

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

Epíleg

JORDI RIERA
(DIRECTOR)



Epíleg

Jordi Riera

Zygmunt Bauman, a *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida* acabava el seu text afirmant que «no solament cal renovar a cada instant, i al llarg de tota la vida, les habilitats tècniques i l'educació centrada en el treball; cal fer el mateix, i encara amb més urgència, quant a l'educació per crear ciutadans», tot afegint que «necessitem per tant l'educació al llarg de tota la vida per tal que puguem prendre decisions, però necessitem encara més salvar les condicions que ens donen aquesta possibilitat i la posen al nostre abast» (2007: 43).¹

Doncs bé, tant pel repte de formar ciutadans integralment competents i compromesos, com pel repte de saber-ne crear i articular les condicions de possibilitat per dur-ho a terme, estem convençuts que la següent síntesi de conclusions-propostes emergides en el si de cada repte analitzat i desgranades més en detall per cadascun dels seus autors, ens permetria seguir avançant decididament i millor en aquest propòsit. Presentem aquesta síntesi respectant el mateix ordre que segueixen els capítols d'aquest anuari.

1. Tal com hem pogut constatar, i en primer lloc, ens cal transitar decididament i inequívocament de *l'aprendre per ser avaluats*, cap al repte de *l'avaluació per aprendre*, apostant decididament per

.....
 1. Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.

una avaluació autèntica basada en competències, la qual cosa, a més de garantir la naturalesa competencial dels aprenentatges assolits, tindria efectes retroactius importants sobre els processos educatius, influïent decisivament sobre què i com s'aprèn i s'ensenya.

Els estudis més recents demostren que la formació dels docents de primària, secundària —i encara més per al cas dels docents de postobligatòria i ensenyaments universitaris—, amb relació a l'avaluació competencial és molt precària, i que la majoria segueix considerant —o si més no aplicant— l'avaluació com una eina d'acreditació sumativa, en la qual l'examen escrit és la tècnica que més coneixen i dominen com el mitjà principal per avaluar.

Per tant, ens cal apostar urgentment per una política clara de formació inicial i/o continuada al voltant de l'avaluació competencial. L'objectiu d'aquest més que necessari, per no dir urgent, pla de formació passa en primer lloc per aprendre a avaluar els processos de decisió i resolució d'una activitat avaluativa i els seus productes; i en segon lloc, per aprendre a avaluar les avaluacions mateixes per convertir-les en instruments d'aprenentatge competencial, i indirectament, ensenyar els alumnes a autoavaluar els seus aprenentatges, promovent l'aprendre a aprendre i promociónant també la seva autonomia.

En el terreny sistèmic de centre, les condicions requeririen la construcció d'una nova cultura avaluativa, que hauria de veure's reforçada per una aposta clara de sistema educatiu, que caldria que resolgués primer les incongruències normatives i prescriptives, i posteriorment desplegués plans institucionals d'actuació a mitjà i llarg termini. En efecte, el fet que l'alumne tingui dret, per exemple, a una avaluació o examen global o final de continguts curriculars, o que existeixin proves periòdiques de competències bàsiques són mesures que minven el discurs d'una avaluació

de procés, orientada a l'aprenentatge i no a l'acreditació. El missatge que es dona és que avaluar per aprendre i l'avaluació competencial és una avaluació light, de segon ordre, perquè el que importa és l'examen de sempre, acumulatiu i fortament memorístic.

2. No és menor, però, l'impacte que, en tots aquests esforços transformatius nuclears entorn de l'avaluació i els models d'ensenyament-aprenentatge de caràcter competencial, genera l'actual irrupció sostinguda i accelerada de noves tecnologies i entorns digitals a l'abast de tothom, així com de l'accés universal a la informació en un món ja multipantalla que camina cap al 5G. Cal que ens preguntem si som capaços de plantejar i liderar estratègies eficaces tant en l'àmbit d'aula, com de centre, com de sistema, que ens permetin situar les TIC com un recurs molt poderós per a l'aprenentatge en la mesura que també siguem capaços de revisar i liderar la nostra pràctica educativa de manera renovada, eficaç i eficient.

Informes d'arreu del món sobre tecnologia educativa semblen corroborar que sovint les tecnologies han adoptat el lloc de tecnologies més antigues, com ara llibres o pissarres (bàsicament les han substituïdes), el paper del professor i l'alumne romanen sense gaires canvis significatius, i el mestre/professor continua bàsicament situat en el centre. Són rellevants, en aquest sentit, les conclusions de l'informe MONITOR² del 2016 i posteriors, de la Comissió Europea, on s'hi afirma que:

Durant l'última dècada, les proves disponibles han mostrat importants augments en una sèrie de pràctiques pedagògiques

.....

2. «Directorate-General for Education and Culture» (2016, 2018). *Education and Training Monitor. Annual evaluation of the education and training systems in the European Union (EU)*. Brusel·les: Comissió Europea.

innovadores a l'educació primària i secundària. No obstant això, no s'ha observat cap disminució significativa en la pràctica tradicional que posa al professor en el centre d'ensenyament (2016: 62).

Davant de la importància de la constatació d'aquest fet que obra una esclatxa crítica entre els recursos TIC i els hipotètics canvis o innovacions que generen, ens caldria atendre amb eficàcia un Pla de formació sòlid, inicial i permanent en el temps dels professionals de l'educació, per a la consolidació i acreditació de la competència digital dels docents (CDD) de tots els nivells i àmbits educatius no universitaris i que vagin més enllà del receptor tecnològic a l'ús, i que permetin la màxima actualització docent en la concepció pedagògica i els nous rols que li permet desenvolupar l'Escola 4.0.

