drogues/contingutsadministratiu/pla\\_drogues/Pla-de-Drogues-i-Addiccions-Comportamentals-2019-23\\_OK\\_def.pdf](https://drogues.gencat.cat/web/.content/minisite/drogues/contingutsadministratiu/pla_drogues/Pla-de-Drogues-i-Addiccions-Comportamentals-2019-23_OK_def.pdf)
- PLA INTERDEPARTAMENTAL I INTERSECTORIAL DE SALUT PÚBLICA (PIN-SAP) [internet]. Agència de Salut Pública de Catalunya; 2018. Disponible a: [http://salutpublica.gencat.cat/ca/sobre\\_lagencia/Plans-estrategics/pinsap/](http://salutpublica.gencat.cat/ca/sobre_lagencia/Plans-estrategics/pinsap/)

- PLA DE SALUT DE CATALUNYA 2021-2025 Barcelona: Direcció General de Planificació en Salut; 2021. Disponible: [https://salutweb.gencat.cat/web/.content/\\_departament/pla-de-salut/pla-de-salut-2021-2025/pla-salut-catalunya-2021-2025.pdf](https://salutweb.gencat.cat/web/.content/_departament/pla-de-salut/pla-de-salut-2021-2025/pla-salut-catalunya-2021-2025.pdf)
- PROGRAMA SALUT I ESCOLA: GUIA D'IMPLANTACIÓ. Barcelona: Departament de Salut; 2008. Disponible a: [http://salutpublica.gencat.cat/web/.content/minisite/aspcat/promocio\\_salut/infancia-iadolescencia/03salut-i-escola/guia-implementacio-salutescola.pdf](http://salutpublica.gencat.cat/web/.content/minisite/aspcat/promocio_salut/infancia-iadolescencia/03salut-i-escola/guia-implementacio-salutescola.pdf)
- PRIETO, M. (2018). «La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva». *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16058>
- SÁNCHEZ-LEDESMA E, SERRAL G, ARIZA C, LÓPEZ MJ, PÉREZ C i Grup col·laborador enquesta FRESC 2021. *La salut i els seus determinants en adolescents de Barcelona. Enquesta FRESC 2021*. Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona; 2022. Disponible a: [https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2022/03/ASPB\\_Salut-determinants-adolescent\\_ENQUESTA-FRESC\\_2021.pdf](https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2022/03/ASPB_Salut-determinants-adolescent_ENQUESTA-FRESC_2021.pdf)
- SAWYER, S. M., AFIFI, R. A., BEARINGER, L. H., BLAKEMORE, S. J., DICK, B., EZEH, A. C. i PATTON, G. C. (2012). «Adolescence: a foundation for future health». *The Lancet*, 379(9826), 1630-1640. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60072-5)
- SHACKLETON, N., JAMAL, F., VINER, R. M., DICKSON, K., PATTON, G. i BONNELL, C. (2016). «School-Based Interventions Going Beyond Health Education to Promote Adolescent Health: Systematic Review of Reviews». *Journal of Adolescent Health*, 58(4), 382-396. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2015.12.017>
- TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Bofill. <https://fundacio-bofill.cat/publicacions/lescola-no-es-tu>
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. i MONTES, A. (2021). *El model d'Escoles de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit escolar*.

TARABINI, A., JACOVKIS, J., MONTES, A. i LLOS, B. (2021). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. [https://www.edubcn.cat/racs\\_gene/extra/01\\_documentos\\_de\\_referencia/informes/20210201\\_Informe\\_final\\_Abandonament\\_Escolar\\_CEB\\_GEPS-UAB.pdf](https://www.edubcn.cat/racs_gene/extra/01_documentos_de_referencia/informes/20210201_Informe_final_Abandonament_Escolar_CEB_GEPS-UAB.pdf)

---

### **Agraïments**

Les autores agraeixen les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Laura Alegre Sanz, Mireia Ambròs Hortensi, Laia Asso Ministrall, Eulàlia Cervera, Joan Colom Farran, Maria González, Àgueda Redondo, Elena Roca Escobar, Àlex Rodríguez.

11

## Les expectatives formatives i professionals dels i les joves: un abordatge des de l'orientació escolar

Queralt Capsada-Munsech

## Cap a un model global d'orientació, pensant en persones enlloc d'estudiants

La darrera etapa de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) és un punt de transició clau pels i les joves, ja que han de prendre decisions que indubtablement influenciaran les seves vides, tant a nivell formatiu i professional, però també a nivell personal i familiar. Bona part d'aquestes decisions estan condicionades per les expectatives i aspiracions educatives de cada persona. Tant a nivell teòric com pràctic tenim evidència d'una sèrie de factors individuals (p. ex. classe social, gènere), institucionals (p. ex. pràctiques escolars, trajectòries formatives disponibles) i de context (p. ex. oferta i demanda laboral) que influencien les expectatives i aspiracions formatives i professionals dels i les joves. En la majoria de casos, aquests factors reforcen les desigualtats preexistents. Tot i la dificultat que suposa dissenyar i implementar polítiques d'orientació formativa i professional que ens permetin reduir i idealment eliminar aquestes desigualtats estructurals, el primer pas és ser-ne conscients i estar-ne informats/des, tant des dels centres educatius, com des de l'entorn dels i les joves (p. ex. la família), així com per part dels principals actors del mercat de treball (p. ex. ocupadors).



Tanmateix, un dels problemes amb el que tant investigadors/es com professionals del món educatiu i familiars ens trobem és que la informació i eines solen estar compartimentades per temàtiques. Aquesta compartimentació dificulta l'elaboració d'un diagnòstic individual que permeti donar el millor suport en matèria d'orientació per tal de treballar i adaptar les expectatives i aspiracions formatives i professionals dels i les joves a la realitat, alhora que fem front a les potencials desigualtats que se'n puguin derivar. De manera que el *primer repte* que se'ns planteja en matèria d'orientació formativa i professional és: *com facilitar eines de diagnòstic que permetin fer un balanç de quins són els factors més rellevants per a cada jove i, posteriorment, donar el suport adient per orientar les persones, donades les seves circumstàncies concretes.*

Més enllà de tots aquests factors, tant la recerca com les polítiques d'orientació tendeixen a proporcionar una visió focalitzada en les esferes formatives i/o professionals, sovint ignorant la resta de dimensions vitals, com ara els plans de família, la salut, el valor del temps d'oci o les preferències de mobilitat i lloc de residència dels i les joves. Tot i que socialment i institucionalment se solen valorar més uns itineraris formatius i professionals que uns altres, és important tenir en compte altres situacions i preferències personals a l'hora d'orientar els i les joves, tant en la formulació i treball de les expectatives com en l'elecció de trajectòries formatives i professionals. Per tant, un *segon repte* que se'ns planteja és: *com tenir en compte la resta d'esferes vitals dels i les joves per tal que ens permeti orientar-les adequadament a les seves expectatives formatives i professionals, sense imposar un model normatiu d'allò que socialment es considera més exitós, i alhora treballar per un sistema educatiu més igualitari.*

Per tal de fer front a aquests dos reptes, les preguntes clau que aquest capítol afronta són: *Com podem treballar les expectatives dels i les joves de forma global? Quins principis orientadors es podrien posar en pràctica a Catalunya per tal de desplegar aquest objectiu?*

## Del «somni» a la realitat: destriant els factors principals que condicionen les expectatives formatives i professionals

Una de les decisions més importants que el jovent ha de prendre a Catalunya té lloc quan finalitzen el quart curs de l'Educació Secundària Obligatoria (ESO). Fins a aquest moment, almenys formalment, l'activitat principal que els ha ocupat la major part del dia a dia de les seves vides ha estat l'activitat educativa i formativa. A més a més, fins a aquest punt no han hagut de prendre grans decisions sobre la seva formació, ja que el model comprensiu del sistema educatiu català varia en poca mesura durant l'educació obligatòria. No obstant això, sabem que un cop s'han de prendre «decisiones» és quan les desigualtats socials solen reforçar-se (Tarabini, 2020).

La decisió final sobre el projecte formatiu i/o professional a emprendre un cop s'acaba l'etapa obligatòria és, sense cap mena de dubte, una decisió personal. Malgrat això, cada persona està clarament influenciada per diferents factors que modulen les seves expectatives formatives i/o professionals i, en conseqüència, l'elecció d'un projecte personal que emprendre un cop es finalitza l'ESO. Per tal d'acompanyar els i les joves en aquesta etapa, el professorat, el personal orientador i familiars/persones de l'entorn hem de tenir un bon coneixement de com es formen les seves expectatives formatives i professionals. *De manera que entendre i treballar les expectatives dels i les joves és el primer pas per proporcionar l'orientació adequada per a cada cas.*

Tota persona sol tenir una *aspiració* formativa i/o professional concreta que reflecteix el que *li agradaria fer a la vida*, sense tenir massa en compte les possibilitats reals (p. ex. ser astronauta). Tanmateix, aquestes aspiracions vitals solen venir acompanyades per un bany de realitat que ens fa adaptar el que ens agradaria fer (*aspiració*) al que creiem que és possible (*expectativa*, p. ex. ser enginyer/a), basat en una reflexió sobre les nostres habilitats i interessos, així com les opcions reals i factibles que

trobem en el nostre entorn. Pot haver-hi moltes persones que al final de l'ESO aspirin a anar a la universitat i graduar-se amb una titulació universitària, però que a l'hora de la veritat considerin que això sigui poc realista per diversos motius (p. ex. notes baixes, necessitat de trobar una feina remunerada).

La formació d'aquestes expectatives educatives i professionals sobre *el que realment és possible i probable en el nostre entorn* està influenciada per una sèrie de factors individuals, institucionals i de context. Sembla evident que, per tal de poder donar suport a les persones i orientar-les cap als itineraris formatius i/o professionals que vulguin emprendre, cal en primera instància entendre els elements que influeixen les expectatives educatives i professionals dels i les joves, així com les desigualtats que se'n deriven. Amb aquesta intenció, els següents paràgrafs estan dedicats a revisar l'evidència que tenim sobre alguns dels principals factors que condicionen les expectatives educatives dels i les joves, seguit d'una reflexió sobre allò que ens manca saber i que seria necessari per tal de proporcionar una orientació amb una mirada global.

### **Què sabem sobre com es formen les expectatives educatives i professionals dels i les joves?**

La recerca i evidències sobre expectatives educatives és molt àmplia. Hi ha una ventall molt divers de factors que influeixen les expectatives dels i les joves en aquesta etapa de la vida, la qual cosa fa comprensible la variació entre països, però també entre persones del mateix país (Buchmann i Dalton, 2002; Mateju, 2007). És per aquest motiu que en aquest capítol em focalitzo en aquells factors que són més rellevants pel cas català. La revisió que presento a continuació està organitzada segons factors individuals (rendiment acadèmic, classe social i entorn familiar, gènere i bagatge migratori i/o ètnic), factors institucionals (centre escolar, professorat, sistema educatiu) i factors de context (mercat de treball), amb un èmfasi especial en la identificació de desigualtats entre diferents grups socials.

## Factors individuals

### Rendiment acadèmic

Un dels factors que més clarament influeixen les expectatives educatives i professionals dels i les joves és el rendiment acadèmic (OECD, 2012; Kerckhoff, 1995). Els resultats de proves estandaritzades i qualificacions (les notes) que els i les joves reben al llarg de l'ESO modulen les seves expectatives educatives i, més indirectament, professionals. Aquells/es que han experimentat un bon rendiment acadèmic tendeixen a tenir expectatives educatives que considerem més altes i/o ambicioses, com ara anar a la universitat i aconseguir una titulació universitària. Un dels principals mecanismes explicatius és que tenir un millor rendiment acadèmic proporciona una major confiança en la persona a l'hora d'aconseguir el seu objectiu. No obstant això, el rendiment acadèmic no és necessàriament la causa de les expectatives educatives, ja que la relació també funciona en el sentit invers. Aquelles persones que tenen unes expectatives educatives més altes solen dedicar majors esforços i temps als estudis, de manera que s'assoleix l'autoprofecia (*self-fulfilling prophecy*, en anglès) del si t'esforces molt llavors aconseguiràs millors resultats acadèmics. És cert, però, que quan comparem persones amb un rendiment acadèmic i nivell socioeconòmic similar, aquelles que tenen unes expectatives educatives més altes (p. ex. anar a la universitat) solen aconseguir titulacions universitàries en major mesura que aquelles que tenen expectatives més baixes (p. ex. no anar a la universitat) (Campbell, 1983; Sewell *et al.*, 2003).

Tot i que el rendiment acadèmic sembla estar clarament correlacionat amb les expectatives educatives dels i les joves, aquest no és l'únic factor. Un cop comparem persones amb el mateix rendiment acadèmic veiem que no totes mostren les mateixes expectatives educatives. Mentre que algunes persones mostren unes expectatives educatives per sota de la mitjana d'aquelles persones amb un rendiment acadèmic similar, n'hi ha d'altres que mostren unes expectatives més ambicioses en termes comparatius (OECD, 2012). Alguns dels factors més rellevants que modulen

aquesta relació en el cas de Catalunya són la classe social, el gènere i el bagatge migratori i/o ètnic de la persona (Martínez i Arnau, 2015), els quals es discuteixen a continuació.

### **Classe social i entorn familiar**

L'origen social dels i les joves (normalment aproximat via el nivell educatiu o ocupacional del pare i/o mare) és un dels factors sobre els quals disposem d'una àmplia evidència pel que fa a la seva influència en les expectatives educatives. En tots els països de l'OCDE quan comparem estudiants amb rendiment acadèmic similar veiem que aquells que provenen d'un entorn socioeconòmic més desavantatjós solen tenir expectatives educatives més baixes que aquells que provenen d'entorns més avantatjosos (Dupriez *et al.*, 2012). Segons dades del darrer estudi PISA 2018, de mitjana en els països de l'OCDE, nou de cada deu estudiants amb bon rendiment acadèmic i de famílies socioeconòmicament avantatjoses esperaven obtenir una titulació universitària, mentre que aquesta xifra es redueix a set de cada deu per aquells estudiants que, tot i tenir bon rendiment acadèmic, provenen de famílies socioeconòmicament desavantatjoses (OECD, 2019: 15). Hi ha diverses explicacions de com la classe social influeix en les expectatives educatives dels i les joves. Una primera explicació és indirecta a través del rendiment escolar, o el que es coneix en la literatura acadèmica sobre estratificació social com a «efectes primaris» (l'associació entre classe social i rendiment acadèmic) (Boudon, 1974). L'evidència empírica ens mostra que hi ha diferències sistemàtiques en la mitjana del rendiment acadèmic entre joves de diferents classes socials (Breen i Goldthorpe, 1997), ja que els i les joves d'entorns socioeconòmics més avantatjosos tendeixen a tenir major suport a casa en les tasques referents a l'escola (p. ex. control i ajuda per fer els deures, tutors particulars). Ja que hem vist que el rendiment acadèmic està associat amb les expectatives educatives, el fet que els i les joves de classe treballadora tendixin a tenir un rendiment acadèmic més baix inevitablement influeix en les seves expectatives educatives. Altres mecanismes que ens permeten explicar aquesta associació entre classe social i expectatives educatives fan referència als «efectes secundaris» (l'associació entre la classe social

i les decisions educatives que es prenen) (Boudon, 1974). Els i les joves amb pares que hagin anat a la universitat o que tinguin contacte amb xarxes professionals destacades tendeixen a tenir accés a informació més concreta i personalitzada al seu cas. Igualment, també solen tenir més pressions familiars per tenir expectatives (altes) d'anar a la universitat, i els seus pares i/o mares solen tenir unes majors expectatives sobre el seu rendiment acadèmic (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2020). A més a més, acostumen a tenir una major xarxa social que permet emprendre camins amb més risc pel que fa a titulacions acadèmiques amb un futur professional més incert (p. ex. grau en Sociologia), o pel qual es necessiten molts anys d'estudis (p. ex. grau en Medicina), alhora que proporcionen el corresponent suport econòmic.

