

Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

Les polítiques d'equitat en l'escenari de la nova ecologia de l'aprenentatge

Jordi Serarols



Anuari 2020

L'estat de l'educació a Catalunya

**Les polítiques d'equitat en l'escenari de la nova ecologia
de l'aprenentatge**

Jordi Serarols

Anuari 2020

L'estat de l'educació a Catalunya

Les polítiques d'equitat en l'escenari de la nova ecologia de l'aprenentatge

Jordi Serarols

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, 2020
Provença, 324
08037 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

Edició no venal
Primera edició: gener del 2021

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

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-121371-3-2
DL: B 22125-2020

Autoria: **César Coll** (dir.). Catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona. Ha dirigit treballs sobre l'impacte de les TIC en l'educació i la personalització de l'aprenentatge i ha participat en diversos processos de reforma i innovació educativa, especialment en el que concerneix els aspectes curriculars i psicopedagògics.

Bernat Albaigés (dir.). Investigador en l'àmbit de l'educació i assessor de l'àrea d'infància del Síndic de Greuges.

Gerard Ferrer-Esteban. Doctor en Sociologia i recercador Marie Curie a la Universitat Autònoma de Barcelona sobre els efectes de les polítiques d'autonomia i de rendició de comptes. S'ocupa de l'educació comparada, les pràctiques pedagògiques i la metodologia de recerca socioeducativa.

Fernando Hernández. Professor de la secció de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Forma part del grup de recerca consolidat Esbrina — Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis.

Raül Manzano. Mestre i llicenciat en Ciències de l'Educació. Actualment treballa al Centre de Recursos Pedagògics del Servei Educatiu del Segrià. Director de les revistes de primària de l'editorial Graó *Guix i Aula*. És expresident i membre de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Moisés Esteban-Guitart. Doctor en Psicologia. Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i director de l'Institut de Recerca Educativa a la Universitat de Girona. Responsable del grup de recerca Cultura i Educació.

Juana M. Sancho Gil. Catedràtica emèrita de Tecnologies Educatives del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Teresa Mauri. Doctora en Psicologia de l'Educació i mestra. Catedràtica d'Escola Universitària del Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Antoni Tort. Doctor en Pedagogia i catedràtic de la Universitat de Vic—Universitat Central de Catalunya. Actualment dirigeix l'Escola de Doctorat de la mateixa universitat i coordina el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV).

Jordi Serarols. Doctor en Educació i TIC. Professor col·laborador de la Universitat Oberta de Catalunya. És membre del grup de recerca Edulab. Els seus interessos de recerca giren al voltant de l'ús de les tecnologies digitals en educació i l'equitat escolar. És inspector d'educació a Barcelona des del 2009.

Sarai Samper. Llicenciada en Sociologia i màster en Recerca Social Aplicada. És sòcia del Col·lectiu d'Analistes Socials (D-CAS) des del 2004, i consultora especialitzada en disseny, implementació i avaluació de polítiques públiques.

Índex

Els reptes de l'educació a Catalunya: uns desafiaments compartits, una realitat pròpia	1
César Coll	
Mirant al futur des del present	4
L'aprenentatge en el segle XXI i els desafiaments que enfronta el sistema educatiu	6
L'aprenentatge al llarg i ample de la vida i l'educació escolar	8
L'impacte de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació en l'aprenentatge i l'educació	9
Les noves necessitats d'aprenentatge i la formació d'aprenents competents	12
La desigual distribució d'oportunitats i recursos per aprendre i les desigualtats en l'accés a l'aprenentatge	13
Afrontar els desafiaments des d'una visió de conjunt	14
Estructura i continguts de l' <i>Anuari 2020</i>	16
Bibliografia	23

INDICADORS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

Presentació

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 29

1 Indicadors de referència sobre l'èxit educatiu

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 37

La promoció escolar i la permanència en el sistema educatiu 40

L'adquisició de competències bàsiques 49

L'Estratègia Europa 2020 50

L'èxit educatiu des d'una perspectiva comparada 54

2 Els condicionants d'origen de l'èxit educatiu: les condicions d'educabilitat

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 71

Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural 73

Indicadors de desenvolupament socioeconòmic 74

Condicionants d'origen social i indicadors d'accés al sistema educatiu 80

Condicionants d'origen social i indicadors de resultats educatius 84

Condicionants d'origen social i indicadors socials 104

Condicions de salut i educació 108

Evolució de les condicions de salut 108

La relació entre les condicions de salut, la classe social i el nivell d'instrucció 115

Despesa pública i privada en salut 119

Gènere 124

Desigualtats de gènere en les trajectòries formatives 124

Desigualtats de gènere en els aprenentatges 129

3 Els condicionants de sistema de l'èxit educatiu: gestió dels sistemes educatius i igualtat d'oportunitats

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés

137

La provisió de recursos al sistema educatiu	139
L'evolució de la despesa pública en educació	139
El nivell de despesa pública en educació	158
La despesa en beques	164
La despesa privada en educació	171
La provisió de professorat	184
La demografia educativa	190
L'evolució de la demografia educativa	190
L'escolarització de l'alumnat d'origen immigrant	195
El fet migratori i els resultats educatius	201
La programació de l'oferta	204
Les ràtios d'alumnat per unitat	213
La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats	216
La segregació escolar segons l'origen de l'alumnat: evolució i perspectiva internacional	217
La segregació escolar segons les necessitats de suport educatiu de l'alumnat	224
Segregació escolar i resultats acadèmics	232
Ús de la llengua vehicular i èxit educatiu	236
Usos lingüístics de la població i coneixement de les llengües catalana i castellana	237
La incidència del nivell d'instrucció en el coneixement de la llengua	244
L'èxit educatiu en funció de la llengua parlada a casa	245
L'aprenentatge de les llengües estrangeres	248
L'educació inclusiva	252
L'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris	252
La dotació de mesures i suports per a l'atenció educativa	257
L'escolarització en centres d'educació especial	260