En aquest sentit, tot i valorant molt positivament la implantació del recent Pla-projecte interdepartamental de CDD de Catalunya³ que va més enllà de la competència TIC referida a l'ús instrumental de les tecnologies (CDI) i que posa també un èmfasi especial en el desenvolupament de les habilitats de caire didàctic i metodològic (CDM), és molt evident que caldria un impuls molt important en el seu desplegament. L'explicació rau en el fet que l'acceleració dels canvis tecnològics en la qual estem immersos sembla que no respecta el ritme actual de revisió i promoció que es planteja, de manera que s'està cronificant un buit preocupant entre els recursos i entorns nous a l'abast respecte de l'ús i desplegament potencial dels professionals de la docència.

.....

3. Resolució ENS/1356/2016, de 23 de maig, DOGC núm. 7133 - 2.6.2016, i posteriorment publicat per la Generalitat de Catalunya (2018): *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.

En efecte, les dades corroboren que fins al 2018 el desenvolupament de la CDD no ha millorat tant com estava previst considerant tots els programes i les iniciatives que s'han dut a terme i, per tant, resulta evident que romanen de fons problemes de naturalesa diversa que no permeten avançar tal com caldria. Per això apostem per la implantació urgent d'un Pla de Govern —perspectiva de llarg termini— a tall de *full de ruta o pla estratègic*, que consideri la política digital com una estratègia de país, bo i seguint les línies mestres de l'agenda digital però amb una visió de conjunt i no disgregada per conselleries; també per l'ampliació i millora urgent de les infraestructures tecnològiques, amb èmfasi especial en els centres educatius, enteses no únicament i exclusivament com a dotació de recursos TIC i connectivitat, sinó com a estratègies per a la regulació del mercat orientat a l'educació i a la ciutadania, que garanteixin la interoperabilitat dels productes tecnològics que prestin serveis a l'educació; i, finalment, per la provisió de polítiques específiques que siguin garants d'accés i l'ús de la tecnologia i, per tant, d'equitat tecnològica.

3. En tercer lloc i davant del repte de l'orientació al llarg de la vida escolar i fora de l'escola, caldrà revisar, intensificar i coordinar una concepció nova de l'orientació acadèmica i professional transversalitzada i interprofessional als centres educatius. Caldrà fer-ho perquè l'actualitat encara es resisteix a transformar-se, en la mesura que constatem que la figura de l'orientador a l'escola es redueix massa sovint als professionals específics de l'orientació i molt sovint encara a les seves tasques d'atenció a l'alumnat amb dificultats en l'aprenentatge i de suport als docents, que no per rellevants són l'únic repte de l'orientació.

Proposem, doncs, que l'orientació dels nostres educands al llarg de tota la seva vida acadèmica esdevingui un autèntic i gran repte de país, definint-ne clarament i millor les necessitats i els continguts. Cal, doncs, també en aquest àmbit, consensuar un acord

polític, estratègic de país, que incorpori, a més de l'àmbit educatiu, el de la formació i el món del treball: un gran Acord per l'Orientació Acadèmica i Professional a Catalunya, que defineixi l'orientació com a bé comú i com a font d'equitat entre la ciutadania.

Un acord que comenci revisant el currículum, ja que ens cal reforçar —i crear en alguns aspectes— un currículum d'orientació de caràcter competencial per a totes les etapes i que influencii en els continguts i competències de totes les etapes i cursos, des de la primària a la secundària obligatòria, fins a la secundària postobligatòria.

Un acord que en el context escolar, garanteixi tant la formació dels referents com dels que porten a terme el gruix de tasques d'orientació: els nous paradigmes deixen clar que és tot el professorat i els tutors i tutores en especial, que tenen un paper clau (generalista de l'orientació) a l'hora d'identificar necessitats orientadores especials i derivar, si escau, a l'orientador professional (orientador especialista).

Un acord que impulsi les xarxes per a l'orientació en l'àmbit municipal i supramunicipal (*amb formats diversos com poden ser les taules per a l'orientació, les ciutats educadores-orientadores...*) amb l'objectiu d'implicar agents i entitats i facilitar la coordinació i cooperació dels diferents col·lectius d'interès (Administració, escola, famílies, associacions, sindicats, patronals...). Un acord que defineixi també molt millor la carrera professional dels orientadors i orientadores en el sector educatiu explicitant els coneixements, les competències, les habilitats i les xarxes professionals que han de dominar i adquirir en la fase de formació inicial i contínua i desenvolupar al llarg de la seva carrera professional.

Ens cal també, en l'àmbit de sistema, reforçar els punts d'informació sobre orientació acadèmica i professional amb el format

de finestra única i distribuïts per tot el territori per donar capilaritat a l'orientació. I tenint en compte que el món del treball està mutant a una velocitat asincrònica amb els tempos del món educatiu, cal acoblar, en la mesura del possible, els dos àmbits. Impulsant, juntament amb el sector empresarial, un observatori del desenvolupament professional i les competències que permeti tenir informació actualitzada sobre els diferents perfils i la seva demanda per així definir currículums i planificar l'oferta formativa en coherència.

I, finalment, des de la perspectiva comunitària, cal apoderar molt millor les famílies com a actor clau en el procés d'orientació, l'acompanyant privilegiat que disposa d'una perspectiva pròpia i complementària a la de l'entorn educatiu. Les habilitats educatives de la família es poden reforçar amb programes d'atenció o de formació específica. I tenint en compte que l'infant i el jove participa també d'un entorn educatiu no-formal i informal que els proposa contínuament reptes i que els interpel·la a transferir-ne les experiències, caldria incorporar tota aquesta xarxa educativa no-escolar en el repte del plantejament sistèmic i integral de l'orientació, ja que són un banc de proves extraordinari per descobrir i fonamentar talents, decisions i transicions.

4. I ja situats en el repte global dels canvis necessaris en el marc global de l'orientació, ens cal afrontar-ne també una dimensió o derivada més específica, per la preocupació que ens genera el grau d'abandonament o desconcert individual o col·lectiu que es produeix a casa nostra, pel que fa al cas concret de les transicions dels ensenyaments obligatoris als postobligatoris.