Més enllà d'allò que estrictament considerem com a classe social d'origen (nivell ocupacional i/o educatiu parental), hi ha altres factors de l'entorn familiar que estan relacionats amb les expectatives educatives i les probabilitats de deixar els estudis de forma prematura. La recent revisió d'evidències de González-Rodríguez *et al.* (2019) mostra que un dels grups de factors més rellevants que es troben correlacionats amb la probabilitat d'abandonament escolar prematur (entès com a completar com a molt la primera etapa de l'educació secundària) és l'estructura familiar, essent aquelles persones provinents d'una família monoparental, de famílies nombroses, amb pares divorciats o que no viuen amb els pares, més propenses a l'abandonament escolar prematur (veure detalls dels estudis revisats a González-Rodríguez *et al.*, 2019).

De manera que sembla que pel que fa a la classe social cal parar major atenció i treballar les expectatives educatives dels i les joves de classe treballadora i els que viuen en una estructura familiar no normativa.

## Gènere

En termes generals en els països de l'OCDE, les noies tendeixen a mostrar un millor rendiment escolar que els nois (OCDE, 2015), especialment en competència lectora —30 punts de mitjana als països de l'OCDE— mentre que els nois solen presentar un millor rendiment en competència matemàtica, tot i que les diferències entre nois i noies són menors —5 punts de mitjana als països de l'OCDE (OECD, 2019: 16). A més, sembla que aquesta tendència es manté al llarg del temps i en els diferents països de l'organització, facilitant que les noies tinguin expectatives educatives més ambicioses que els nois (Sikora i Pokropep, 2011). Aquestes diferències de gènere en el rendiment acadèmic es veuen reflectides també en els resultats educatius. Per exemple, segons dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya,<sup>1</sup> la taxa de graduació a 4t d'ESO respecte dels alumnes avaluats el curs escolar 2018/2019 va ser del 86,1% entre els nois enfront del 92,3% de les noies, mostrant una diferència semblant des del curs escolar 2005/2006. Segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya<sup>2</sup> (Idescat), l'any 2021 la taxa d'abandonament prematur dels estudis<sup>3</sup> entre els homes era del 19,4%, enfront del 9,9% de les dones a Catalunya (14,8% de mitjana), diferència que de nou s'ha mantingut al llarg del temps. Ja que hem comentat que el rendiment acadèmic té una clara influència en les expectatives educatives dels i les joves, aquestes diferències de gènere ens poden semblar poc sorprenents. Malgrat tot, se'ns planteja la qüestió de per què les noies tenen millor rendiment educatiu i expectatives educatives en general quan les comparem amb els nois. Sembla que un factor rellevant que diferencia la major part dels nois de les noies són les seves actituds envers l'escola i comportaments socials a

1. Dades disponibles a la pàgina web del Departament d'Educació de Catalunya via l'URL: <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/rendiment-escolar/avaluacions-internes/>

2. Dades disponibles a la pàgina web de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) via l'URL: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=odsinn=13603>

3. Abandonament escolar prematur, calculat com el percentatge de la població de 18 a 24 anys que com a màxim ha assolit la primera etapa de l'educació secundària i no va participar en cap mena d'estudi o formació durant les quatre setmanes anteriors a l'enquesta.

l'escola (DiPrete i Jennings, 2012), essent de mitjana les actituds i comportaments de les noies (p. ex. atenció a classe, persistència en les tasques, voluntat d'aprendre, organització, autocontrol, empatia) més propensos a garantir l'èxit escolar que els dels nois (p. ex. actuar de forma impulsiva, interrompre la classe).

Aquí un tema important a ressaltar és la *interacció entre gènere i classe social*. Com hem comentat, les persones de classe treballadora tendeixen a mostrar un rendiment acadèmic més baix que els seus iguals de classes més avantatjoses. Hi ha evidència que aquest efecte té major força entre els nois que les noies (Entwisle *et al.*, 2007; Glaesser i Cooper, 2014), reforçant així les diferències de gènere entre les persones de classe treballadora. A més a més, sembla que els nois de classe treballadora tendeixen en major proporció a mostrar actituds negatives envers l'escola i a treure-li valor a les activitats acadèmiques i/o relacionades amb l'escola (DiPrete i Buchmann, 2013; Wells *et al.*, 2011). Alguns estudis apunten que les expectatives educatives dels nois de classe treballadora tendeixen a reproduir en major mesura els rols tradicionalment masculins de la seva classe que no pas les noies (Entwisle *et al.*, 2007). I sembla que aquesta tendència a reforçar els rols i comportaments masculins observats a la família i classe social d'origen encara es reforça més entre els nois descendents de famílies de petits propietaris de negocis o agricultors (Breen *et al.*, 2010).

De manera que sembla que en referència al gènere, cal parar especial atenció i treballar les expectatives educatives dels nois i, entre aquests, els de classe treballadora i provinents d'entorns de petits propietaris per tal d'ampliar la seva mirada.

### **Bagatge migratori i/o ètnic**

Els i les joves que qualifiquem com a immigrants de segona generació (aquells/es que han nascut i crescut al país, però que almenys un dels progenitors va néixer fora del país) solen tenir unes expectatives educatives



més altes que els i les joves que no tenen un bagatge migratori i que els i les immigrants de primera generació (aquells/es que han nascut fora del país d'acollida). Encara que sembli contradictori, això sol passar tot i que en nombroses ocasions el seu (baix) rendiment acadèmic i la seva classe social (més desavantatjosa) operin en el sentit contrari (Salikutluk, 2016). Una de les explicacions a aquesta situació més aviat paradoxal és que aquests/es joves tenen la inquietud de l'ascensor social, i veuen la via educativa com el camí per ascendir socialment respecte els seus progenitors (Portes i Rumbaut, 2001). Malauradament, en nombroses ocasions sembla que aquest optimisme sobre les expectatives educatives dels i les joves de segona generació no s'acaben complint (Feliciano i Rumbaut, 2005). Tot i això, els i les joves amb bagatge migratori i/o de minories ètniques solen tenir unes expectatives educatives més altes, suggerint que són més optimistes que la resta de joves amb rendiment acadèmic similars (Fernández-Reino, 2016). De totes formes, cal tenir en compte que no podem posar tots els i les joves amb bagatge migratori i/o de minories ètniques al mateix calaix, ja que aquesta categoria inclou un col·lectiu divers pel que fa a les seves necessitats, preferències i expectatives envers l'educació i el treball.

De nou, en aquest cas també cal posar de relleu *la interacció entre el bagatge migratori i/o minoria ètnica amb el gènere i la classe social*. En molts casos, els i les joves amb un bagatge migratori i/o pertanyents a minories ètniques també solen formar part dels grups socials socioeconòmicament més desavantatjats, i les expectatives formatives i professionals poden variar entre nois i noies. Un bon exemple és el cas dels i les joves d'ètnia gitana, ja que bona part del seu baix rendiment escolar en termes comparatius està relacionat amb la seva posició desavantajada dins de l'estructura social (Bretones, 2015). Segons dades recollides el 2012 pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) pel conjunt d'Espanya, entre els i les joves del col·lectiu gitano a secundària el 27,1% esperava graduar-se de l'ESO, el 20,3% esperava aconseguir un cicle formatiu de grau mitjà, i un 20,5% a graduar-se a la universitat. Aquestes expectatives es troben clarament per sota de la mitjana catalana. A partir de dades de

l'informe PISA 2003 per Catalunya, en aquell moment entre els estudiants catalans un 11,2% esperava acabar l'ESO, un 10,7% cicles formatius de grau mitjà, un 13,8% batxillerat, un 15,2% cicles formatius de grau superior i la majoria, un 49,9%, esperaven obtenir una titulació universitària (Capsada *et al.*, 2014: 48, Gràfic 7). La situació es complica encara més si introduïm el factor gènere, ja que en comparació amb els nois, les noies d'ètnia gitana solen tenir menys suport familiar per seguir estudiant i, si ho fan, el reconeixement que reben per les seves qualificacions acadèmiques sol ser menor a nivell social (Abajo i Carrasco, 2004: 159).

De manera que sembla que, en referència al bagatge migratori i/o ètnic, cal parar especial atenció i treballar el grau d'optimisme o pessimisme d'aquests/es joves, i fins a quin punt les seves expectatives són (prou/ massa) ambicioses i factibles.

## Factors institucionals

### Escola

Hem discutit que la classe social dels i les joves està clarament associada a les seves expectatives educatives. No obstant això, la classe social no només es posa de manifest a través de la família, sinó que també ho fa a través de l'escola. Els i les joves que es troben en contextos escolars més benestants tendeixen a tenir aspiracions educatives més altes, independentment de la classe social familiar (Dupriez *et al.*, 2012). Igualment, la classe social dels companys de classe té el potencial d'influir en les expectatives educatives individuals a través de l'anomenat «efecte company» (*peer effect*, en anglès). El fet d'estar exposat a un entorn escolar on els i les joves tendeixen a provenir d'una classe social més avantatjosa i, de mitjana, a tenir unes expectatives educatives més altes, té un efecte «contagi» entre la resta, independentment de la seva classe social d'origen. Una vegada més, aquest factor varia en funció del gènere, essent els nois més susceptibles a la composició socioeconòmica de l'escola que les noies

(OECD, 2015: 141-144). Igualment, sembla que aquest «efecte company» també té una influència especial entre els i les joves d'origen estranger, ja que aquells/es que es relacionen en major mesura amb altres companys/es autòctons de Catalunya i/o provinents de famílies amb estudis universitaris presenten unes majors expectatives educatives al final de l'ESO, especialment en referència a continuar cap a la via acadèmica del batxillerat (González Motos, 2015: 277).

Donat l'alt nivell de segregació escolar a Catalunya<sup>4</sup> —la més alta dins d'Espanya després de la Comunitat de Madrid, i la vuitena dins de la Unió Europea (Martínez i Ferrer, 2018:16)—, és evident que cal parar atenció a aquest possible «efecte company» i a la influència que pot tenir sobre les expectatives educatives. Un estudi recent a la Comunitat de Madrid mostra com la segregació té clares repercussions en les expectatives educatives dels i les joves, ja que en centres amb una alta concentració d'alumnat vulnerable les expectatives d'anar a la universitat són 1,5 vegades menors en comparació amb la mitjana (Martínez i Ferrer, 2018: 28). Tot i que part d'aquesta segregació escolar a Catalunya va augmentar a principis dels anys 2000 amb l'arribada de persones de fora d'Espanya, la segregació escolar a Catalunya no es pot entendre sense tenir en compte les estratègies de les famílies de classe mitjana per diferenciar-se socialment (Bonal, 2012:23).

En línia amb les disposicions anteriors, hi ha un bon nombre d'estudis que ens mostren com el professorat tendeix a tenir unes expectatives educatives diferents segons la classe social dels i les joves (Reay, 2017).<sup>5</sup> Mentre que els i les joves de classe mitjana solen ser «el model a seguir»

.....  
**4.** El capítol 2 d'aquest *Anuari* es centra precisament en aquesta qüestió, posant el focus en el paper que té la programació de l'oferta educativa en la reducció de la segregació escolar.

**5.** Tal i com mostra el capítol 5 d'aquest *Anuari*, aquestes expectatives també estan condicionades per les estratègies d'agrupament que fan servir els centres educatius. Alhora, aquestes estratègies d'agrupament tenen un paper central per entendre la relació dels i les joves amb l'aprenentatge, tal i com s'exposa al capítol 6 d'aquest *Anuari*.

i considerats com a «bons estudiants», els i les joves de classes més desavantatjoses solen ser presentats com a ganduls, irresponsables, desinteressats en els estudis o difícils d'educar (Ullucci i Howard, 2014). Comportaments, però també formes de vestir i de parlar típics de classe treballadora tendeixen a influir i a (in)conscientment esbiaixar la visió (negativa) que el professorat té sobre el potencial èxit educatiu d'aquestes persones (Ingram, 2011), contribuint així a reforçar encara més les diferències de classe.

Un dels factors a nivell d'escola que també influeix les expectatives educatives dels i les joves són les notes dels exàmens. Més enllà del rendiment acadèmic basat en les proves estandarditzades que mesuren habilitats, competències i coneixements en la matèria, les notes són una forma de premiar o penalitzar comportaments (Capsada *et al.*, 2014). El professorat utilitza les notes no solament per proporcionar informació sobre el domini d'habilitats concretes, sinó també per comunicar expectatives i fomentar la (des)motivació entre els i les joves. Tot i que la correlació entre notes i rendiment acadèmic és molt estreta, no és perfecta, ja que les notes solen recompensar positivament als i les joves que adopten hàbits i comportaments que promouen l'aprenentatge en general, i a penalitzar els que no ho fan (OECD, 2012). Per exemple, el professorat sol recompensar amb millors notes aquells/es joves que segueixen les estratègies d'aprenentatge que consideren efectives, com ara l'estratègia d'estudi basada en entendre, resumir, memoritzar (OECD, 2012: 52). Un altre bon exemple pel que fa a comportaments es troba en el cas de l'ensenyament de llengües, on el professorat tendeix a posar millors notes a aquells/es joves a qui els agrada la lectura, fins i tot quan comparem joves amb nivell de competència lectora semblant (OECD, 2012: 53). Ja que hem comentat que una de les diferències de gènere fa referència als comportaments (p. ex. les noies tendeixen a gaudir més de la lectura que els nois), sembla evident que el sistema de qualificació escolar reforça encara més aquestes desigualtats de gènere i així, indirectament, les desigualtats pel que fa a la formulació de les seves expectatives educatives.

De manera que sembla que cal parar especial atenció i reforçar el treball de les expectatives educatives dels i les joves en escoles en entorns socioeconòmics més desavantatjats. Igualment, cal reflexionar sobre la forma de recompensar comportaments via les notes, tenint en compte els biaixos de classe social, gènere i bagatge migratori i/o ètnic que solen comportar.

## Sistema educatiu

En termes comparatius, el sistema educatiu català tendeix a ser comprensiu, ja que no diferencia en itineraris curriculars diferents fins acabada l'educació obligatòria i, teòricament, assegura la possibilitat de canvi d'itinerari formatiu. En comparació amb sistemes educatius que diferencien els i les joves més d'hora (p. ex. el sistema educatiu a Alemanya tendeix a diferenciar al voltant dels 11 anys) la diferenciació tardana en diferents itineraris (p. ex. decidir entre cicles formatius o batxillerat) sol estar associada amb una major igualtat d'oportunitats entre els i les joves de diferents orígens socials. Tot i això, el model educatiu comprensiu també sol anar de la mà d'una transició de l'educació al mercat de treball més complicada. Per altra banda, el model educatiu diferenciador (p. ex. l'alemany) sol promoure una millor transició i encaix entre l'educació i el mercat de treball, tot i que en detriment d'una menor igualtat d'oportunitats educatives i laborals (Bol i van de Werfhorst, 2013). Aquest pot ser un dels motius pels quals a Catalunya i a la resta d'Espanya els itineraris educatius alternatius a la universitat solen tenir una valoració social menor (García i Lorente, 2015). Aquesta divisió de prestigi es veu reforçada per la visió i orientació que el personal docent de centres de secundària sol tenir envers les opcions que els i les joves tenen en l'etapa postobligatòria. Sovint es presenta un escenari dicotòmic, on aquells/es amb bones notes, hàbits d'estudi i que s'esforcen a l'escola es dirigeixen cap a l'opció acadèmica (batxillerat), mentre que aquells/es que no compleixen aquests requisits solen ser dirigits cap a opcions professionalitzadores (cicles formatius) (Tarabini *et al.*, 2020). Un altre factor a tenir

en compte són les diferències en el disseny institucional dels itineraris formatius postobligatoris i la presència o absència de diverses opcions al llarg del territori (Tarabini i Jacovkis, 2018). El cas de la Comunitat de Madrid n'és un exemple il·lustratiu, on l'oferta de batxillerat es troba present en tot el territori (tot i que en forma de quasi-mercat), però la de formació professional (cicles formatius de grau mitjà i superior) es troba fragmentada, la planificació es fa *ad hoc* i en nombroses ocasions atenent a criteris econòmics per sobre dels educatius/pedagògics (Preito i Rujas, 2020: 195). A això cal afegir-hi que, mentre que el disseny de la formació professional sol estar més qüestionada i condicionada per la tensió entre la demanda social i les necessitats del mercat de treball, aquest no és el cas de la via acadèmica del batxillerat (Prieto i Rujas, 2020). A més, en la majoria de casos emprendre la via de la formació professional suposa un canvi de centre, d'entorn i de tipus de currículum (de «l'acadèmic» de l'ESO al «pràctic»), posant una barrera més d'accés a aquesta opció formativa de la formació professional que podem considerar com una «transició difícil» en comparació amb la transició més «fàcil» del batxillerat (Tarabini i Jacovkis, 2018: 249).<sup>6</sup>

De manera que sembla que cal parar especial atenció i treballar les expectatives d'aquells/es joves que no tenen la intenció d'anar a la universitat per tal de proporcionar el suport adequat. Alhora, a nivell institucional cal reforçar els recursos materials, el valor social i institucional dels itineraris professionalitzadors.

---

6. Per aprofundir en aquestes qüestions es pot consultar el capítol 3 d'aquest *Anuari* que precisament reflexiona sobre com ha de ser una formació professional que redueixi l'abandonament escolar i ofereixi qualitat formativa per a tots els i les estudiants.

## Factors de context

### Mercat de treball

Un dels factors més rellevants que explica l'abandonament escolar prematur dels nois sol ser la disponibilitat de feines (ben) remunerades un cop es finalitza l'educació obligatòria (Borgna i Struffolino, 2017), bé sigui en el sector formal o informal. Aquesta tendència es veu clarament il·lustrada en el cas de Catalunya. Segons dades de l'Idescat,<sup>7</sup> l'any 2008, just abans de l'inici de la crisi global financera, la taxa d'abandonament prematur dels estudis entre els nois era del 39,3%, mentre que l'equivalent per a les noies era de 25,7%. La manca de perspectives i oportunitats laborals disponibles pels i les joves després del 2008 es va reduir substancialment, així com ho va fer de forma progressiva la taxa d'abandonament prematur, la qual es troba actualment en un dels valors històrics més baixos (19,4% pels homes i 9,9% entre les dones el 2021) després de la nova crisi econòmica que ha acompanyat la pandèmia global de la covid-19.

Aquest factor sol esdevenir més rellevant quan parlem de nois de classe treballadora i amb baix rendiment escolar, ja que s'observa que, de mitjana, tant les noies com aquells nois de classes socials més avantatjoses tendeixen a seguir estudiant independentment de la situació del mercat de treball. Un estudi recent sobre el context català mostra com les expectatives de formació i professionals d'aquells/es que abandonen l'escola de forma prematura es veuen clarament influenciades per les possibilitats de feina i el sector productiu més rellevant en el seu context regional (Borràs *et al.*, 2021).

Per altra banda, un altre estudi recent apunta que una major desigualtat de gènere en el mercat de treball afavoreix que les noies, i sobretot aquelles de classe treballadora, tinguin unes expectatives educatives més altes (Ortiz-Gervasi, 2020). Sembla ser que això és fruit d'una estratègia de

7. Dades disponibles a la pàgina web de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) via l'URL: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=odsinn=13603>

compensació, ja que un major nivell d'estudis pot facilitar una millor inserció en el mercat de treball, reduir la discriminació, així com proporcionar una major independència econòmica i poder de negociació dins de la parella per a aquestes joves.

De manera que cal tenir en compte les possibilitats de feina a nivell regional i com treballar les expectatives dels nois de classe treballadora. Cal proporcionar informació i alternatives a la via universitària que garanteixin una inserció laboral satisfactòria pels i les joves en el seu territori.

## Ampliant la mirada: què ens manca per poder treballar les expectatives dels i les joves de forma global

Tot i que la recerca referent a les expectatives educatives i professionals dels i les joves més enllà de l'educació secundària obligatòria és nombrosa i tenim evidència empírica sòlida per un bon nombre de països, segueix havent-hi una sèrie de limitacions. En aquest apartat m'agradaria reflexionar sobre alguns dels temes referents a les expectatives dels i les joves sobre els que no sabem gran cosa, així com els biaixos existents en l'aproximació de l'estudi de les expectatives educatives en general. La intenció és complementar la primera pregunta que he plantejat a l'inici del capítol, en referència a *com treballar les expectatives dels i les joves de forma global?*

Els estudis i evidències empíriques que tenim fins al moment ens han permès avançar en el coneixement sobre quines expectatives educatives i professionals tenen els i les joves i quins són alguns dels factors individuals, institucionals i de context més rellevants per tal d'entendre-les, així com les desigualtats que se'n deriven. Tot i la rellevància d'aquest gruix de coneixement, la meva principal crítica és que la major part



d'aquestes investigacions i evidències limiten l'estudi de les expectatives al seu àmbit estricament formatiu i/o professional, entenent els i les joves com a «alumnes» o «estudiants» i no com a persones. **Les implicacions de reduir la identitat dels i les joves a la seva dimensió formativa i professional fa que perdem de vista la resta de dimensions vitals que poden ser de rellevància, com ara les seves expectatives familiars, de residència, de lleure, o condicions de salut (mental).**<sup>8</sup>

Aquesta visió centrada en l'esfera educativa reforça un model normatiu sobre el camí que cal seguir per aconseguir l'èxit, promovent les activitats que «pertoquen» en cada etapa vital de les persones i que com a societat considerem més importants. Mentre que a mitjans del segle XX les trajectòries vitals tendien a ser més homogènies, en la majoria de països de l'OCDE s'ha experimentat una diversificació de les trajectòries vitals (Furlong i Cartmel, 1997), esdevenint menys lineals en el pas de l'etapa jove a l'adulta i més desestandarditzades (Walther, 2006). El fet d'orientar tan sols en referència a decisions formatives i professionals descontextualitzades de la resta de dimensions vitals pot fer que la gent prengui decisions que són «adequades» des d'un punt de vista normatiu, i donades les seves característiques acadèmiques, però que poden tenir conseqüències no desitjades a llarg termini (p. ex. viure en una ciutat lluny de la resta de la família, no tenir fills/es o tenir-los més tard del moment desitjat). De fet, l'estudi de Prieto i Rujas (2020: 199) apunta que un bon nombre d'estudiants consideren important les relacions d'amistat, la confiança en el centre i la proximitat a la família a l'hora de prendre decisions sobre la seva trajectòria formativa postobligatòria. Alhora, també destaquen que aquests factors i sentiments de pertinença tendeixen a ser menys valorats per part de les administracions i agents polítics, considerant com a situacions de «desencaix» educatiu aquelles que poden ser motivades per factors personals.

.....  
**8.** Per aprofundir en la relació entre salut i escola amb una mirada específica sobre els i les joves aneu al capítol 10 d'aquest *Anuari*.

De manera que incloure altres dimensions vitals a l'hora d'entendre i treballar les expectatives dels i les joves sembla essencial per tal de proporcionar una orientació adequada.

Un altre punt a tenir en compte és que la majoria d'estudis sobre expectatives educatives es focalitzen en entendre les «altes» expectatives educatives —enteses com anar a la universitat— i, conseqüentment, aconseguir una titulació universitària. És cert que al llarg de les darreres dècades la major part dels països de l'OCDE han experimentat una expansió educativa important pel que fa al nivell educatiu superior, especialment l'universitari, i Catalunya no n'és una excepció. La democratització de l'accés a la universitat i els avantatges i beneficis derivats de l'assoliment d'una titulació universitària (p. ex. major probabilitat de trobar una feina qualificada) posen de manifest la rellevància del seu estudi. Tanmateix, altres opcions formatives alternatives a la universitària han rebut molta menys atenció, essent minoritari l'estudi de les expectatives de seguir una formació professional (p. ex. cicles formatius de grau mitjà i/o superior en administració) i encaminar-se cap a opcions professionals que no requereixin una titulació universitària (p. ex. administratiu/va). Aquest fet és sorprenent, ja que les persones que escullen aquest camí alternatiu a la via universitària és substancial a Catalunya,<sup>9</sup> i se situa al voltant del 50% en països com els Estats Units d'Amèrica o el Regne Unit. És el que Rosenbaum (2001) va qualificar com «la meitat oblidada» (*the forgotten half*, en anglès) per part d'acadèmics i responsables de polítiques educatives. Aquest biaix envers l'estudi d'unes opcions per sobre de les altres clarament contribueix a la ja existent diferenciació en el valor social que s'atribueix als diferents itineraris formatius, on les opcions de formació professional, vocacional i pràctica es veuen com una

9. Segons dades del Cens de Població i Habitatge del 2011, entre la població de 25 i 34 anys el 34,4% tenia un nivell d'instrucció de secundària postobligatòria, enfront del 30,3% amb estudis terciaris). Dades disponibles a la pàgina web de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) via l'URL: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anualsin=10368itema=educa>

opció de segon ordre en comparació a la universitària. Igualment, **aquesta visió esbiaixada dificulta l'autoconeixement i formació d'expectatives entre aquells/es joves que no volen anar a la universitat, ja que no existeix un referent clar del que comporta embarcar-se en una formació professional.** A més, les opcions formatives no estrictament acadèmiques acostumen a ser presentades un cop s'ha descartat la via universitària com a no viable (Tarabini i Jacovkis, 2018). Mentre que en ocasions podem pensar que hi ha joves que no tenen expectatives o en tenen de molt «baixes», la raó principal pot ser que no tenen accés a suficient informació i alternatives a la via acadèmica del batxillerat i la universitat.

Cal destacar que una bona part de la recerca i esforços en matèria de política educativa també s'han dirigit a l'estudi de l'abandonament escolar prematur (per una discussió detallada sobre el cas català veure Tarabini, 2017).<sup>10</sup> A partir de dades de l'Eurostat, l'*Anuari* del 2020 mostrava una tendència a la baixa de l'abandonament escolar prematur, especialment entre les noies (13% al 2019), tot i un clar repunt entre els nois (prop del 25% al 2019) (Coll i Albaigés, 2020: 126-127, gràfic 32). Donat que a Catalunya l'abandonament escolar prematur suposa un dels principals reptes, especialment entre els nois, **potser entendre millor les expectatives educatives i les característiques d'aquelles persones que tenen la intenció de seguir una via formativa més professionalitzadora (p. ex. cycle formatiu de grau mitjà) ens pot donar pistes sobre com promoure i treballar expectatives educatives similars entre aquelles persones en risc de no finalitzar els estudis obligatoris i/o de no continuar cap a l'educació secundària postobligatòria.** L'estudi recent de Merino *et al.* (2020) va en aquesta línia, apuntant que mentre els joves que escullen la formació professional tenen unes motivacions més instrumentals i presenten una major autonomia pel que fa a les seves opcions professionals, aquells que es decanten per opcions acadèmiques

.....  
**10.** Aquest *Anuari* també es fa ressò de la problemàtica de l'Abandonament Escolar Prematur en el capítol 4, el qual analitza el rol dels Centres de Noves Oportunitats en la generació d'oportunitats d'èxit per a tot l'alumnat.

com el batxillerat es veuen més influenciats/es per les seves notes i el nivell educatiu familiar. Estudis com el de Merino *et al.* (2020) i el de Borràs *et al.* (2021) —referent a la influència del mercat de treball regional en la formació d'expectatives educatives i professionals— inicien un camí que sembla essencial per tal de reduir l'abandonament escolar prematur, alhora que es treballen les expectatives educatives de la «meitat oblidada».

De manera que cal estudiar amb més profunditat les motivacions d'aquells /es joves que no escullen la via universitària per tal de promoure i treballar les expectatives dels diferents perfils de joves.

## Punts de millora i palanques de canvi per promoure l'orientació global

Hem vist que hi ha una sèrie de factors individuals, institucionals i contextuals que condicionen la decisió final dels i les joves un cop es troben a l'etapa final de l'ESO. La interacció entre les preferències i decisions individuals (agència) i allò que les estructures educatives i socioeconòmiques ens permeten (estructura) juga un paper clau en aquesta transició cap a l'etapa postobligatòria (Jacovkis *et al.*, 2020). Per tant, si volem promoure serveis i programes d'orientació que redueixin les desigualtats preexistents, cal prendre mesures que ajudin tant als i les joves a formular i adaptar les seves expectatives educatives i professionals a la realitat, com als agents del sistema educatiu i el mercat de treball per tal que siguin més inclusius.

Mentre que en les seccions anteriors ens hem centrat en respondre la pregunta de *com podem treballar les expectatives dels i les joves de forma global?*, en aquesta secció ens centrem en la segona pregunta: *Quins principis orientadors es podrien posar en pràctica a Catalunya per tal de desplegar aquest objectiu?*

Al llarg d'aquest capítol s'han emprat de forma conscient els termes «els i les joves» o «persona/persones» enlloc de «l'alumnat» o «els i les estudiants». La intenció ha estat introduir la idea que un dels reptes que tenim en matèria d'orientació consisteix precisament en proporcionar-ls-hi suport entenent-los com a persones que estan influenciades i preocupades per temes que van més enllà de l'esfera formativa i professional. Per tant, **sembla adient suggerir com a palanca de canvi la introducció d'espais de reflexió al llarg de l'ESO que permetin als i les joves formular les seves expectatives formatives i professionals en el marc més ampli de la seva vida, com ara on els agradaria viure, si voldrien formar una família, o les seves preferències de temps lliure.** Aquesta pràctica també permetria entendre millor la creació d'expectatives formatives i professionals d'aquells/es joves que no opten per la via universitària, alhora que es promou l'autoconeixement d'habilitats i interessos.

Una de les bones notícies és que, segons dades recollides a Catalunya al 2013, pràcticament tots els centres educatius que desenvolupaven cursos d'ESO realitzaven algun tipus d'activitat per orientar als i les joves sobre l'elecció d'itineraris (99,7%) i/o interessos professionals (98,8%) (Martínez i Arnau, 2015). Malgrat aquesta cobertura a nivell quantitatiu, a nivell qualitatiu hi ha una sèrie d'àrees de millora. Com molt bé apunten els autors d'aquest estudi i constata el capítol dedicat al repte de l'orientació de l'*Anuari* 2018 (Oliveras, Segú i Amblàs, 2018: 186), les activitats orientadores als centres de secundària són majoritàriament puntuals i no formen part d'una estratègia orientadora ben integrada en el currículum. Tot i que trobem excepcions en el territori català que són bons exemples de com incorporar l'orientació des del primer curs de l'ESO fins a la secundària postobligatòria,<sup>11</sup> en la majoria de casos aquesta mancança estratègica fa que algunes d'aquestes activitats orientadores arribin massa tard, en .....

**11.** A mode d'exemple, l'Institut Torre Roja de Viladecans practica un model orientador global que cobreix des del primer curs d'ESO fins a la secundària postobligatòria. A més, incorpora un/a professional orientador/a a l'equip directiu i treballa de forma integrada amb l'aula d'acollida, així com altres serveis socials del territori. Per a més informació sobre aquest cas concret, podeu consultar l'article del director del centre (Merino, 2020).

nombroses ocasions en el darrer curs de l'ESO. Aquesta situació dificulta la tasca de prendre una decisió per part dels i les joves, així com al seu entorn educatiu i social per orientar-los, donar-los suport i consell. Per tant, sembla que **una de les palanques de canvi en tema d'orientació escolar faria referència a la formulació d'un pla d'orientació de centre que permeti integrar les diferents activitats de forma coherent i al llarg del temps dins del currículum.** Aquesta pràctica es coneix com a *infusió curricular*, i sol implicar la incorporació d'activitats d'orientació durant les hores lectives i ordinàries de les assignatures (p. ex. introduir continguts d'orientació formativa i/o professional durant la classe de llengua catalana), enlloc de relegar les activitats orientadores a l'hora setmanal de la tutoria. La idea també és iniciar la tasca orientadora des de l'inici de l'ESO.