Entenem que les transicions a l'educació postobligatòria són un moment cabdal per entendre i atendre les desigualtats educatives contemporànies, i més encara en un context tan canviant, «líquid» i accelerat com el que vivim. És en aquest moment en què

la majoria de països europeus separen als seus estudiants en diferents itineraris, l'acadèmic i el professional, i, per tant, el jovent s'enfronta amb una «tria real» envers la seva trajectòria educativa.

Donat que alguns indicadors també demostren que les aspiracions educatives són rellevants per entendre les tries del jovent, ja que mantenen una relació estreta també amb els valors i projeccions dels seus contextos de referència (en termes socials, institucionals, relacionals, etc.) creiem que caldria plantejar-se línies innovadores que superin el marc «individualitzador» clàssic de l'enfocament d'aquesta qüestió tan rellevant, si realment volem fer-ho des d'una perspectiva d'equitat educativa.

Línies d'actuació noves com una planificació millor de l'educació postobligatòria que inclogui de forma conjunta la formació professional i el batxillerat, apostant per una arquitectura nova del sistema educatiu català que, a llarg termini, permeti pensar l'etapa 2016-18 com un tot, tant en l'àmbit físic, com organitzatiu i curricular. Imaginem un model de centres de postobligatòria especialitzats per àmbits de coneixement (arts, tecnologia, ciències, etc.) que inclouen oferta de batxillerat i de cicles formatius i que garanteixen recursos de transport i manteniment dels estudiants. Una proposta integral nova que, a partir de la formalització de passarel·les entre els diferents itineraris formatius, faci possible que els estudis puguin adaptar-se millor a les etapes de maduració i es facilitin els itineraris educatius de llarga durada amb suport de mecanismes d'orientació al llarg de la vida.

Aquest model nou de planificació i estructuració de la postobligatòria també hauria de tenir en compte una distribució millor de l'oferta formativa al territori. Per exemple, mancomunar uns determinats serveis i una determinada oferta formativa pot ser una estratègia interessant per abaratir costos, ampliar l'oferta i adequar la seva rellevància per a cada territori.

De forma complementària, cal explorar els mecanismes de què disposa l'Administració per tal de fomentar vocacions en àrees econòmiques amb capacitat de generar llocs de treball i poc demandades pels joves; i les estratègies que podrien tenir les empreses amb dificultats per cobrir les seves demandes de treball per fer més atractives les seves ofertes.

Pel que fa a l'oferta, cal avançar cap a una hibridització de l'oferta formativa a l'etapa secundària obligatòria i postobligatòria. La possibilitat d'experimentar amb aprenentatges que vagin més enllà el currículum actual de l'ESO —amb fort biaix acadèmic— pot contribuir tant a millorar la imatge de l'FP per part d'alumnes i famílies com a fer que les transicions a la postobligatòria estiguin més fonamentades. És el mateix cas per als batxillerats, on s'hi hauria de potenciar la permeabilitat dels ensenyaments ampliant-hi el ventall d'optatives, per exemple, per incloure-hi ensenyaments professionals.

I més enllà dels canvis en els models de planificació, sembla necessari repensar també el contingut i la metodologia dels ensenyaments secundaris postobligatoris, com a la resta d'etapes, en els quals hi és imprescindible una reforma basada en models competencials d'ensenyament i aprenentatge, que pel cas del batxillerat inclou alhora un canvi de model en l'accés a la universitat o, si més no, un replantejament de les actuals Proves d'Accés de la Universitat, que acaben determinant tots els ensenyaments anteriors.

5. Pujant un esglaó més en l'escalat del nivell sistèmic dels reptes seleccionats, i endinsant-nos en la mirada o àmbit de centre educatiu com a repte global organitzacional, creiem que hi ha molt camí a recórrer encara si som capaços de situar i comprendre «el centre educatiu» com a agent de gran potencial transformador. Venim d'organitzacions molt ancorades en una tasca encomanada i executora, de caràcter vertical i poc dialògiques —per mimetisme

del sistema educatiu al qual pertanyen—, i amb sistemes organitzatius o direccions molt condicionades pel compliment de la normativa i de la seva tasca burocràtica associada, però que massa poques vegades han estat proposades per liderar la mateixa transformació que es proposa.

Heus aquí que ens cal projectar una cultura nova de l'organització del centre educatiu, com a eix i motor de la millora del sistema, que garanteixi una altra mena de relació i vincle entre els centres educatius i l'Administració. Ens cal passar de l'estrès actual a una relació de cooperació i relació més pausada i tranquil·la. Proposem, doncs, que el Departament d'Educació revisi a fons tota la normativa que regula el funcionament dels centres (públics, concertats i privats) i «desregularitzi» al màxim el funcionament per tal que l'autonomia dels centres pugui ser realment efectiva.

De manera especial, seria recomanable apostar per la racionalització i reducció del nombre i diversitat d'aplicatius informàtics d'agregació i integració de dades, que burocratitzen excessivament la gestió dels responsables dels centres. Ens cal més confiança en els centres i menys normativa.

La base per a la construcció de noves capacitats internes i, sobretot, per a la millora dels resultats educatius és posar el focus en l'aprenentatge dels alumnes i el seu caràcter competencial i per a la vida.

Donat que en aquest sentit la formació del professorat és clau i en especial el seu paper de lideratge a l'aula i a l'organització, es proposa la creació d'un nou Centre de Formació per al Lideratge Educatiu, que aporti visió i reflexió entorn de les evidències de què disposem. Per exemple, pel que fa a l'autonomia de centres, ens caldria disposar d'una visió en perspectiva que facilités evidències sobre la incidència d'aquest punt en la cultura

institucional dels centres educatius així com del seu desenvolupament i millora.