La revisió recent d'evidències sobre l'impacte dels programes d'orientació i assessorament per part d'Escapa i Julià (2018) també ens proporciona una sèrie d'implicacions per a la pràctica que cal tenir en compte. Un primer punt a destacar és que, encara que en general els programes d'orientació, assessorament i guia curricular semblen tenir efectes positius en els i les joves (p. ex. millor rendiment acadèmic, actituds més positives envers l'escola) no sembla haver-hi un model d'orientació que funcioni millor que un altre de forma generalitzada. L'efectivitat dels programes d'orientació varia en funció de factors tan diversos com el tipus específic de programa, el perfil socioeconòmic dels i les joves, l'etapa educativa on s'apliqui o el perfil de la persona orientadora. No obstant això, sembla que hi ha força consens en el fet que aquells/es orientadors/es amb formació específica en la matèria aporten elements més beneficiosos pels i les joves que no pas aquells/es que no gaudeixen d'aquesta formació específica. De fet, aquest també és un dels punts que posen de manifest Martínez i Arnau (2015) en el seu estudi. En nombroses ocasions, la càrrega de la tasca orientadora als centres de secundària ha recaigut principalment sobre el tutor/a de grup, el qual no sol tenir formació específica orientadora. **De forma que una nova palanca de canvi pot ser reforçar la presència i lideratge de persones amb perfil orientador per portar a terme les principals tasques que formen part del projecte orientador de centre.**

Ja que la revisió d'Escapa i Julià (2018) apunta que no hi ha un model únic que funcioni i l'estudi de Martínez i Arnau (2015) suggereix que cal adaptar el model orientador a les necessitats dels i les joves i a l'estratègia del centre, sembla evident que l'única forma de veure què funciona i què no en cada context ha d'anar de la mà d'un seguiment i avaluació de l'activitat orientadora. De fet, la manca d'evidència sobre l'impacte de les diferents estratègies orientadores és també un dels punts destacats en l'*Anuari* 2018 en referència al repte de l'orientació (Oliveras, Segú i Amblàs, 2018: 213). **De manera que una darrera palanca de canvi és la introducció dins de la pràctica habitual de la funció orientadora mecanismes de seguiment i avaluació per a la millora. Això permeïria als centres i professionals orientadors/es prendre decisions informades basades en l'evidència i experiències concretes de l'entorn.**

## Propostes i recomanacions per a un model d'orientació global que entengui els i les joves com a persones

En línia amb els punts de millora i les palanques de canvi proposades com a resultat de la revisió d'estudis, evidències i pràctiques a nivell internacional i en el context català, a continuació es presenten una sèrie de propostes i recomanacions per tal de promoure un sistema d'orientació global en els centres de secundària de Catalunya, algunes de les quals ressonen amb les propostes presentades en el capítol sobre reptes en matèria d'orientació de l'*Anuari* del 2018 (Oliveras, Segú i Amblàs, 2018: 225-230).

Totes les propostes posen al centre els i les joves, i tenen com a principal intenció adaptar les seves expectatives formatives i professionals al seu context i preferències d'estil de vida, més enllà de l'assoliment estrictament acadèmic. No obstant això, **el principal motor de canvi en el sistema d'orientació han de ser els centres escolars d'educació secundària obligatòria.** Els professorat del centre, guiats i amb el suport d'un/a

professional orientador/a, són qui es troben en una millor posició per tal de promoure un canvi substancial cap a un model orientador global, que posi al centre la persona i les seves inquietuds, més enllà del seu èxit educatiu.

Proposta 1

### **Entendre els i les joves com a persones i no només com a estudiants**

Un model global d'orientació veuria els i les joves com a persones i no solament com a estudiants, tenint en compte que els seus plans de vida van més enllà dels purament formatius i/o professionals. Hi ha altres factors com ara la preferència per un lloc de residència, proximitat a la família i/o preferències del temps de lleure (temps no productiu) que també s'han de tenir en compte a l'hora de prendre les decisions formatives i professionals. A continuació es presenta un exemple d'activitat orientadora per mostrar com es podria posar en pràctica aquest principi.

**Activitat 1.1.** Elaborar una bateria de preguntes pels i les joves que els ajudi a reflexionar sobre les possibles eleccions formatives i professionals que tenen al seu abast, contextualitzant-les en el seu entorn immediat i en interacció amb altres àmbits de la seva vida i preferències, com ara el residencial, familiar o activitats de lleure.

**Activitat 1.2.** Demanar als i les joves que completin la bateria de preguntes en una sessió organitzada dins de l'horari lectiu (p. ex. classe de llengua catalana), per tal de proporcionar un espai de reflexió igual per a tothom, alhora que s'incorpora com a tasca de rellevància en igualtat de condicions a altres activitats formatives de matèria concreta (p. ex. matemàtiques).

**Activitat 1.3.** Un cop resposta la bateria de preguntes, demanar als i les joves que decideixin un parell d'opcions formatives i/o laborals que els hi agradaria emprendre, una de més «ideal» (aspiració) i una altra de més «realista» (expectativa).

**Activitat 1.4.** Demanar als i les joves que abans i/o després de les sessions d'orientació discuteixin amb familiars i/o persones properes la bateria de preguntes sobre el seu futur. Aquest intercanvi pot facilitar tant la introducció de temes durant les sessions orientadores al centre educatiu (p. ex. pressió social per escollir una opció educativa concreta) com a l'inrevés, incorporar una idea d'orientació més global en el si de les famílies i entorn dels i les joves.



**Activitat 1.5.** Discutir la bateria de preguntes i els diferents escenaris (ideal *versus* realista) amb el professional orientador, així com en petits grups amb el suport del tutor/a de grup. Aquestes converses facilitaran la millor comprensió de la formació d'expectatives dels diferents perfils de joves, independentment de si opten per la via més acadèmica (batxillerat) o professionalitzadora (cicles formatius).

Proposta 2

### **Elaborar un pla estratègic de centre que treballi la infusió curricular**

L'elaboració d'un projecte orientador a nivell de centre permetria adaptar l'activitat orientadora a les característiques dels i les joves i el seu entorn, així com articular-los des de l'inici fins al final de l'ESO. Per tant, un model global d'orientació incorporaria activitats d'orientació durant les hores lectives de cada assignatura al llarg dels diferents cursos d'ESO. Igualment, promouria la connexió amb l'entorn i amb antics alumnes. La intenció és presentar un ventall de realitats als i les joves sobre diferents trajectòries formatives i professionals d'èxit que cobreixin les diferents opcions que tenen al seu abast. De nou, es presenta un exemple pràctic per il·lustrar aquest principi.

**Activitat 2.1.** Organitzar visites d'antics alumnes del centre i ocupadors/es de la zona per tal de presentar als i les joves la diversitat d'opcions existents. Incentivar als antics alumnes i ocupadors/es a què emmarquin les seves experiències dins de la totalitat d'esferes de la seva vida, exposant com determinades decisions personals han influït en la seva trajectòria formativa i professional.

**Activitat 2.2.** Introduir aquestes visites dins del dia a dia de l'escola. Enlloc de fer-ne una jornada concreta, incloure-les com a part de les diferents matèries curriculars. Per exemple, organitzar la visita d'un/a enginyer/a i un/a lampista durant la classe de tecnologia.

**Activitat 2.3.** Reforçar la figura de l'orientador/a com a líder de l'organització i direcció de la tasca orientadora a nivell de centre, alhora que es reconeix la tasca orientadora dels tutors/es i se'ls hi facilita material i formació específica en matèria d'orientació.

Proposta 3

### **Promoure i finançar la recerca, monitoratge i avaluació de la pràctica orientadora**

La majoria d'estudis referents a les expectatives educatives diferencien principalment entre anar o no a anar a la universitat. Tot i reconèixer la rellevància d'aquesta font de coneixement, sembla que una de les vies més inexplorades i que ens proporcionaria algunes pistes sobre com donar suport a aquelles persones que no tenen la intenció d'anar a la universitat seria mirar d'entendre millor les seves expectatives educatives i professionals. Per tant, sembla essencial promoure la recerca de les expectatives educatives i professionals d'aquelles persones que no volen anar a la universitat, ja iniciada recentment (p. ex. Borràs *et al.*, 2021; Merino *et al.*, 2020). Igualment, i tal i com s'ha apuntat en estudis previs (p. ex. Escapa i Julià, 2018), tenim poca evidència sobre els tipus de programes d'orientació que funcionen, per a qui i sota quines circumstàncies. Per tal de millorar l'efectivitat dels programes d'orientació és imprescindible portar a terme avaluacions ben dissenyades que ens permetin saber què funciona millor en diferents contextos a Catalunya. Per tant, promoure l'avaluació dels programes d'orientació vigents en el context català, tant a nivell de centre com de sistema, sembla una tasca essencial. A continuació es destaquen un parell d'activitats que facilitarien posar en pràctica aquests principis.

**Activitat 3.1.** Finançar un estudi sobre les expectatives educatives i professionals d'aquelles persones que no volen anar a la universitat en l'àmbit català, per tal d'aportar coneixement científic i evidències útils pel desenvolupament de polítiques d'orientació educativa i professional en les diferents parts del territori de Catalunya.

**Activitat 3.2.** Finançar un projecte d'avaluació metodològicament rigorós de diferents programes d'orientació portats a terme a diferents centres escolars de Catalunya. Aquest estudi pilot podria servir per a més tard proporcionar una guia de bones pràctiques i de principis clau a tenir en compte a l'hora de dissenyar i implementar una pràctica orientadora amb una visió global.

Proposta 4 («bonus»)

### **Promoure el model global d'orientació més enllà de l'educació secundària obligatòria**

Idealment, la introducció dels principis d'orientació de caràcter global durant l'etapa d'estudis secundaris obligatoris hauria de continuar essent disponible en les diferents opcions formatives postobligatòries del sistema educatiu català. Més enllà de les preferències i característiques personals, les decisions sobre el camí formatiu i professional a seguir es veuen influenciades per les opcions reals que el sistema educatiu ens presenta. Flexibilitzar les opcions de les diferents trajectòries postobligatòries i assegurar la possibilitat d'adaptació i canvi pot ajudar a promoure trajectòries no-lineals i menys normatives que s'adaptin millor a les necessitats de les persones i el seu context de vida. A continuació es presenten algunes accions que es podrien tenir en compte per promoure la continuïtat de l'orientació global en l'etapa postobligatòria.

**Activitat 4.1.** Mantenir un sistema global d'orientació al llarg de les etapes postobligatòries. Un cop els i les joves es veuen immersos i exposats a la ruta formativa que han escollit, poden tenir nous dubtes, preocupacions i/o preguntes. De manera que sembla essencial continuar el diàleg sobre la seva trajectòria formativa i professional, emmarcada dins del seu context de vida més ampli, tant en els cicles formatius com en el batxillerat. Aquesta pràctica posaria de manifest que les trajectòries formatives i professionals no tenen per què ser lineals i que hi ha possibilitats per repensar les opcions preses i canviar de ruta.

**Activitat 4.2.** Flexibilització de l'educació secundària postobligatòria. Una opció per a aquells que no tenen clars els seus plans de futur tant a nivell formatiu com professional pot ser la d'embarcar-se en models mixtos que facilitin prendre una decisió més concreta amb posterioritat. Oferir i promoure opcions com ara el batxillerat mixt (ja en marxa) i la formació professional dual (també en marxa) poden facilitar el camí entre els i les joves que no es decantin per una opció concreta al final de l'ESO.

**Activitat 4.3.** Iniciar converses sobre una potencial flexibilització del sistema d'admissions a la universitat, promovent un sistema que garanteixi la igualtat d'oportunitats a persones que parteixen de diferents

entorns socioeconòmics. Un punt d'inspiració podria ser l'actual sistema d'admissions contextualitzades (*contextualised admissions*, en anglès) empleat a les universitats del Regne Unit (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004), on s'ofereixen notes de tall reduïdes a alumnes que provenen d'entorns socioeconòmics més desafavorits. La idea principal és reconèixer el potencial de les persones, ja que si han estat exitoses acadèmicament en un entorn desafavorit, podrien haver-ho estat en major mesura en un entorn socioeconòmic més avantatjós. Per exemple, en el cas anglès es fa a partir de l'indicador d'àrea POLAR (acrònim per *Participation in Local Areas*), el qual fa referència al percentatge de joves que accedeixen a la universitat en l'àrea de residència de la persona, mentre que a Escòcia s'aplica el *Scottish Index of Multiple Deprivation* (SMID), el qual identifica àrees residencials segons el nivell d'ingressos, ocupació, educació, salut, accés a serveis, crim i habitatge. Actualment, els indicadors individuals alternatius de qualitat com ara els ingressos familiars de la persona o haver estat receptor de *Free School Meals* (gratuïtat al menjador escolar) han estat proposats per tal d'evitar fal·làcies ecològiques (Boliver *et al.*, 2021; Boliver *et al.*, 2020).

## Bibliografia

- ABAJO, J.E. i CARRASCO, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Colección Mujeres en la Educación, 4. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE.
- ADMISSIONS TO HIGHER EDUCATION STEERING GROUP (2004). *Fair Admissions to Higher Education: Recommendations for Good Practice* (The Schwartz Report). Department for Education and Skills, London.
- BOL, T., i VAN DE WERFHORST, H. G. (2013). «Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity». *Comparative Education Review*, 57(2), 285-308.
- BOLIVER, V., GORARD, S. i SIDDIQUI, N. (2021). «Using contextual data to widen access to higher education». *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 25(1), 7-13.

- BOLIVER, V., GORARD, S., POWELL, M., i MOREIRA, T. (2020). «The use of access thresholds to widen participation at Scottish universities». *Scottish Affairs* 29(1), 82-97.
- BONAL, X. (dir.) (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*, Col·lecció Polítiques 78, Fundació Bofill, Barcelona.
- BORGNA, C., i STRUFFOLINO, E. (2017). «Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy». *Social Science Research*, 61, 298-313.
- BORRÀS, V., TRINIDAD, A., ALCARAZ, N., i MORENO-COLOM, S. (2021). «The role of territory in the employability of young people». *Journal of Education and Work*, 1-13
- BOUDON, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. Wiley, New York.
- BREEN, R., LUIJKX, R., MÜLLER, W., i POLLAK, R. (2010). «Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences». *European Sociological Review*, 26(1), 31-48.
- BREEN, R., i GOLDTHORPE, J. H. (1997). «Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory». *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- BRETONES, E. (2015). «Espacios de sentido compartido: participación escolar y corresponsabilidad familiar». *Revista Asociación de enseñantes con gitanos*, 31, 10-20.
- BUCHMANN, C., i DALTON, B. (2002). «Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context». *Sociology of Education*, 75(2), 99-122.
- CAMPBELL, R. (1983). «Status Attainment Research: End of the Beginning or Beginning of the End?» *Sociology of Education*, 56(1), 47-62.
- CAPSADA, Q. (Coord.) (2014). *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat*, Informes Breus 53, Fundació Bofill, Barcelona.

- COLL, C., i ALBAIGÉS, B. (Coord.) (2020). *Anuari 2020. L'estat de l'Educació a Catalunya*, Polítiques 88, Fundació Bofill, Barcelona.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2020). *Les expectatives de l'alumnat i de la família influeixen en els resultats acadèmics?* Tast de Dades 19, Octubre, Barcelona.
- DIPRETE, T. A., i BUCHMANN, C. (2013). *Gender disparities in educational attainment in the new century: Trends, causes and consequences. US2010: America in the first decade of the new century*, Report for Russell Sage Foundation, New York.
- DIPRETE, T. A., i JENNINGS, J. L. (2012). «Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement». *Social Science Research*, 41(1), 1-15.
- DUPRIEZ, V., MONSEUR, C., CAMPENHOUDT, M. V., i LAFONTAINE, D. (2012). «Social inequalities of post-secondary educational aspirations: Influence of social background, School composition and institutional context». *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- ENTWISLE, D. R., ALEXANDER, K. L., i OLSON, L. S. (2007). «Early schooling: The handicap of being poor and male». *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.
- ESCAPA, S., i JULIÀ, A. (2018). *Quin impacte tenen els programes d'orientació i assessorament en els alumnes? Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*, Fundació Bofill i IVALUA, Barcelona.
- FELICIANO, C., i RUMBAUT, R. G. (2005). «Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants». *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118.
- FERNÁNDEZ-REINO, M. (2016). «Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England». *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 141-156.
- FURLONG, A. i CARTMEL, F., (1997). *Young People and Social Change: Individualisation and Risk in Late Modernity*. Open University, Buckingham.

- GARCÍA, E., i LORENTE, R. (2015). «Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización». *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134.
- GLAESSER, J., i COOPER, B. (2014). «Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany». *Sociology*, 48(3), 463-481.
- GONZÁLEZ MOTOS, S. (2015). «Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos: Causas institucionales e impactos académicos». Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Govern i Política Pública, Barcelona.
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, D., VIEIRA, M. J., i VIDAL, J. (2019). «Factors that influence early school leaving: a comprehensive model». *Educational Research*, 61(2), 214-230.
- INGRAM, N. (2011). «Within school and beyond the gate: The complexities of being educationally successful and working class». *Sociology*, 45(2), 287-302.
- JACOVKIS, J., MONTES, A., i MANZANO, M., (2020). «Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona». *Papers: Revista de Sociologia*, 105(2), 279-302.
- KERCKHOFF, A. (1995). «Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies». *Annual Review of Sociology*, 21, 323-347.
- 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*, Informes Breus 56, Fundació Bofill, Barcelona.
- MARTÍNEZ, L. i FERRER, Á. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children, Madrid.
- MATEJU, P., et al. (2007). «The Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Individual and Structural Factors». *Czech Sociological Review*, 43(6), 1121-1148.

- MERINO I VALENCIA, M. (2020). «Orientació educativa, eix vertebrador del PEC de l'Institut Torre Roja (Viladecans)». *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52, 71-78.
- MERINO, R., MARTÍNEZ-GARCÍA, J. S., i VALLS, O., (2020). «Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional». *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 259-277.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OLIVERAS, M., SEGÚ, J. L. i AMBLÀS, S. (2018). L'orientació, un repte de país. A: Riera, J. (Editor) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, Polítics 86, Fundació Bofill, Barcelona.
- ORTIZ-GERVASI, L. (2020). What shape great expectations? Gender and social-origin effects on expectation of university graduation. *Research in Social Stratification and Mobility*, 69, 100527.
- PORTES, A., i RUMBAUT, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press and Russell Sage Foundation, Berkeley and New York.
- PRIETO, M., i RUJAS, J. (2020). «Transiciones a la educación posobligatoria en Madrid: el peso de los factores políticos e institucionales». *Papers. Revista de Sociología*, 105(2), 183-209.
- REAY, D. (2017). *Miseducation : inequality, education and the working classes*. Policy Press, Bristol, UK.
- ROSENBAUM, J. (2001). *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half*, Russell Sage Foundation, New York.



- SALIKUTLUK, Z. (2016). «Why do immigrant students aim high? Explaining the aspirationachievement paradox of immigrants in Germany». *European Sociological Review*, 32(5), 581-592.
- SEWELL, W. H., HAUSER, R. M., SPRINGER, K. W., i HAUSER, T. S. (2003). «As We Age: A Review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957-2001». *Research in Social Stratification and Mobility*, 20, 3-111.
- SIKORA, J., i POKROPEP, A. (2011). «Gendered career expectations of students: Perspectives from PISA 2006». *OECD education working papers*, 57, OECD Publishing, Paris.
- TARABINI, A. (2020). «Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica». *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 177-181.
- TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*, Informes Breus 65, Fundació Bofill, Barcelona.
- TARABINI, A., CASTEJÓN, A., i CURRAN, M., (2020). «Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional». *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 211-234.
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2018). «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya». A: Riera, J. (Editor) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, Polítiques 86, Fundació Bofill, Barcelona.
- ULLUCCI, K., i HOWARD, T. (2015). «Pathologizing the poor: Implications for preparing teachers to work in high-poverty schools». *Urban Education*, 50(2), 170-193.
- WALTHER, A. (2006). «Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts». *Young*, 14(2), 119-139.
- WELLS, R. S., SEIFERT, T. A., PADGETT, R. D., PARK, S., i UMBACH, P. D. (2011). «Why do more women than men want to earn a four-year degree? Exploring the effects of gender, social origin, and social capital on educational expectations». *The Journal of Higher Education*, 82(1), 1-32.

---

### **Agraïments**

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Javier Alegría, Soledad Íñiguez, Manel Merino, Sara Maroto, Montserrat Oliveras i Agustí Rubio.

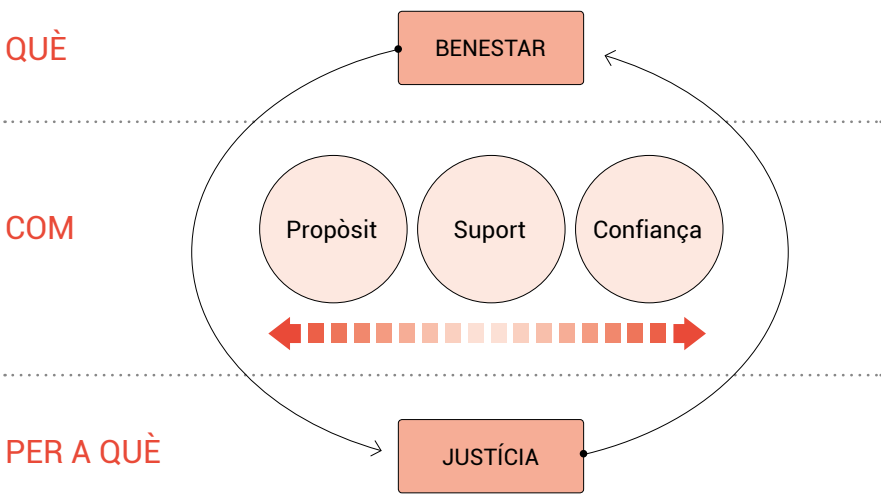
# Conclusions: per una política educativa que posi el benestar al centre

Aina Tarabini

Al llarg d'aquest *Anuari* hem revisat en profunditat alguns dels reptes a què s'enfronta el sistema educatiu català. Hem argumentat (vegeu l'apartat **Introducció**) que aquests reptes tenen un element en comú: posen l'equitat educativa al centre i creuen fermament en el potencial transformador de l'educació. Aquest capítol es fa ressò dels aprenentatges fets als 11 capítols que componen aquest *Anuari*, així com dels seminaris de debat que els han acompanyat. Així mateix, pretén aprofundir en un argument clau: la necessitat de desplegar una política educativa que posi el benestar al centre de l'acció. Un benestar que, com veurem a continuació, té una naturalesa sistèmica però que ha d'afectar especialment professorat i alumnat (i, per descomptat, les seves famílies). Aquest benestar, tal com argumentaré, és un element clau per garantir la justícia social en educació i s'ha d'articular al voltant de tres dimensions centrals: el propòsit, el suport i la confiança. Vegem-ho (Figura 1). Abans, però, aturem-nos un moment a descriure què entenem per «benestar».

FIGURA 1

Esquema analític per l'abordatge del benestar educatiu



Font: elaboració pròpia.

## Cap a una definició de benestar educatiu

Si bé hi ha múltiples definicions del concepte de benestar que no sempre coincideixen entre elles, dins la literatura hi ha acord en subratllar la naturalesa inherentment multidimensional d'un concepte que pretén donar compte dels múltiples factors que influeixen en la qualitat de vida de les persones (De Castro, 2015; Powell *et al.* 2018) i que, pel cas que ens ocupa, **podríem definir com el fet d'estar i sentir-se bé a l'escola i dotar de sentit les pràctiques educatives i el rol d'un mateix com a docent i/o aprenent**. Si bé *estar* i *sentir-se bé* no sempre van de la mà, aquesta noció implica que en parlar de benestar cal necessàriament referir-se a condicions objectives i subjectives, i són aquestes últimes les que donen el seu sentit al concepte (Watson *et al.*, 2012). No obstant això, el benestar de professorat i alumnat s'ha tendit a analitzar i dimensionar de

manera independent i, de fet, fins on arriba el meu coneixement, no hi ha cap classificació que proveeixi una definició comuna del concepte per a ambdós agents educatius i, per tant, de caràcter sistèmic. A continuació es presenta una proposta de sistematització de benestar educatiu que interpel·la simultàniament, i a partir de les mateixes categories, tant a professorat com a alumnat.

## TAULA 1

### Dimensions del benestar educatiu

DIMENSIÓ	COM S'EXPRESSA?
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos econòmics, humans i temporals per a l'ensenyament i l'aprenentatge dins el centre educatiu i el seu entorn de referència.</li> </ul>
Institucional-organitzativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Càrrega de treball assignada a professorat i alumnat.</li> <li>Normativa per a l'exercici de la professió docent i de la tasca discent.</li> <li>Condicions curriculars, pedagògiques i d'avaluació per al desplegament de l'ensenyament i l'aprenentatge.</li> </ul>
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacions entre els membres de la comunitat educativa i dins de la comunitat: professorat, alumnat i famílies.</li> <li>Quantitat i qualitat de xarxes socials educatives (o de capital social educatiu) dins, fora i entre els centres educatius.</li> <li>Pràctiques de cooperació i col·laboració dins i entre centres educatius.</li> </ul>
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Domini de coneixements, habilitats i competències per a l'ensenyament i l'aprenentatge.</li> <li>Interès i motivació en l'ensenyament i l'aprenentatge.</li> <li>Autoconcepte i sentit d'autoeficàcia de professorat i alumnat.</li> </ul>
Subjectiva*	<ul style="list-style-type: none"> <li>Satisfacció amb la tasca d'ensenyant i d'aprenent.</li> <li>Sentit de pertinença a l'escola i sentit de propòsit de la tasca d'ensenyant i aprenent.</li> <li>Identitat com a aprenents i com a docents.</li> <li>Emocions vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge.</li> </ul>

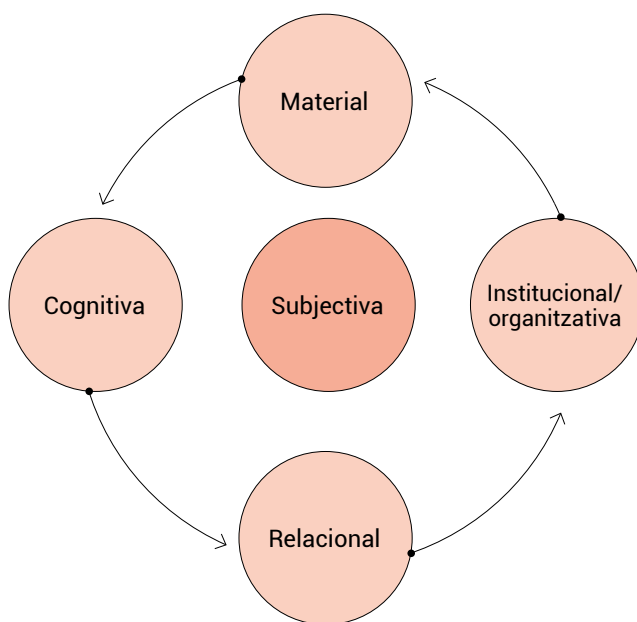
\*Si bé la literatura tendeix a distingir el benestar subjectiu i psicològic/mental d'alumnat i professorat com a dues dimensions diferents, la definició que es fa dels dos conceptes no sempre permet distingir-los de manera prou nítida. Així mateix, les variables i indicadors que s'empren per dimensionar-los tendeixen a solapar-se. Per això, s'ha optat per emprar només una categoria que engloba els dos aspectes.

Font: elaboració pròpia inspirada en Borgonovi (2016) i OCDE (2020).

És més, si bé la taula anterior semblaria ubicar el benestar subjectiu al mateix nivell que les altres dimensions de benestar, la nostra concepció del concepte —com ja hem anticipat— situa la subjectivitat al centre, entenent que el fet de «sentir-se bé» és precisament el nucli del benestar, mentre que les altres dimensions són les condicions per al seu desplegament (Figura 2).

## FIGURA 2

### Les dimensions del benestar



Font: elaboració pròpia.

La recerca, de fet, posa de manifest que el benestar dels i les estudiants és fonamental en els seus processos d'aprenentatge (OCDE, 2017). Aquells estudiants que estan millor a l'escola i que se senten millor aprenent són els que tenen millors resultats; així mateix, el benestar dels i les docents és cabdal per incrementar la seva eficàcia que, alhora, repercuteix en la millora dels resultats acadèmics, tant dels seus estudiants com

del conjunt del sistema (Mercer i Gregersen, 2020). No obstant això, **és encara escàs el debat públic sobre el benestar com a element cabdal de la política educativa, i menys encara el reconeixement de les seves implicacions per al nexse entre ensenyament i aprenentatge**. De fet, el benestar d'alumnat i de professorat són inevitablement dues cares de la mateixa moneda. Per ensenyar i per aprendre cal *estar bé* i *sentir-se bé* i per això calen unes condicions materials, institucionals, relacionals i cognitives que facin possible articular sentit, pertinença i agència (condicions subjectives). Tal com va afirmar un dels participants en els seminaris de debat que s'han organitzat en el marc d'aquest *Anuari* «cal crear ecosistemes educatius confortables en què tothom —alumnat i professorat— pugui aprendre». El marc de referència del qual partim per desplegar un sistema educatiu basat en el benestar és el de la justícia social i, en particular, el de la justícia afectiva com a eix de l'acció política.

## La justícia afectiva com a marc d'anàlisi

El tema de la justícia educativa ocupa un lloc central tant en la recerca educativa especialitzada com en les preocupacions dels i les professionals de l'educació. I no és d'estranyar, donades les múltiples i enormes desigualtats que travessen el nostre sistema educatiu i que s'entesten a col·locar els grups més vulnerables en posicions d'exclusió, vulnerabilitat i marginació educativa —vegeu les dades que ofereix l'última edició de l'*Anuari* de l'Educació 2020 dirigida per César Coll i Bernat Albaigés (2021)—.<sup>1</sup> Ara bé, quan es parla de justícia, d'igualtat, equitat i/o desigualtats educatives no sempre hi ha acord ni claredat en allò que es reclama ni en allò que es considera just o injust. De fet, **el concepte dominant de justícia en educació tendeix a posar el focus exclusiu en la igualtat**

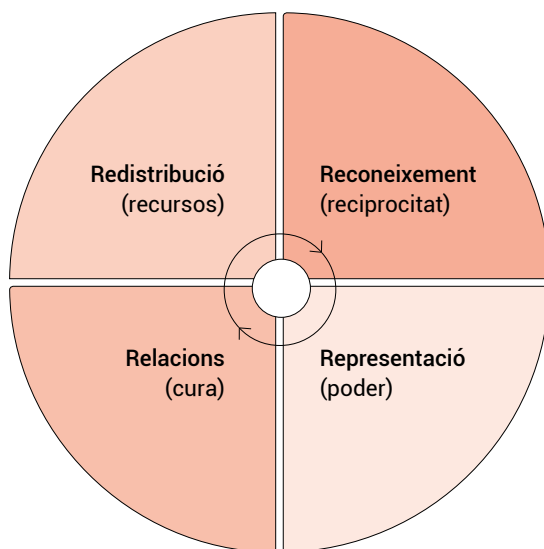
.....

1. El capítol 1 d'aquest *Anuari* planteja, a través d'una revisió dels límits i oportunitats del Decret d'educació inclusiva, una panoràmica d'algunes de les principals tendències del sistema educatiu català que dificulten el desplegament d'un sistema basat en la igualtat de condicions educatives per a tot l'alumnat.



**d'oportunitats per accedir als béns educatius**, i deixa els processos i els resultats educatius sense qüestionar (Lynch i Baker, 2005). Es pressuposa, així, que un cop garantim la igualtat d'oportunitats per accedir a l'escola i igualem l'accés i la participació de diversos grups socials a diferents nivells educatius, l'evolució de cada estudiant dins el sistema educatiu dependrà exclusivament o prioritària dels seus interessos, mèrits i capacitats. No obstant això, és nombrosa l'evidència que ha qüestionat el concepte de meritocràcia en educació (Rendueles, 2020; Reay, 2020). També ho és aquella que ha demostrat la (re)producció de les desigualtats socials dins els propis centres educatius i la seva expressió en els resultats i trajectòries educatives dels nostres infants i joves (Tarabini, 2017). Els diversos capítols d'aquest *Anuari* han posat de manifest que encara tenim un llarg camí per recórrer per garantir l'equitat educativa. Així doncs, una mirada sistemàtica de la desigualtat educativa implica contemplar tres àmbits interrelacionats: l'accés al sistema educatiu, el procés d'aprenentatge i els resultats educatius (Tarabini, 2021).