I finalment, ens cal revisar i actualitzar els centres educatius per tal que esdevinguin realment «organitzacions que aprenen» i els seus professionals funcionin com a comunitats de pràctica, però sobretot comunitats professionals d'aprenentatge, basant-se en els principis de la pràctica reflexiva. Cal estimular els centres educatius en aquesta direcció, acompanyar-los en aquest procés, promovent formalment la cultura del treball en xarxa i aportant-hi els recursos necessaris: coordinadors, participació de la comunitat acadèmica, espais i temps adequats per a la reflexió i el treball conjunt.

6. Al mateix nivell dels canvis que li calen a l'organització escolar, també cal revisar la participació i el rol de les famílies en l'actual dinàmica transformadora, com a agent clau que és de la «comunitat educativa». Perquè estem convençuts que no és possible abordar un canvi de paradigma educatiu com el que ens proposem com a sistema, sense tenir en compte la veu de mares i pares com a part fonamental del repte de repensar l'educació.

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

Així doncs, creiem que el repte passa per revisar el lloc simbòlic des del qual l'escola fa propostes a les famílies i construeix una determinada cultura legitimada, per a la qual cosa ens cal promoure programes d'igualtat que previnguin la discriminació sexista, cultural o de classe dins dels paràmetres de l'escola inclusiva;

crear espais públics de debat que permetin reconèixer la diversitat i permetin negociar què de tot plegat (festes religioses, menús específics, llengües d'origen) pot incorporar l'escola com a preceptiu; replantejar la governança en tots els àmbits del sistema, donant veu a les famílies bo i creant espais de treball compartits (el que hem anomenat «pràctiques comunitàries») entre docents, famílies, alumnat i personal no-docent, per executar projectes concrets o debatre aspectes que ens distancien; incrementar la participació de les famílies als espais formals, en forma de tallers, comissions, grups, trobades, jornades, matinals, equips... per tal d'adaptar-se a les necessitats dels participants.

I al bell mig de tots els moviments de renovació pedagògica actual, cal elaborar un discurs compartit sobre aquestes propostes d'innovació, per tal d'avançar plegats cap a les fites més altes de la transformació que ens proposem. I això ho podríem aconseguir si generem suficients debats i espais de trobada al voltant dels reptes de l'ensenyament-aprenentatge actual, ampliant els horaris per a tutories, i reunions amb famílies en petit grup perquè hi pugui haver una comunicació bilateral sobre el que es fa a l'escola, el que aprenen els infants, els nous marcs de referència d'un aprenentatge competencial, l'avaluació formativa i les noves pedagogies basades en projectes, on es fomenta el treball cooperatiu i col·laboratiu.

Ens cal també repensar el model d'informes, els butlletins de «notes» que es lliuren a les famílies, i imaginar-los com un instrument a partir del qual pares i mares poden mantenir una conversa a casa al voltant d'allò que hem après, ens ha motivat, ha estat més difícil, i no reduït a l'aprovat i al suspens.

I pot ser crític el fet també de fomentar la participació directa i presencial de les famílies en activitats educatives en horari lectiu (en la línia del que tradicionalment han proposat les comunitats

d'aprenentatge), de manera que s'afavoreixi que els diferents sabers dels familiars dels alumnes es visibilitzin a l'aula; així com en espais de diàleg mixtos on mestres i famílies apareguin públicament construint discursos compartits.

Tot plegat, tal com es pot comprovar, passa per aplicar i desenvolupar el que ja apuntava la LEC fent del concepte de comunitat educativa quelcom molt valuós que va més enllà del concepte de comunitat escolar, aixecant la mirada de l'escola mateixa a l'entorn, establint vincles amb les AMPA de les escoles properes i participar com a famílies en el teixit de lleure, cultura popular o reivindicatiu del barri.

És rellevant, doncs, subratllar que el nou marc pedagògic considera una escola oberta i permeable a l'entorn, que incorpora les oportunitats del seu context, i això té en compte, per tant, les famílies del barri, que s'han de sentir a l'escola «com a casa». I perquè el centre educatiu esdevingui un referent cultural per al barri, més enllà de l'activitat lectiva, l'escola ha d'esdevenir un dels pilars de la comunitat, promovent el treball en xarxa entre les escoles d'una zona, basades en l'aprenentatge entre iguals, l'intercanvi de bones pràctiques i la superació d'un marc d'escolarització competitiu per avançar cap a models cooperatius, que inclogui també les famílies i les AMPA. Totes aquestes accions ens poden permetre també avançar cap a una major igualtat d'oportunitats i equitat.

7. Justament, i en aquesta línia última de la lluita contra la projecció de la desigualtat social en educació, creiem que, més enllà de tot el que hem dit en els sis punts anteriors, cal establir mecanismes clars de compensació del desavantatge social i educatiu i, per tant, donar més a aquells que menys tenen. La discriminació o acció positiva s'hauria d'incorporar així com a estratègia legítima i necessària dins la lògica de la intervenció política.

Així doncs, creiem que la política educativa d'atenció als centres socialment més desafavorits a Catalunya a partir de la classificació actual de la seva «complexitat», i específicament pel que fa al desplegament de mesures i recursos des del punt de vista de la compensació de les desigualtats, podria millorar la seva eficàcia si treballéssim des d'una òptica territorial que vagi més enllà de la concepció del centre desafavorit o d'alta complexitat. En concret proposaríem el desplegament de «zones d'acció prioritària o d'atenció educativa preferent» (ZAP), com ja s'ha fet en altres països del món, per tal d'articular l'acció de suport a territoris desafavorits i no només a centres desafavorits. L'acció a escala territorial presenta dos grans avantatges: d'una banda, la possibilitat d'articular propostes pedagògiques des d'una lògica territorial, aprofitant les sinergies entre escoles del territori, les quals evidentment presentaran graus de complexitat diferents. De l'altra, facilita la implicació d'agents no-escolars que operen en el territori (associacions culturals, centres d'educació en el lleure, centres oberts, empreses, clubs esportius, etc.). En aquestes zones el Pla educatiu d'entorn —o altres instruments comunitaris— haurien de disposar de recursos econòmics suficients, així com d'un sistema d'accés i assignació de recursos humans específic, per actuar com a espai d'autèntica xarxa educativa del territori. Les ZAP s'articularien com a espais de corresponsabilitat entre Administració local i autonòmica.

Per tant, caldria esmenar també el decret de direccions per definir un accés a la direcció de centres ubicats en ZAP; desplegar el sistema d'incentius econòmics per a direccions en ZAP, en la línia que defineix el decret de direccions escolar; crear un programa de formació especialitzat per a direccions de centres en ZAP; i millorar la regulació actual del Decret de plantilles tot assegurant els perfils més adequats i l'estabilitat de les plantilles en les ZAP. De la mateixa manera, es requereixen els millor professionals, formats específicament per a aquests entorns, que disposin

de les competències necessàries per treballar-hi. Una formació que, per a aquests contextos, hauria d'anar més enllà del coneixement estrictament pedagògic, i en especial hauria d'incloure coneixement específic sobre el funcionament dels serveis socials, dels serveis especialitzats d'atenció a la infància i dels serveis de salut. I per a tots els professionals de les ZAP, caldria també adoptar mesures específiques de suport sociopedagògic i supervisió, que incorporessin les estratègies de participació de la comunitat educativa (amb una estratègia de treball amb famílies per implicar-les en la vida del centres, tal com hem comentat en el punt 6) i les accions coordinades amb altres agents del territori (museus, empreses, clubs esportius, entitats, etc.).

El disseny de les ZAP porta incorporada la importància d'enfortir les relacions entre escola i entorn. Un imaginari de «Consell Educatiu de ZAP» hauria de facilitar els ponts necessaris entre l'escola i els diversos agents del territori. El Pla educatiu d'entorn s'hauria d'articular des de cada ZAP i definir les estratègies i les accions que permetin maximitzar les possibilitats i els recursos de l'entorn. Les accions s'haurien de dissenyar en àmbits tan importants com l'atenció a la primera infància, l'educació d'adults, la transició escola-treball, el treball educatiu amb famílies o els mecanismes de suport a l'escolarització i l'acompanyament escolar. El Pla d'entorn pot incorporar elements innovadors, com la possible cotutorització d'alumnes entre professorat del centre i agents del territori.

I, finalment, pel que fa a les ZAP, i sabent que un dels problemes actuals de l'assignació de recursos docents i no-docents als «centres d'alta complexitat» és la combinació entre criteris objectius i mecanismes relativament aleatoris d'assignació de recursos que es produeixen a mesura que emergeixen les necessitats dels centres, proposaríem un model de «finançament per fórmula» que pot incorporar no només les variables que actualment entren en el càlcul de la complexitat dels centres (de naturalesa social), sinó

variables que tinguin a veure amb l'assoliment de competències, amb les característiques de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), amb la seva diversitat lingüística i amb altres consideracions que s'acordin políticament. El finançament pot disposar d'una part fixa (basal) i una part variable que s'articula en forma de contracte-programa un cop aprovat el projecte plurianual de les ZAP.

8. Queda palès en tots els punts anteriors, doncs, la necessitat de treballar en xarxes a diferents àmbits i dimensions. Sembla, per tant, necessari projectar també aquesta mirada al conjunt de tot el sistema educatiu, i tenir en compte la possibilitat de treballar i governar globalment el sistema com una gran xarxa, en la qual es faciliten totes les intercomunicacions i aprenentatge global, incloent-hi la visió holística-sistèmica, així com de determinats principis com els de subsidiarietat, desburocratització, autonomia local efectiva i connectivitat multiàmbit.

Aquesta nova perspectiva de governança del sistema com a gran «xarxa de corresponsabilitats socioeducatives» incorporaria molts elements transformadors, ja que incrementen el capital social dels agents individuals i col·lectius, entès com a quantitat i qualitat de les seves relacions positives, cosa que fa que esdevingui cada vegada més un factor crític per a la inclusió i l'equitat, per a l'accés, en definitiva, a una bona educació per a tothom. Des d'una línia propositiva que incorpori aquesta mirada, caldria promoure aspectes com la promoció de pactes integrals en l'àmbit comarcal i local, de caràcter estratègic, que tinguin en compte l'educació dins i fora de l'escola assenyalant prioritats, la gestió de recursos i la temporització. Defensem el concepte integral perquè aquests processos haurien d'integrar àrees com educació, serveis socials, benestar i família, joves, ocupació i salut. Caldria definir un marc estable per construir veritables xarxes de col·laboració, atenent els nivells macro i micro de la planificació i l'acció socioeducativa.

En aquesta línia caldria renovar també el model de Consell Escolar municipal. A dia d'avui es tracta d'estructures organitzatives encara poc representatives del territori i sense la millor capacitat operativa. Suggerim substituir-los per «Consells Educatius Locals», (que podrien incloure les ZAP esmentades en el punt 7 o coincidir amb el Consell Educatiu de la ZAP mateix) integrats pels actors que tenen incidència en el territori (també els infants i adolescents), amb capacitat per establir consensos i pactes locals, i amb la funció de vetllar pel disseny i l'execució dels plans educatius locals. Haurien de ser espais de coneixement mutu, construcció de confiança i debat democràtic, per facilitar l'establiment d'acords i la resolució de conflictes.