Així mateix, quan es parla de justícia educativa tot sovint es posa el focus en els aspectes materials de la mateixa i, en particular, en la (re)distribució de recursos econòmics entre alumnat, famílies, professorat i centres, de tal manera que s'igualin les condicions per portar a terme la seva tasca educativa. Com hem argumentat durant tot l'*Anuari*, aquesta dimensió de la justícia és, sens dubte, cabdal. Més encara tenint en compte la manca de recursos endèmica que caracteritza el sistema educatiu català. Ara bé, des del meu punt de vista i sobre la base de la proposta de Kathleen Lynch i John Baker (2005), necessitem **una concepció molt més integrada i holística de la justícia educativa que no només amplii el sentit de la redistribució, sinó que també el complementi amb altres aspectes no estrictament materials, com el reconeixement, el poder i la cura** (Figura 3). Són aquests elements, de manera conjunta, els que ens permetran avançar cap a un sistema educatiu basat en el benestar i sostingut a través d'aquest. La relació entre justícia i benestar és, doncs, circular. Eliminar les injustícies és fonamental per garantir el benestar i alhora és només des d'un sistema que generi benestar que es podrà garantir la justícia social.

**FIGURA 3****Les dimensions de la justícia educativa**

Font: elaboració pròpia.

Les desigualtats, com dèiem, no només s'expressen en l'enorme desigualtat de recursos materials, humans i temporals que hi ha entre i dins les nostres escoles, sinó també en l'existència de contextos d'ensenyament i aprenentatge poc rellevants i culturalment inclusius que no reconeixen la diversitat de maneres d'aprendre i ensenyar en sentit ampli; en la desigual representació del poder, les veus i les necessitats dels diferents agents educatius en el disseny i implementació de les polítiques i les pràctiques educatives; i en la manca de cura, acompanyament, escolta i personalització dels processos educatius. I és precisament en aquest darrer punt on em vull aturar ara mateix.

**La desigualtat relacional, de cura o afectiva, és central per assolir la justícia educativa.** D'una banda, perquè els éssers humans no som entitats aïllades ni abstractes, sinó éssers relacionals i interdependents, que

ens necessitem els uns als altres per sobreviure. El feminisme fa anys que demostra que les nostres relacions amb els altres són la base per configurar les nostres vides i les nostres identitats (Giligan, 1982). D'altra banda, perquè l'educació, igual que totes les feines basades en les relacions humanes, impliquen un intens treball emocional (Hargreaves, 1998, 2001). Ensenyar i aprendre són, de fet, processos inherentment emocionals. No només cognitius o racionals. És també el feminisme qui ens ha ensenyat que la dicotomia emoció/raó és profundament fal·laç.

Així doncs, **una política educativa compromesa amb el combat de les desigualtats ha de posar inexorablement la cura al centre del discurs i de l'acció, i ho ha de fer de manera intrínsecament relacionada amb les altres dimensions de la desigualtat: la material (des de la redistribució), la cultural (des del reconeixement) i la política (des de la representació)**. Perquè la desigualtat de cura va de la mà de les altres formes de desigualtat, sigui en clau de gènere, classe, origen i/o composició social dels centres educatius, entre d'altres. Fa anys, Maria Jesús Izquierdo publicava un llibre amb el títol explícit de *El malestar en la desigualdad* (1998), perquè, efectivament, la desigualtat fa mal: genera patiment, angoixa, frustració, pors entre famílies, alumnat i professorat. Les diferents cares del benestar (i, per tant, del malestar) educatiu es realimenten. La recerca demostra que són precisament aquelles famílies amb menys capital econòmic, social i cultural i/o les més allunyades del món de l'escola les que pitjor ho passen, les que més inseguretats expressen davant la gestió de la trajectòria escolar dels seus fills i filles (Reay, 2004; Curran, 2022). Així mateix, hi ha nombrosa evidència que posa de manifest que el fracàs i l'abandonament escolar són fenòmens profundament emocionals que generen sensacions de ràbia, enuig, frustració i baixa autoestima entre aquells que els pateixen —que, com sabem, són precisament aquells en situació de major desavantatge social—<sup>2</sup> i dificulten enormement els

.....

2. El capítol 4 d'aquest *Anuari* fa una reflexió profunda sobre els Centres de Noves Oportunitats com a mecanisme clau per lluitar contra l'abandonament escolar prematur i caminar cap un horitzó d'èxit educatiu per a tothom.

processos de (re)vinculació educativa (Tarabini, Jacovkis, Montes i Llos, 2021). Finalment, és múltiple la literatura que posa de manifest els males-tars que viuen els i les docents en entorns socials i laborals cada vegada més tensionats, amb majors taxes de pobresa i problemes de salut mental entre famílies i alumnat,<sup>3</sup> amb més pressió pels resultats, més demandes sovint inabordables i menys recursos i acompanyament per portar a terme la seva tasca (Acton i Glasgow, 2015; Perryman i Calvet, 2019). D'aquí a la frustració, el desencant envers la professió i/o la indiferència i/o resistència envers els processos de canvi i millora educativa hi ha només un pas.

**Una política educativa de cura, basada en la justícia afectiva, no és, doncs, naïf. És aquella que es pren seriosament l'obligació de generar les millors condicions per ensenyar, aprendre i viure a les nostres escoles, tot garantint el benestar material, organitzatiu, relacional, cognitiu i subjectiu dels seus protagonistes: alumnat i professorat.** Per *estar i sentir-se bé* a l'escola cal cuidar-se, cuidar i ser cuidats. I cuidar vol dir fer-se càrrec de les necessitats dels altres i d'un mateix en el marc de contextos i relacions múltiples, diverses i particulars. Cuidem allò que estimem i ho fem de nombroses maneres. Amb escolta. Amb mirada. Amb paraula. Amb tacte. Amb menjar. Amb gest. Cal, doncs, que la política i la pràctica educativa es reapropiïn del concepte de cura en el sentit més holístic de la paraula. Escoltant les necessitats, les inseguretats, les pors, les angoixes de famílies, alumnat i professorat; posant les seves subjectivitats al centre i garantint les condicions bàsiques perquè el canvi educatiu no recaigui només en la voluntat individual i, per tant, acabi sent insostenible. Perquè sense cura no hi ha benestar; sense cura no hi ha justícia.

En aquest sentit, podem entendre una política de cura com una política de subjectivitat en els termes que ho platejava Juan Carlos Tedesco (Porter, 2006): **la política educativa no es pot pensar ni implementar**

.....  
 3. El capítol 10 d'aquest *Anuari* planteja una anàlisi holística de les relacions entre salut i educació, i precisament l'aborda des d'una mirada àmplia del concepte de benestar.

**sense contemplar la subjectivitat dels principals actors dels processos pedagògics: docents i alumnat.** De la mateixa manera que l'èxit o el fracàs de la proposta pedagògica d'un docent a l'aula dependrà —entre altres factors— de la seva capacitat d'escoltar, entendre i fer-se càrrec de les característiques objectives (perfil educatiu i social) i subjectives (identitats) d'aquells que té davant (o al costat!, o en qualsevol altra disposició, si no pensem necessàriament en una disposició d'aula tradicional): l'alumnat; l'èxit de qualsevol política educativa desplegada des de l'Administració dependrà de la seva capacitat per interpel·lar el professorat. La recerca ha demostrat que perquè el canvi educatiu sigui profund ha de ser *des de dins* (Novoa, 2013); els i les docents se l'han de creure, l'han de fer seu, i això implica que l'han d'integrar en la seva identitat professional. És a dir, en la manera a través de la qual donen sentit a la seva professió i al seu rol dins la mateixa (Monereo, 2022).

Els i les docents no poden ser mers executors de polítiques educatives pensades i dissenyades per altres, han de ser agents actius de la millora educativa. Igual que els i les estudiants han de fer-se seus els processos d'ensenyament; igual que ningú pot aprendre per tu, ningú pot transformar l'educació sense convicció. I per això la interlocució, la negociació i l'acord han de ser un element central d'una política educativa més basada en la seducció i la convicció que no pas en la imposició; una política educativa que tingui un propòsit clar i que estableixi les bases per portar-lo a terme de manera efectiva. D'això en parlarem a continuació.

## El propòsit: l'èxit educatiu per a tothom

Un element fonamental per garantir el benestar educatiu de professorat i alumnat és el propòsit, el sentit de la seva tasca. Tal com planteja el model analític que hem proposat, aquest propòsit és un element central del benestar subjectiu i, per tant, cal parar-hi una atenció especial. És nombrosa, de fet, la recerca que posa de manifest la importància del sentit en els processos d'aprenentatge (Coll, Esteban-Guitart i Iglesias, 2020);

la connexió que els i les joves han de fer amb allò que aprenen a l'aula per tal que ho puguin integrar en un coneixement profund que els ajudi a actuar en el món i a ser lliures (Grau, 2022). Vincle, connexió i sentit són tres elements cabdals de qualsevol procés d'aprenentatge. Així mateix, hi ha acord en entendre el propòsit docent com un element fonamental del seu benestar subjectiu i de la seva eficàcia (Day i Quing, 2009). Quan aquest propòsit, en tant que horitzó i sentit de l'acció, no és clar ni compartit, genera desorientació i dificulta el desplegament d'estratègies pedagògiques clares i consistents. La pregunta central que caldria fer-nos és: per què ensenyem?

Des del meu punt de vista i en coherència amb el plantejament de tots els capítols d'aquest *Anuari*, **la tasca dels i les docents ha d'estar compromesa amb un propòsit clau: l'èxit educatiu de tots i cadascun dels seus alumnes**. Seguint la proposta de Bernat Albaigés (2008) entenem l'èxit des d'una perspectiva multidimensional que, si bé incorpora el rendiment acadèmic com una dimensió clau, no l'entén com l'única i tampoc com la central. L'èxit és la suma de rendiment, adhesió, transició, equitat i impacte. Des d'aquesta perspectiva, l'èxit està íntimament relacionat amb l'adquisició de competències bàsiques i amb la promoció i graduació escolar de l'alumnat (rendiment). Però també amb la creació d'una relació positiva envers l'aprenentatge en particular<sup>4</sup> i envers l'escola i el sistema educatiu en general; una relació de vincle conductual, cognitiu i emocional amb la institució escolar i amb tot allò que comporta (adhesió). L'èxit és també la possibilitat de superar satisfactòriament les diferents etapes educatives, de manera que es garanteixi que tots els i les joves poden desenvolupar trajectòries educatives llargues, flexibles i reversibles basades en la lògica de l'abandonament escolar zero (transició);<sup>5</sup> i que aquest capital educatiu

4. El capítol 6 d'aquest *Anuari* desenvolupa una reflexió cabdal sobre com desplegar el gust per aprendre de tot l'alumnat.

5. Es recomana consultar el capítol 3 d'aquest *Anuari* per a una reflexió sobre el rol que ha de tenir la formació professional en el desplegament de trajectòries educatives d'èxit de tot l'alumnat. Així mateix, el capítol 11 aporta una anàlisi profunda sobre els factors que condicionen les expectatives formatives i professionals dels i les joves.

es pot emprar per garantir el benestar i la plena integració dels individus a la societat (impacte). L'èxit és, finalment, de naturalesa social i col·lectiva; és a dir, només s'aconsegueix quan tots i cadascun dels infants i joves tenen les condicions adequades per desenvolupar-se a l'escola. Dit d'una altra manera, si els indicadors de desigualtat social, sigui en l'àmbit individual (gènere, classe, ètnia i origen de l'alumnat) o de centre (composició social agregada), correlacionen amb el rendiment, l'adhesió i/o la transició, aleshores no podem parlar d'èxit educatiu. **Només hi ha èxit quan tots els infants i joves tenen les mateixes oportunitats per aprendre a l'escola; quan tots els centres educatius i, per tant, tots els seus professionals, tenen les mateixes condicions per desplegar la seva tasca educativa.**<sup>6</sup> Un sistema educatiu que no genera resultats educatius equivalents per tots els seus estudiants és profundament injust i antidemocràtic (Van Zanten, 2005). En aquest sentit, la democratització de l'èxit escolar ha de ser una prioritat cabdal de tots els sistemes educatius (Merieu, 2020). O, com diu la UNESCO (2021), cal instaurar un nou pacte social per a l'educació que posi la justícia al centre.

Certament, els i les docents no poden encarregar-se sols d'aquesta tasca tan àmplia com complexa, però sense ells i elles, sense el seu compromís ferm per combatre la desigualtat social, és una fita directament inabastable. La pregunta gairebé inevitable que emergeix en aquest context, tal com ja hem avançat en la introducció d'aquest *Anuari*, és fins a quin punt és possible aconseguir un sistema educatiu just en una societat profundament injusta. Les desigualtats socials que existeixen en qualsevol sistema capitalista traspassen clarament el marge d'acció de polítiques educatives i pràctiques escolars específiques. Ara bé, d'aquí a l'immobilisme educatiu hi ha una gran distància i, de fet, tenim un ampli marge de maniobra tant des del disseny de la política educativa com des del dia a dia de les escoles i les aules (Reay, 2012).

.....

6. Es pot consultar el capítol 5 d'aquest *Anuari* per comprovar la manera a través de la qual els agrupaments per nivell que es realitzen a l'interior dels centres educatius —sobretot d'ESO— actuen precisament com una eina de diferenciació d'oportunitats i condicions d'aprenentatge entre diferents estudiants.

Els i les docents, de fet, han de ser els aliats principals d'una política educativa que posi la justícia i el benestar al centre de la seva agenda d'acció. I això implica desplegar, tal com reclamen múltiples autors, **una «nova professionalitat docent» (Darling Hammond, 2013; Hargreaves i Goodson, 1996; Perrenoud, 2004) que inclogui coneixements pedagògics, didàctics i (inter)disciplinaris sòlids; passió per l'ensenyament, i compromís amb l'alumnat i amb la professió.** Sens dubte, la professió docent requereix un saber ampli (acadèmic, especialitzat i expert), però aquest saber, per si sol, no és suficient. No ho ha estat mai i encara menys ho és ara. Un/a docent competent és aquell/a que sap i sap transmetre; però és també aquell/a que treballa en equip, que implica l'alumnat en el seu aprenentatge, que articula reflexió i acció i que enfronta els deures ètics de la seva professió (Perrenoud, 2004; Pedró, 2007).<sup>7</sup> Com afirma Fulan (1993), la docència és una professió amb un component moral central pel fet d'estar profundament implicada amb els processos de millora i canvi. És més, com diu sàviament Jaume Carbonell (2018) l'educació és política<sup>8</sup> i el professorat no pot romandre impassible davant les desigualtats i les injustícies que travessen el nostre món; al contrari, cal que adquireixi un compromís ferm envers la seva transformació.

Cal, doncs, un compromís personal i col·lectiu envers l'aprenentatge de tot l'alumnat; una creença profunda envers la idea que tothom pot aprendre i una passió per la tasca d'ensenyar que es transmeti a l'alumnat amb les interaccions i pràctiques quotidianes. Perquè sense motivació i ganes per ensenyar, no hi pot haver motivació ni ganes per aprendre. En aquest sentit, i en tant que processos de naturalesa relacional i dialògica (Mercer, 2012), la relació entre sentit de l'aprenentatge i sentit de la docència és inseparable. És més, aquest compromís ha de tenir el suport de la certesa que les seves accions tindran un impacte significatiu en els alumnes i a les .....

7. Sobre aquesta qüestió es pot consultar el document de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (2011) *Compromís ètic del professorat*.