Els nous «plans educatius locals» (de municipis o districtes o fins i tot barris, en funció de les dimensions geoplacionals) serien l'evolució més operativa i densa dels projectes educatius de ciutat o com una evolució 3.0 dels plans educatius d'entorn. Creiem que l'estimulant proposta de les ciutats educadores necessita baixar al terreny concret i substancial de l'acció socioeducativa i sortir també dels dominis estrictes de les àrees d'educació, per constituir veritables expressions de la transversalitat.

El nou enfocament de la governança local i en xarxa, ha de tenir en compte que ni tothom sap ni tothom vol. Per això, partint d'una bona col·laboració tecnicopolítica, caldrà trobar sistemes de formació dels lideratges així com d'incentivació dels professionals, repte aquest que hauria de ser atès també pel nou Institut de Lideratge educatiu que hem proposat en el punt 5 d'aquest Anuari i epíleg. Optar per allò local no és apostar només pels polítics locals, —que també hauran de formar-se i especialitzar-se entorn del que suposaria una governança des de les xarxes—, sinó també per altres lideratges legítims en el territori i en altres àmbits macro. Cal, doncs, promoure la cultura professional de la col·laboració, on l'acostament, intercanvi i reconeixement entre sectors,

àmbits i institucions suposi un enriquiment i aprenentatge mutu, i un enriquiment del conjunt del sistema, que resultaria més eficaç i sostenible en l'assoliment dels objectius comuns.

9. I tal com dèiem al principi d'aquest Anuari, tot això anterior no és possible sense comptar amb la millor qualificació i acreditació dels professionals de l'educació de tots els nivells, com a «condició de possibilitat» transversal de desplegament de tots els anteriors. De fet, aquesta ha estat també una prioritat que ha aparegut al llarg de tots els reptes. Nosaltres, però, hem volgut insistir en aquest punt, en la importància de millorar específicament els processos d'incorporació dels nous professionals de l'educació als centres educatius. Allò que en determinats entorns europeus es comença a referenciar com els processos d'inducció professional.

Efectivament, creiem que caldria acreditar en la pràctica i, mitjançant la pràctica, que la formació teòrica i pràctica dels graduats i dels màsters és la que necessita el sistema educatiu i demana la societat actual. Per això, pensem que caldria disposar d'un sistema d'acreditació més enllà de la titulació que atorguen les universitats i que socialment asseguri la qualitat del docent novell i la seva idoneïtat per treballar a l'escola en el context social, familiar, laboral, tecnològic i plurilingüe actual i propi del nostre país, avui. En aquesta línia, doncs, proposem que el procés d'inducció que s'iniciï sigui fonamental per a la seva acreditació i preparació com a docent, de la mateixa manera que ho ha de ser la seva formació inicial, que cal seguir revisant i actualitzant permanentment davant de les noves necessitats i rols educadors.

Aquest nou període formatiu-acreditatiu que proposem com a «període d'inducció» per a l'acreditació docent «i que anomenem així per un cert mimetisme internacional allà on es fa, però que podria anomenar-se d'una altra manera», representaria una segona fase del desenvolupament professional, d'un mínim d'un

curs escolar de durada posterior a la finalització dels estudis de màster, és a dir posteriors als 300 crèdits ECTS de formació inicial en educació, com a millor via per a la incorporació dels docents novells a la feina com a docent.

L'avaluació favorable d'aquest període per part del docent novell suposaria esdevenir «docent acreditat». Aquesta acreditació s'hauria d'entendre com un indicador de qualitat docent, i hauria de ser un requisit per accedir a la funció docent en tots els centres de titularitat pública i sufragats amb fons públics de l'educació obligatòria, de formació professional i de batxillerat i, especialment, valorada com a mèrit en el desenvolupament professional de tot docent. Els centres que acollissin novells en aquest període haurien de ser centres amb projectes de millora de la qualitat i d'atenció a la diversitat, que permetin als nous docents aprendre i iniciar-se en la recerca i la innovació en temes rellevants de l'escola avui. Així mateix, és necessari que les universitats, com a centres de formació inicial i contínua de docents, col·laborin en aquest període d'inducció compartint amb el professorat mentor dels centres la formació teòrica i pràctica que cal que acompanyi els novells al llarg d'aquest curs escolar d'inducció i que els ha d'ajudar a analitzar la pràctica de manera reflexiva, construir coneixement pràctic, saber fer propostes de millora i viure el centre educatiu com una organització que aprèn avaluant-se contínuament.

El programa d'inducció hauria de donar suport a tres dimensions clau: personal, professional i social. En la dimensió personal, s'ha de donar suport al novell per desenvolupar la seva identitat com a docent i superar les situacions de dificultats en les quals es troba en els primers mesos i anys, quan minva la confiança i incrementa l'ansietat i l'estrès. La dimensió professional pretén desenvolupar les competències del novell. Aquest suport ha d'anar focalitzat en el desenvolupament d'habilitats per saber regular la convivència i la dinàmica a l'aula i aprofundir en el

coneixement dels continguts i, sobretot, competències objecte de la seva docència i de les estratègies d'aprenentatge i ensenyament, que inclou de manera determinant la de l'avaluació per aprendre. Finalment, en la dimensió social, el programa d'inducció ha de permetre crear i donar suport al novell per formar part de la comunitat educativa i professional en un entorn d'aprenentatge col·laboratiu al centre i entre els grups d'interès del sistema educatiu com ara les famílies i la comunitat educativa local.

10. I, finalment, lliguem el final amb el principi. Tal com hem comentat en el primer capítol introductori d'aquest Anuari, qualsevol sistema que pretengui una autèntica transformació global i profunda, ha de dotar-se d'un motor de R+D+I molt potent i de qualitat, per tal d'augmentar l'eficàcia de la docència i connectar millor la pràctica amb els resultats de la recerca, i viceversa.