8. Un exemple molt clar d'aquesta qüestió es pot veure al capítol 9 d'aquest *Anuari*, que mostra les controvèrsies que es despleguen al voltant de diferents formes de digitalització escolar.



institucions on treballen (Day i Quing, 2009) i això implica garantir unes condicions mínimes per a l'exercici de la professió docent; unes condicions que habilitin per al desplegament de l'agència docent, en tant que capacitat d'acció i decisió (Priestley, Biesta i Robinson, 2013). Ara ho veurem.

## Els suports: formació, recursos i acompanyament

A l'apartat anterior hem parlat del compromís envers l'èxit educatiu per a tothom com un element central del propòsit docent i, per tant, de la professió docent. Ara bé, aquest compromís no s'ha d'entendre com una disposició innata i/o purament individual vinculada amb una suposada vocació o un voluntarisme mal entès. **El compromís docent en els termes amb què l'hem definit —adhesió vers l'aprenentatge profund de tots els i les estudiants— ha estat identificat com un dels factors més importants en la millora de l'educació i, per tant, ha d'estar al centre de les polítiques educatives.** Formació, recursos i acompanyament són, des del meu punt de vista, tres elements imprescindibles per garantir aquest compromís i, per tant, el benestar de professorat i d'alumnat i la millora del conjunt del sistema.

D'una banda, cal tenir en compte que el compromís docent pot i ha de ser una dimensió intencionada dels processos de formació docent, especialment en l'etapa inicial. Els programes de formació docent han de preparar per desplegar habilitats i disposicions pràctiques i reflexives, globals i particulars, i han de desenvolupar la competència tècnica, moral, pedagògica i social del professorat. És més, com defensa Linda Darling Hammond (2013), és imprescindible proveir d'una formació inicial d'elevada qualitat que combini formació en continguts (inter)disciplinaris, en pedagogia i didàctica i en recerca, acció i reflexió. Cal garantir que els i les futures docents tinguin un coneixement profund sobre els principis i els processos d'aprenentatge que articulin sabers psicològics, pedagògics i sociològics i que els habiliti per crear contextos i situacions d'aprenentatge

riques i variades per a tot l'alumnat. Tal com hem vist al capítol 7 d'aquest *Anuari*, la capacitació professional té una dimensió clarament actitudinal, vinculada amb la revisió de les creences i, fins i tot, de la pròpia identitat professional i personal. La bona formació, de fet, no pot ser exclusivament de caràcter tècnic; cal que interpel·li la identitat i la integritat dels i les docents (Palmer, 2007); cal que (re)construeixi el sentit de la responsabilitat professional i que contribueixi a construir un propòsit col·lectiu sobre què significa ensenyar i aprendre al segle XXI. I aquesta lògica és també la que ha de guiar la formació permanent; una formació que —com veurem posteriorment— ha d'aconseguir mobilitzar i reforçar equips i que ha de superar les lògiques externes i burocràtiques per adquirir sentit en contextos particulars i amb necessitats específiques.

D'altra banda, és fonamental garantir els recursos materials, humans i temporals necessaris per fer efectiu l'exercici i el desenvolupament del compromís professional docent. Cal recordar que la inversió pública en educació a Catalunya (d'un 3,7% del PIB el 2019 —darrera dada disponible a l'IDESCAT—) està per sota del conjunt de l'Estat (4,24%) i de la UE-27 (4,70%), i encara molt lluny del 6% que preveia la LEC aprovada fa més de 10 anys. Així mateix, és sabut que un finançament adequat de l'educació i una distribució justa dels recursos educatius és una condició necessària per garantir la qualitat i l'equitat del sistema educatiu, ja que impacta clarament en les condicions d'educabilitat i d'ensenyabilitat d'alumnat i professorat.

Les condicions de treball del professorat en particular, tant en l'àmbit sistèmic com de centre, tenen un paper especialment destacat a l'hora d'explicar el benestar o malestar docent i el seu compromís envers l'alumnat i la professió (OCDE, 2020). L'estabilitat de les plantilles i les possibilitats de desenvolupament professional (promoció, formació permanent, cooperació, recerca i innovació) són dos elements cabdals que han estat assenyalats reiteradament per explicar els graus de satisfacció docent. Així mateix, les condicions materials i organitzatives per a l'exercici de la docència en el dia a dia dels centres educatius, i en particular

l'organització i distribució dels temps escolars, és fonamental per garantir una millora educativa orientada a la garantia de l'èxit educatiu per a tothom. **Només amb temps per a la reflexió, coordinació, intercanvi i planificació docent dins l'horari regular de les plantilles podrem avançar cap a la creació d'una cultura d'aprenentatge col·laborativa, sòlida, estable i amb sentit que interpel·li a tota la comunitat educativa i assegurí un propòsit clar i compartit dels processos de reforma educativa.** La mentoria de professorat expert cap a professorat novell, la codocència, l'intercanvi de professorat entre centres i/o les xarxes d'aprenentatge professional han estat subratllades en diversos capítols d'aquest *Anuari* com a elements clau per avançar en el nou paradigma de desenvolupament professional que estem reivindicant.

És més, són diversos els capítols d'aquest *Anuari*, i en particular el capítol 2 i el 8, que s'han fet ressò dels efectes especialment perniciosos que té la segregació escolar per garantir unes condicions justes i equiparables d'ensenyament i aprenentatge per a tots els centres educatius, fet que impacta clarament en la possibilitat de millora del conjunt del sistema. Així, la reivindicació de majors recursos per a l'educació, més en un context de crisi econòmica flagrant, ha d'anar adreçada específicament i prioritària als centres de major complexitat. La proposta de finançament per fórmula (Pagès i Alegre, 2021) sembla ara mateix el model més eficaç per lluitar contra les desigualtats educatives i la segregació escolar tot garantint una distribució de recursos, no només en termes de quantitat, sinó també de tipus, que tingui en compte les necessitats específiques dels diferents centres educatius en funció de la seva composició social.

I aquí és on entra el tercer element del que entenem com un suport estructural als centres i als seus professionals per garantir l'èxit educatiu per a tothom: l'acompanyament i, en concret la comprensió acurada dels contextos educatius i la seva diversitat. Vegem-ho. Les escoles tenen una naturalesa inherentment contextual i relacional que fa que no es puguin entendre com entitats aïllades ni dissociades d'entorns socials i institucionals particulars. Aquests entorns, de fet, marcats per condicions,

relacions i dinàmiques específiques, condicionen la pràctica educativa i la pròpia manera de ser i estar d'alumnat i de professorat. Això implica, en particular, allunyar-se dels discursos sobre l'eficàcia escolar que desvinculen el canvi pedagògic del seu context de producció, aplicació i recepció (Thupp, 1999). També suposa, des del meu punt de vista, allunyar-se dels discursos de les bones pràctiques, el fetitxisme metodològic i/o les solucions màgiques que se suposa que actuen en qualsevol entorn, sense que importin les seves particularitats socials, personals i relacionals. Certament, hi ha evidències suficients (Hayes *et al.*, 2006) per dir que certs principis pedagògics tenen més possibilitats d'aconseguir l'èxit educatiu per a tothom que altres, però d'aquí a pressuposar que existeix un únic model per a tothom hi ha un abisme. L'acord, de fet, s'ha de centrar en els principis, i no necessàriament en les tècniques concretes. Hem sintetitzat aquests principis així:

## TAULA 2

### Principis d'una pràctica pedagògica socialment justa

DIMENSIÓ	COM S'EXPRESSA?
Relacions pedagògiques basades en el suport	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanyament a l'aprenentatge i vinculació amb aquest</li> <li>• Explicitació i regulació periòdica de criteris pedagògics</li> </ul>
Qualitat intel·lectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coneixement profund / comprensió</li> <li>• Abstracció/deslocalització</li> <li>• Capacitat de cerca de respostes alternatives</li> </ul>
Connexió	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integració de coneixements</li> <li>• Integració entre coneixement i entorn</li> <li>• Integració entre coneixement, entorn i propòsit</li> </ul>
Altres expectatives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacions basades en la confiança</li> <li>• Reconeixement i valoració de la diferència</li> </ul>

Font: basat en Tarabini (2021).

Aquests principis han de ser comuns a tots els centres educatius perquè són la base per assolir el propòsit comú d'èxit educatiu per a tothom. Ara bé, cada equip de professionals se'ls ha de fer seus i els ha de fer efectius

de la manera més rellevant i pertinent, donades les particularitats dels contextos en què actuen. Així doncs, **tota política educativa necessita establir un balanç entre universalisme i particularisme entre igualtat i diversitat, mediat per la comprensió acurada del context escolar.** Aquest balanç ha de garantir, al meu entendre, un acord bàsic sobre els principis pedagògics i el propòsit educatiu —i les condicions necessàries per poder-los exercir—, però ha d'assegurar la singularitat, l'autonomia i l'agència dels i les docents. Certament, no és un balanç fàcil, però és l'únic a través del qual podem garantir un propòsit clar, compartit i amb sentit per a tots els actors i en tots els contextos educatius. Sabem que l'exercici de l'autonomia escolar i la singularització dels centres a vegades pot conduir al reforç de la desigualtat, sobretot si no es garanteixen les condicions institucionals i sistèmiques per a l'exercici d'aquesta autonomia i no hi ha un acord clar sobre els principis que han de garantir tot projecte singular. Però també sabem que l'autonomia és un principi imprescindible per a l'acció dels centres i els seus professionals; per garantir el benestar del conjunt del sistema. Només a través de l'autonomia s'apoderen els agents i es poden fer polítiques de subjectivitat adaptades a les necessitats de diferents contextos i de comunitats particulars. Ara bé, en un context marcat per la segregació escolar, l'autonomia pot conduir a un reforç de la desigualtat entre centres i, per tant, pot comprometre la justícia social en l'àmbit de centre i en l'àmbit sistèmic (vegeu Ball i Junemann, 2012; Keddie, 2017). Cal, doncs, entendre l'autonomia de manera sistèmica, en el marc d'altres reformes i polítiques educatives, perquè els seus impactes sobre la desigualtat dependran precisament de com es desplegui i s'exerceixi; de les condicions que s'habilitin perquè l'autonomia jugui precisament a favor, i no en contra, de la justícia escolar. Això pressuposa avançar cap un model de governança escolar que posi la cooperació, i no la competició, al centre de l'acció. I al mateix temps: vincular autonomia escolar amb finançament, lluita contra la segregació, condicions d'exercici de la professió docent i mecanismes de rendiment de comptes —interns i externs— de caire democràtic.

## La col·laboració: cap a una comunitat educativa basada en la confiança

La recerca ha documentat els impactes perniciosos que genera la creixent segmentació i competició en l'interior dels sistemes educatius, tant per al benestar dels seus professionals com per a la millora del conjunt del sistema. Les formes de competició «poc saludables» entre centres, tal com les anomenen Amanda Keddie i Jessica Holloway (2020), aquelles que es basen en la comparació constant i en l'atribució d'etiquetes de «bones» i «males» escoles, han soscavat les xarxes productives i les connexions entre centres orientades a millorar els resultats d'aprenentatge dels i les estudiants (especialment els d'entorns més desfavorits). Pel contrari, el treball col·laboratiu ha estat assenyalat per la literatura internacional com un element cabdal per al desenvolupament professional del professorat i per a la millora educativa. Les pràctiques col·laboratives consoliden un sentiment de pertinença i d'identitat professional comuna, a partir de compartir objectius i estimular les connexions i interaccions. Així mateix, són essencials perquè els i les docents s'apropiïn dels processos de reforma educativa que provenen de l'Administració i se'ls facin seus, i els converteixin en pràctiques transformadores concretes.

En aquest sentit, Andy Hargraves i Michael O'conor (2018) parlen de la necessitat de desplegar una política educativa i **un model de governança escolar que garanteixi el desenvolupament d'un professionalisme col·laboratiu** —igual que Michael Apple fa més de vint anys va encunyar el concepte de professionalisme democràtic— dins i entre les escoles. Aquest professionalisme ha de ser intencionat i s'ha de basar en recursos, condicions i estratègies que facin de la col·laboració docent un element inherent a la seva pràctica i a la seva identitat professional. En paraules dels propis autors, «el professionalisme col·laboratiu es refereix a la manera a través de la qual els i les docents, així com altres educadors/es, transformen conjuntament l'ensenyament i l'aprenentatge per treballar amb tots els estudiants i desenvolupar així vides satisfactòries amb

sentit, propòsit i èxit» (Hargreaves i O'Connor, 2018: 3). És, doncs, la base per desplegar el nou pacte social per a l'educació tal com l'hem definit en aquest capítol.

Al meu entendre, aquesta forma de professionalisme té tres grans expressions: la que es genera dins els centres educatius, la que es produeix entre professionals de diferents centres i la que articula un concepte de comunitat més ampli que junt amb els centres educatius inclou altres professionals, espais i entitats en la línia de la iniciativa Educació 360 (vegeu: <https://www.educacio360.cat>). En tots els casos, el diàleg, l'escolta, el respecte, la cura per l'altre i la solidaritat envers l'altre són essencials per a fer-ho possible. Qüestions que, de fet, són fonamentals en el desplegament de xarxes d'aprenentatge entre iguals i comunitats d'aprenentatge professional que ja existeixen al sistema educatiu català (Duran, 2019), però que necessiten un impuls des de l'Administració per transformar-les en pràctiques sistèmiques que estiguin imbricades en el dia a dia de tots els centres educatius. Aquest impuls no s'ha de convertir en una imposició externa i/o impostada que anul·li l'agència docent; al contrari, l'Administració Educativa ha de crear el context i les condicions perquè tot el professorat pugui desenvolupar i participar en aquestes xarxes i comunitats. De la mateixa manera, els equips directius han de crear les condicions efectives perquè els i les docents puguin participar en la presa de decisions escolars i el professorat, alhora, ha d'assegurar que alumnat i famílies es puguin implicar activament en la vida dels centres.

Des del meu punt de vista **són dues les condicions essencials per desplegar aquest professionalisme col·laboratiu: la intencionalitat i la confiança**. D'una banda, és important remarcar que la col·laboració docent, en tant que element cabdal del seu ethos professional, no es pot improvisar ni es pot deixar a l'arbitri de la voluntat i/o del voluntarisme individual. Tornant a Hargreaves i O'Connor (2018), calen estructures, protocols i orientació perquè la col·laboració s'instauri en la cultura del sistema educatiu i dels seus professionals. Un element inherent d'aquesta intencionalitat, com ja hem anticipat, és la provisió i distribució dels

temps de treball escolar per tal que la col·laboració amb els companys i companyes formi part inqüestionable de les pràctiques diàries dels centres educatius. El desenvolupament d'una visió compartida del propòsit educatiu, de fet, requereix temps. És més, el nou paradigma d'ensenyament-aprenentatge al qual ens referim implica inevitablement la coordinació, el treball en equip, l'intercanvi, la possibilitat d'expressar dubtes i angoixes als companys i les companyes, d'aprendre amb i dels altres, sense por ni penalització de l'error. **És, de fet, impossible avançar cap a un currículum més integrat i una pràctica pedagògica més interconnectada si l'organització del treball docent es porta a terme de manera profundament individualista i aïllada.** Tal com va expressar una de les participants als seminaris de discussió, «hem de crear condicions perquè els instituts deixin de ser un conjunt de solituds organitzades» i això implica avançar en la consolidació dels equips docents en el sentit més ampli de la paraula: amb estabilitat, lideratge distribuït, responsabilitats clares tant en l'àmbit individual com en el col·lectiu i confiança. Aquí entra, doncs, la segona condició que volia abordar.