Partíem en aquell primer capítol d'una preocupació emergent en doble sentit, per tal d'aconseguir, d'una banda, que les pràctiques de l'ensenyament-aprenentatge estiguin més ben fonamentades des de recerques més fiables, comprensibles i orientades a processos de millora contínua de les escoles; i de l'altra, per aconseguir disposar de xarxes d'escoles que aprenen de la recerca generada per elles mateixes i de tot un entorn integrat i sistèmic que li prestin suport i l'ajudin a desenvolupar-se des del paradigma de l'acció-reflexió.

Per això, i convençuts que en aquesta línia tenim encara molts deures pendents, i, per tant, molt recorregut a fer, proposem en primer lloc activar un sistema integrat i integral (un node) de generació d'evidències contrastades sobre què funciona, com i per què en els processos d'ensenyament-aprenentatge de les nostres escoles i instituts, identificant pràctiques i models de referència des de la recerca educativa que després siguin escalables, replicables i transferibles. Un sistema que inclogui més exemples de

models relacionals i de models integrats per generar tant evidències basades en la pràctica (EBP) com pràctiques fonamentades en l'evidència (PBE). D'aquest objectiu es deriva la necessitat d'impulsar, des de la formació inicial i continuada dels docents, una professionalitat pedagògica que sigui reflexiva, investigadora i crítica sobre l'aprenentatge i el coneixement escolar, capaç no només d'entendre la recerca publicada sinó també d'engegar i liderar projectes col·laboratius de recerca amb procediments metodològics de recerca-acció.

Cal garantir també una perspectiva sistèmica, integrada i circular de la recerca educativa com a peça fonamental del sistema educatiu que nodreixi de nous referents i certeses tant als equips docents com a les famílies i els gestors i càrrecs públics, de manera que tots ells s'acostumin a aplicar coneixement derivat de la recerca en la seva presa de decisions.

Aquest nou motor (sistema integrat-node) de R+D+I educativa de Catalunya, ha d'aportar perspectiva i fonamentació als responsables polítics i agents socials per tal d'enriquir el debat públic i capacitar millor la presa de decisions en totes les àrees que inclou la política educativa (currículum, professorat, avaluació i organització del sistema). La presa de decisions no pot fonamentar-se en les intuïcions, ocurrències o modes del moment sinó en la racionalitat pública basada en l'eficàcia, l'augment de l'equitat i la millora general dels resultats escolars, com a grans objectius de servei públic i de governança eficient.

Una missió que ha d'estar per sobre de particularismes ideològics i partidistes. La presa de decisions en política educativa ha d'estar millor fonamentada i la definició de grans objectius o reptes del sistema s'ha de basar en els resultats i evidències d'un sistema integrat de R+D+I educativa que està encara per construir a casa nostra.

REFLEXIÓ FINAL

Per tant, tal com s'ha pogut comprovar, són moltes les propostes de millora que s'han plantejat aquí, al llarg d'aquest Anuari 2018, entorn dels deu reptes seleccionats, per assolir-ne un de més global, i que ja apuntàvem concisament en el capítol introductori.

Es tracta d'avançar col·lectivament i decididament cap a l'objectiu comú de la transformació actual del nostre sistema educatiu vers un sistema que opti, valent i de manera fonamentada, pels principis educatius, metodologies i estratègies psicopedagògiques que generen i promocionen un nou model educatiu. Un nou model de caràcter plenament inclusor, d'alta equitat i promociador d'aprenentatges profunds, competencials, integradors, eficaços i duradors. Es pretén amb això poder substituir definitivament, allà on romanguí, un model caduc que continua generant aprenentatges de caràcter superficial, centrats només en continguts, desagregats, fragmentadors del saber, efectistes i efímers, i que de retruc cronifica encara borses d'inequitat.

Aquest és el repte que esperem haver contribuït a revisar, actualitzar i mobilitzar, des d'una perspectiva multiàmbit i multidimensional, a partir no només de revisions teóricoanalítiques i fonamentades, sinó també amb un conjunt ampli de propostes concretes i compromeses entorn de noves estratègies i palanques de canvi que esperem que estimulin suficientment el lector, sigui quin sigui el rol que desenvolupi en la globalitat del sistema, com les que hem recollit sintèticament en aquest epíleg. Al final, i al principi, tot i tots restem interconnectats, en tinguem més o menys consciència. Nosaltres proposem que en tinguem i actuem en conseqüència.

Bo i escrivint, doncs, aquestes últimes ratlles de l'Anuari 2018, i si tenim en compte el conjunt de les propostes formulades pels nostres autors convidats i les nítides coincidències transversals constatables com a necessàries palanques de canvi, estaríem en condicions d'afirmar

finalment que, aquest «gran repte» només el podrem afrontar amb unes mínimes garanties d'èxit si el liderem des d'una visió holística, sistèmica, dialògica, fonamentada i de base territorial, en forma de xarxes de corresponsabilitat socioeducativa a diferents nivells centrades en la qualitat de l'aprenentatge i en la cerca permanent de la igualtat d'oportunitats i l'equitat.

L'educació de les noves generacions del nostre país s'ho val.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA I LA DINÀMICA DE LA INNOVACIÓ: DOS EIXOS CRÍTIKS DE LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA ACTUAL

Jordi Riera

17

L'autèntic dilema

19

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

24

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

26

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

31

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

41

L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa

46

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

47

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

56

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

63

Bibliografia

77

**1. DE L'APRENDRE PER SER AVALUAT A L'AVALUACIÓ PER APRENDRE:
PERSPECTIVES I PROSPECTIVES**

Carles Monereo

81

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

Avaluar competències: estat de la qüestió 90

L'avaluació de competències en
l'ensenyament obligatori 92

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial 94

**Iniciatives i mesures per promoure la competència
avaluadora dels docents** 101

Avaluar processos i productes subseqüents 102

Promoure la metaavaluació 104

La qualitat de la retroalimentació 108

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

Mesures en l'àmbit de centre 113

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu 115

Bibliografia 123

**2. EDUCACIÓ I TECNOLOGIA. POLÍTIQUES PÚBLIQUES I QUALITAT:
DIMENSIONS PRIORITÀRIES PER A UN ÚS EFICIENT**

Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats

129

Introducció 131

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

Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0 134

Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu 137

Perfil del ciutadà digital i competències associades 141

Els indicadors dels informes internacionals 146

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

Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació	166
Sis recomanacions de política pública de base sociodigital	169
La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia	173

Bibliografia	175
---------------------	------------

3. L'ORIENTACIÓ, UN REPTE DE PAÍS

<i>Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs</i>	181
--	------------

Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?	183
Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal	186
La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació	189
L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat	200
Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania	207
Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació	213
Per què no avancem en orientació en el context escolar?	221

Propostes per a una orientació transformadora.	
Les polítiques, palanques de canvi del sistema	224
Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?	224
Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?	225

Bibliografia	230
---------------------	------------

4. TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA	235
<i>Aina Tarabini i Judith Jacovkis</i>	
Introducció: transicions a l'educació postobligatòria i desigualtats	237
Contextualització: transicions educatives i desigualtats a Catalunya	239
El model d'educació secundària postobligatòria: sistema, oferta i orientació	247
L'estructura de l'educació secundària postobligatòria: dos itineraris de valor diferent i desigual	248
La planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria	256
L'orientació de les trajectòries formatives dels joves	263
Models de referència per a un model d'educació postobligatòria en clau d'equitat	271
Connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional	272
Model territorial de la formació professional	274
Tipus de relació educació-empresa	276
Estratègies d'orientació i acompanyament	278
Criteris de política pública per a un model d'educació secundària postobligatòria	280
Planificació	280
Oferta	283
Orientació	284
Conclusions	285
Bibliografia	289

5. EL CENTRE COM A EIX DE LA MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU	291
<i>Joan Badia</i>	
Introducció	293
Reformes educatives i canvi i millora del sistema	296
Per què és important ocupar-se dels centres educatius?	297
Una mirada als nostres centres educatius	299
Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional	304
Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius	314
El canvi en els centres	317
Procés i dificultats del canvi	317
Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?	321
Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix	323
L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola	323
Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge	325
El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre	335
Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres	338
Propostes finals	343
Bibliografia	349
6. CLAUS PER REPENSAR EL PAPER DE LES FAMÍLIES DINS LA COMUNITAT EDUCATIVA	355
<i>Marta Comas</i>	
Introducció	357
Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió	359

L'escola en l'engranatge de la reproducció social	359
Què esperen els docents de les famílies?	362
Com participen les famílies a les escoles catalanes?	366
L'AMPA, escola de ciutadania	372
Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies	375
Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva	379
Requisits per a una escola democràtica	381
Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts	385
Recapitulant: tres principals reptes de millora	385
Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola	387
Bibliografia	392

7. LES POLÍTIQUES EDUCATIVES D'ATENCIÓ ALS CENTRES ESCOLARS SOCIALMENT DESAFAVORITS: ANÀLISI I PROPOSTES

Xavier Bonal i Marcel Pagès **395**

Introducció 397

Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària 399

Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA 400

El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada 401

França: una política territorial amb efectes adversos i limitats 403

Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar 405

Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desafavorits a Catalunya 407

Primera etapa: el programa d'educació compensatòria 407

Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social 412

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC	414
Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima complexitat a Catalunya	419
El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres	420
Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya	423
Propostes per a un política d'atenció als centres socialment desafavorits	430
Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits	431
Propostes	436
Bibliografia	442
8. XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA: UN NOU REPTE PER A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU <i>Jordi Longás i Mireia Civís</i>	447
Emergència d'un nou paradigma en educació	449
Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer amb accent comunitari	455
Xarxes socioeducatives avui	460
Una nova proposta de governança socioeducativa	473
Idees per avançar a Catalunya	477
Bibliografia	485
9. DE LA FORMACIÓ INICIAL A LA PROFESSIÓ DOCENT: LA INDUCCIÓ A LA DOCÈNCIA <i>Miquel Martínez i Ana Marín</i>	491
Introducció	493
Anàlisi i diagnòstic sobre el repte	496

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis	497
Què és «inducció» i com s'enfoca?	499
Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell	504
Requisits dels programes de preparació del professorat	506
Benchmarking de referents internacionals	508
França	509
Alemanya	511
Anglaterra	514
Estònia	516
Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció	518
Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent	518
Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional	522
Consideracions i proposta d'accions a curt termini	528
Bibliografia i recursos	531
10. LA RECERCA EDUCATIVA, TAMBÉ AL SERVEI DE LES ESCOLES. MODELS EMERGENTS PER A LA MILLORA DE L'IMPACTE DE LA RECERCA EDUCATIVA	
<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	537
Introducció	539
La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica	544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa	544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències	547

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats	550
El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya	550
Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa	552
Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats	555
Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa	559
Cap als models de relació i sistemes integrats	559
El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya	561
Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa	567
Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius	567
Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors	569
Per on comencem?: decisions operatives	574
Bibliografia	577

EPÍLEG

Jordi Riera

583

Reflexió final

606

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

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

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



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

Capítol de mostra Edició no venal

Primera edició: juny de 2019

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

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

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

ISBN: 978-84-947887-5-8

DL: B 16075-2019

Impressió: ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari 2018* de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en deu capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes clau com l'avaluació competencial, la tecnologia en educació, l'orientació i les transicions durant l'etapa escolar, el rol del centre educatiu i el paper de les famílies, els centres escolars socialment desafavorits, les xarxes de corresponsabilitat educativa, la formació inicial del professorat i la recerca educativa al servei de les escoles.

L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* està dirigit per Jordi Riera, i té la col·laboració de disset experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.