**La confiança és un element central per a la bona governança i per a l'èxit de les reformes educatives** (Burns i Cerna, 2016). No obstant això, podem afirmar que avui en dia aquesta confiança es troba en setge tant globalment com en l'àmbit particular del sistema educatiu català. El professorat se sent menystingut per una Administració que no sempre l'escolta, floreixen els discursos d'oposició entre escoles i altres agents de la comunitat educativa —específicament universitats, centres de recerca i innovació— sobre la base d'una suposada i fal·laç dicotomia entre teoria i pràctica educativa, i tot sovint se senten discursos alarmistes en el medi social sobre una suposada incapacitat del sistema educatiu i els seus professionals per donar resposta a les demandes i a les necessitats del segle XXI. En aquest context, és impossible treballar plegades. **Cal, doncs, establir els mecanismes per restablir la confiança entre tots els agents que configuren la comunitat educativa** i per això calen com a mínim tres condicions: considerar, reconèixer i abordar les desigualtats de poder i representació entre agents educatius; clarificar les responsa-



bilitats dels diferents actors i garantir un lideratge distribuït en què tothom hi formi part; compartir informació i assegurar la transparència i la consistència tant en el procés de presa de decisions com en la seva implementació (Borgonovi i Burns, 2015). Per confiar en l'altre cal que aquest altre et generi seguretat i això, alhora, implica credibilitat i sentit de justícia. **La confiança, per tant, no es construeix en abstracte, sinó en el marc d'una política educativa que lluita activament per combatre les desigualtats que travessen el sistema educatiu. Una política educativa basada en el diàleg i l'escolta activa.** És només a partir d'aquest diàleg que es podrà generar una acció col·lectiva orientada a assolir el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom. I el diàleg, com no pot ser d'altra manera, és un tipus de negociació que implica consensos, renúncies, acords en la diferència (Novoa, 2015). Les posicions estanques no ajuden. Els maniqueïsmes, tampoc. Tots els actors que formen l'ecosistema educatiu tant en el centre —mestres, alumnat i famílies— com en el sistema —administració educativa, centres de recerca, entitats socioeducatives del territori— s'hi han de sentir interpel·lats. I, tornant al principi, això només s'aconseguirà establint noves formes de reciprocitat en què tots els col·lectius se sentin reconeguts, representats i cuidats.

## Per acabar

Volem concloure aquest capítol proposant algunes línies d'intervenció per materialitzar una política educativa que posi el benestar al centre. Moltes d'aquestes línies d'intervenció es desenvolupen i es detallen als capítols d'aquest *Anuari*, així que us animem a consultar-los amb deteniment per aconseguir, entre tots, construir un sistema educatiu que, posant la justícia i la cura al centre i garantint el benestar de tots els seus agents, aconseguixi de manera efectiva l'èxit educatiu de tot l'alumnat.

**TAULA 3**

**Línies d'intervenció per a una política educativa basada en el benestar**

DIMENSÍO	COM S'EXPRESSA?
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar els recursos públics destinats a l'educació.</li> <li>• Reforçar les polítiques de discriminació positiva en l'assignació de recursos als centres d'elevada complexitat.</li> <li>• Avançar en el desplegament de polítiques de finançament per fórmula que permetin destinar més recursos als centres amb major complexitat social.</li> <li>• Reforçar les polítiques de lluita contra la segregació escolar que assegurin una distribució equilibrada de l'alumnat entre els centres educatius del territori.</li> <li>• Reforçar les polítiques de planificació de l'oferta en clau d'equitat amb especial focus en les noves oportunitats educatives i la formació professional.</li> <li>• Reforçar i ampliar les polítiques de suport i acompanyament a l'escolaritat de l'alumnat més desafavorit a través de polítiques de beques i ajuts i/o polítiques de promoció de les activitats educatives més enllà del temps lectiu.</li> </ul>
Institucional-organitzativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar que la normativa educativa, i en particular els decrets del Departament d'Educació, permetin desplegar de manera efectiva un sistema educatiu inclusiu a través de models organitzatius, curriculars, pedagògics i d'avaluació coherents amb aquest principi.</li> <li>• Garantir que el principi d'autonomia escolar es desplega sobre la base de principis d'equitat, amb un propòsit comú i fent servir mecanismes de rendiment de comptes democràtics.</li> <li>• Revisar els temps escolars a l'interior dels centres educatius per assegurar que la reflexió, l'avaluació, la coordinació, l'intercanvi i la indagació formen part de l'horari laboral dels i les docents.</li> <li>• Revisar la càrrega curricular de les diferents etapes educatives per assegurar que tot l'alumnat adquireix els aprenentatges bàsics i necessaris per seguir aprenent al llarg de la seva vida. Avançar en la direcció de reducció de la quantitat de continguts i ampliació de la profunditat dels mateixos.</li> <li>• Garantir que a l'interior dels centres educatius es despleguen estructures organitzatives coherents amb els principis d'una pràctica pedagògica socialment justa.</li> </ul>

DIMENSIÓ	COM S'EXPRESSA?
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar les formes de relació entre escola i entorn, a través de programes que permetin la coordinació estable entre agents socioeducatius i el disseny d'itineraris formatius que vinculin els aprenentatges escolars amb els de l'exterior de l'escola.</li> <li>• Desenvolupar polítiques de configuració i estabilitat de les plantilles que permetin crear i consolidar equips a l'interior dels centres educatius.</li> <li>• Ampliar i diversificar el perfil dels professionals que treballen als centres educatius incorporant-los com membres de ple dret a la comunitat educativa.</li> <li>• Reforçar les polítiques d'acompanyament extern al centres educatius, basades en la lògica de la mentoria, el modelatge i l'aprenentatge entre iguals.</li> <li>• Desplegar espais i pràctiques de cooperació entre centres educatius, centres de recerca i administració educativa basats en la cultura de la indagació contínua i compartida.</li> <li>• Garantir el desplegament de pràctiques democràtiques i cultures col·laboratives a l'interior dels centres educatius que permetin la participació efectiva de tots els seus agents en la presa de decisions i en la seva posada en pràctica. Reforçar les lògiques de lideratge distribuït a dins els centres en tots els àmbits.</li> </ul>
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplegar un model de formació inicial del professorat que combini formació en continguts (inter)disciplinaris, en pedagogia i didàctica i en recerca, acció i reflexió.</li> <li>• Desplegar models de formació permanent del professorat basats en les necessitats dels equips educatius que superin lògiques burocràtiques basades en la certificació i tinguin sentit basant-se en contextos particulars i necessitats específiques.</li> <li>• Reforçar els processos d'acollida, acompanyament i inducció del professorat novell, especialment als centres d'elevada complexitat.</li> <li>• Generar espais d'aprenentatge entre iguals dins i entre centres educatius per garantir que el professorat aprèn dels seus semblants, adquireix seguretat i confiança davant els processos de reforma escolar i comparteix objectius i propòsits educatius.</li> <li>• Crear cultures escolars i d'aula que contribueixen a l'aprenentatge de l'alumnat entre iguals, garantint el seu involucrament actiu en les tasques d'aprenentatge i la cooperació amb les companyes i companys.</li> <li>• Avançar de forma decidida en la personalització de l'aprenentatge, assegurant que tot l'alumnat dóna sentit a allò que aprèn dins l'escola i que ho pot connectar amb allò que aprèn en altres espais i temps educatius.</li> <li>• Promoure i finançar la recerca, monitoratge i avaluació dels i amb els centres educatius per generar evidències, aliances, complicitats i seguretats envers el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom.</li> </ul>

DIMENSIÓ	COM S'EXPRESSA?
Subjectiva	<p><i>Si bé des del plantejament d'aquestes conclusions, la dimensió subjectiva de benestar està condicionada per les dimensions anteriors, entenem que també hi ha línies d'intervenció directament orientades a treballar aquesta dimensió.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treballar en les expectatives del professorat i l'alumnat, tot garantint que 1) tots els i les docents comparteixen el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom; 2) tot l'alumnat pot desenvolupar elevades expectatives formatives i laborals, amb independència del seu origen social, de gènere i/o etnicitat.</li> <li>• Partir de les identitats personals i socials de professorat i alumnat per desenvolupar identitats positives d'ensenyants i d'aprenents, basades en els principis de sentit, pertinença i agència.</li> <li>• Fer-se càrrec de les emocions de professorat i alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge i crear entorns educatius amables, basats en el respecte mutu i la solidaritat.</li> </ul>

Font: elaboració pròpia.

## Bibliografia

- ACTON, R. i GLASGOW, P. (2015). *Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature*, Australian Journal of Teacher Education, vol. 40, núm. 8, doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- ALBAIGÉS, B. (2008). *Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar*, Barcelona: Diputació de Barcelona.
- BALL, S., i JUNEMANN, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.
- BORGONOVÌ, A. i BURNS, T. (2015). *The educational roots of trust*, OCDE Education Working Papers, París: OCDE.
- BORGONOVÌ, A. i PAL, J. (2016). *A framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015*, OECD Education Working Paper núm. 140, París: OCDE.
- BURNS, T. i CERNA, L. (2016). *Education Governance in Action Lessons from Case Studies*, París: OCDE.
- CARBONELL, F. (2018). *L'educació és política*, Barcelona: Octaedro.

- COLL, C.; ESTEBAN-GUITART, M. i IGLESIAS, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*, Barcelona: Graó.
- COLL, C. i ALBAIGÉS, B (2021). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2020*, Barcelona: Fundació Bofill.
- CURRAN, M. (2022). «Between consensus and conflict: Schools and parents negotiating the educational trajectories of students at risk of early school leaving», *Revista Española de Sociologia*. doi: 10.22325/fes/res.2022.119
- DARLING HAMMOND, L. (2013). «Building a Profession of Teaching», a: M. A. Flores *et al.* (ed), *Back to the Future Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*, Rotterdam: Sense Publishers.
- DAY, Ch. i QING, G. (2009). «Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness», a: P. A. Schutz i M. Zembylas (eds), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, Nova York: Springer.
- DE CASTRO (2015) (coord). *El bienestar. Una conversación actual de la humanidad*, Barcelona: Educo-Icaria.
- DURAN, D. (2019). «Aprenentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres», *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, vol. 50, p. 47-58.
- FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA (2011). *Compromís ètic del professorat*, Vic: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.
- FULLAN, M. G. (1993). «Why Teachers Must Become Change Agents», *Educational Leadership*, vol. 50, núm. 6, p. 12-17.
- GILLIGAN C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- GRAU, R. (2022). *Educar per a la vida. Els reptes de la secundària al segle XXI*, Barcelona: Rosa dels Vents.
- HARGREAVES A. i GOODSON, I. (1996). «Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities», a: I. Goodson i A. Hargreaves (eds), *Teachers' Professional Lives*, Londres: Routledge.

- HARGREAVES, A. (1998). «The emotional practice of teaching», *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, núm. 8, p. 835-54.
- HARGREAVES, A. (2001). «Emotional Geographies of Teaching», *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, p. 1056-1080.
- HARGREAVES, A., i O'CONNOR, M. (2018). «Leading collaborative professionalism. Center for Strategic Education (CSE)». Leading Educational Thinking and Practice. Seminar Series 274. Centre for Strategic Education, Victoria.
- HAYES, D.; MILLS, M.; CHRISTIE, P. i LINGARD, B. (2006). *Teachers and schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*, Crows Nest: National Library of Australia.
- IZQUIERDO, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*, Madrid: Cátedra.
- KEDDIE, A. i HOLLOWAY, J. (2019). «School autonomy, school accountability and social justice: stories from two Australian school principals», *School Leadership & Management*, doi: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1643309>
- KEDDIE, A. (2017). «School Autonomy Reform and Public Education in Australia: Implications for Social Justice». *The Australian Educational Researcher*, 44 (4-5): 373-390.
- MERCER, S. i GREGERSEN T. (2020). *Teacher Wellbeing*, Oxford: Oxford University Press.
- MERCER, N. i HOWE, C. (2012). «Explaining the Dialogic Process of Teaching and Learning: The Value and Potential of Sociocultural Theory», *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 1, p. 12-21.
- MONEREO, C. (ed.) (2022). *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*, Information Age Publishing.
- NOVOA, A. (2013). «Teachers: How Long Until the Future?», a: M. A. Flores et al. (ed), *Back to the Future Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*, Rotterdam: Sense Publishers.
- OCDE (2017). *PISA 2015 Results (Volume III). Students' Well-Being*, París: OCDE.

- OCDE (2020). «The teachers' well-being conceptual framework: Contributions from TALIS 2018». *Teaching in Focus*, 30. París: OCDE.
- PAGÈS, M. i ALEGRE M. A. «La fórmula de l'equitat: Un finançament més just dels centres educatius», *Informes Breus*, vol. 72. Disponible a: [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/k/g/o/m3t-ib72formulaequitat\\_281021.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/k/g/o/m3t-ib72formulaequitat_281021.pdf)
- PEDRÓ, F. (dir.) (2007). *El professorat a Catalunya*, Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Bofill.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, Barcelona: Graó.
- PERRYMAN, J. i CALVERT, G. (2020). «What motivates people to teach, and why do they leave' accountability, performativity and teacher retention», *British Journal of Educational Studies*, vol. 68, núm. 1, doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- PORTER, L. (2006). «Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1. Disponible a: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>
- POWELL, M. A.; GRAHAM, A.; FITZGERALD, R. *et al.* (2018). «Wellbeing in schools: what do students tell us?», *The Australian Educational Researcher*, vol. 45, p. 515-531. Disponible a: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-018-0273-z>
- PRIESTLEY M.; BIESTA G. i ROBINSON S. (2013) «Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of currículum», a: Priestley M. i Biesta G. J. J. (eds.), *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*, Londres: Bloomsbury Academic, p. 187-206.
- REAY, D. (2012). «What would a socially just education system look like? saving the minnows from the pike», *Journal of Education Policy*, vol. 27, núm. 5, p 1-13.
- REAY, D. (2004). «Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class», *The Sociological Review*, p. 57-74.

- RENDUELES, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades: un panfleto igualitarista*, Barcelona: Seix Barral.
- TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*, Barcelona: Fundació Bofill.
- TARABINI, A. (2021). «Abordant la desigualtat educativa: el rol de la pedagogia, el currículum i les creences docents», a: J. Amer (dir.): *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2021*, Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- TARABINI, A.; JACOVKIS, J.; MONTES, A. i LLOS, B. (2021). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona. Disponible a: [https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/01\\_documents\\_de\\_referencia/informes/20210201\\_Informe%20final\\_Abandonament\\_Escolar\\_CEB\\_GEPS-UAB.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/20210201_Informe%20final_Abandonament_Escolar_CEB_GEPS-UAB.pdf)
- THRUPP, M. (1999). *Schools Making a Difference. Let's be realistic!*, Londres: Open University Press.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. París: UNESCO.
- VAN ZANTEN, A. (2005). «New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies», *European Educational Research Journal*, vol. 4, núm. 3, p. 155-169.

---

## Agraïments

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Iolanda Arboleas, Rosa Artigal, César Coll, Elena Ferro, Núria Larroya, Raül Manzano, Francesc Martin, Carles Monereo, Maria Ojuel, Susanna Soler i Jesús Viñas.



# POLÍTIQUES 91

L'*Anuari 2022*, dirigit per Aina Tarabini, aborda alguns dels reptes prioritaris del sistema educatiu català per garantir l'èxit educatiu per a tothom. S'organitza en 11 capítols i unes conclusions que presenten un diagnòstic acurat de l'estat de l'educació a Catalunya i que identifiquen un seguit de propostes i palanques de canvi per seguir avançant en una agenda sòlida de transformació educativa. Així mateix, l'*Anuari 2022* aposta per una concepció holística de la justícia educativa que, entre altres qüestions, sigui capaç de reapropiar-se i re-significar el concepte de cura, tot posant-lo al centre de la política i la pràctica educativa. La justícia afectiva ha tingut, de fet, un paper central en l'elaboració d'aquest anuari tant pel que fa a la tria de temes com d'autories.

Pel que fa als temes, l'*Anuari 2022* prioritza reptes vinculats amb la inclusió educativa, la lluita contra la segregació escolar i l'abandonament escolar prematur, l'aprenentatge significatiu o el benestar professional. Reptes, tots ells, que posen el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom al centre.

Pel que fa a les autories, aquest anuari està escrit exclusivament per dones. Cuidar les autories vol dir precisament posar les veus de les dones al centre del debat educatiu. Perquè tot i que el sector educatiu sigui majoritàriament femení, les dones acostumen a ser minoria en els espais de reflexió i decisió. Per trencar amb aquesta anomalia, aquest anuari ha estat elaborat a partir de l'expertesa de mestres, directores, educadores, psicopedagogues i professores universitàries.