L'escolarització preobligatòria	266
La participació en l'educació infantil de primer cicle	266
Les desigualtats socials i territorials en l'accés	272
La provisió d'oferta pública	281
L'impacte de l'escolarització primerenca en els resultats educatius	283
L'escolarització postobligatòria	286
La participació de la població jove en el sistema educatiu	286
La provisió de la formació professional	294
La graduació a l'ESO	301
Els programes de noves oportunitats	303
El retorn al sistema educatiu	305
La formació al llarg de la vida	307
La participació en la formació al llarg de la vida	307
Les desigualtats d'accés	311
El nivell d'instrucció de la població adulta	315
Entorn, oportunitats educatives i polítiques educatives locals	317
El finançament de les polítiques educatives locals	317
El desplegament de les polítiques educatives locals	326
La participació en les activitats de lleure educatiu	336

4 Els condicionants de destí de l'èxit educatiu: «retorns» de l'educació

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés	339
Educació i ocupació	341
La participació al mercat de treball	342
La incidència del nivell d'instrucció en la participació al mercat de treball	345
La població jove que ni estudia ni treballa	354
La sobrequalificació de la població ocupada	356
Societat del coneixement	359
La inversió en recerca, desenvolupament i innovació (R+D+I)	360
La relació entre innovació i nivell d'instrucció	367
El desenvolupament de la societat digital	370
La bretxa digital	373

Participació cultural i política	380
El consum cultural	380
La relació entre consum cultural i educació	386
La despesa pública en cultura	388
La relació entre despesa pública en cultura i educació	395
La relació entre participació política i educació	397

Segona part

DESAFIAMENTS PER A L'EDUCACIÓ A CATALUNYA EN UN ESCENARI D'APRENTATGES DISTRIBUÏTS I INTERCONNECTATS

5 De la innovació com a moda a una cultura de la innovació per a la transformació de la vida dels centres	403
Fernando Hernández	403
El punt de partida: les relacions entre canvi, transformació, innovació i millora de l'educació	405
Introducció: la primavera pedagògica de les innovacions i dels centres innovadors	407
La metodologia seguida en aquest capítol	410
Algunes iniciatives que ajuden a situar la «primavera innovadora» i que defineixen els sentits de la innovació	412
Escola Nova 21: un catalitzador per a la transformació de l'Escola	412
La Xarxa de competències bàsiques: de la formació per competències al desenvolupament professional per a la transformació dels centres	419
Què ens diu la recerca sobre el canvi i els exemples internacionals	423
La importància de definir la finalitat del canvi	423
Finlàndia: planificar el canvi per respondre als nous problemes i desafiaments	424
El projecte <i>California Way</i> : els canvis profunds són lents i modestos	427
Una cultura de la innovació per afrontar els desafiaments del sistema educatiu	430
Bibliografia	435

6	Les necessitats d'aprenentatge en el segle XXI o què cal ensenyar i aprendre a les escoles i els instituts	443
	César Coll i Raül Manzano	
	Introducció	445
	La personalització de l'aprenentatge i el currículum escolar	449
	La concreció de les intencions educatives: competències i sabers	457
	Quines competències, quins sabers associats?	463
	Cap a un nou model de currículum	473
	Trets i criteris del nou model de currículum relacionats amb la identificació dels aprenentatges seleccionats com a continguts curriculars	474
	Trets i criteris del nou model de currículum relacionats amb la formulació dels aprenentatges seleccionats com a continguts curriculars	476
	Trets i criteris relacionats amb l'estatus normatiu dels continguts curriculars	477
	Bibliografia	480

7	L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa	485
	Moisès Esteban-Guitart	
	Introducció	487
	Més enllà de «l'encapsulament de l'aprenentatge».	
	L'ampliació dels temps i espais educatius	488
	Què volem dir amb la noció de <i>trajectòria personal d'aprenentatge</i> ?	491
	Alguns reptes, desafiaments i oportunitats. Creació i desenvolupament de trajectòries personals d'aprenentatge	501
	Estratègies de personalització educativa	504
	Establiment de xarxes educatives multinivell i intersectorials	506
	Polítiques públiques de redistribució de recursos, competències i funcions segons un nou pacte, contracte o consens social sobre l'educació	511
	Algunes mesures específiques a tall de conclusió	513
	Bibliografia	520

8	L'ús de les TIC per ampliar, diversificar i connectar espais i temps d'aprenentatge	525
	Juana M. Sancho Gil	
	Introducció	527
	L'entusiasme per la nova tecnologia	529
	De la il·lusió al sentit	529
	Saber instrumental o saber pedagògic	532
	Les TIC, la nova ecologia de l'aprenentatge i el seu impacte sobre els sistemes educatius	534
	La metàfora ecològica	535
	Les TIC i el desdibuixament de les fronteres entre contextos i espais que ofereixen recursos i oportunitats per aprendre	540
	Obrint la mirada/reconeixent les connexions	541
	Les potencialitats de les TIC en un model d'educació distribuïda i interconnectada	546
	La necessitat d'ampliar les mirades sobre l'ensenyament i l'aprenentatge	549
	Ombres de la llum	553
	Les TIC, noves fonts de desigualtat en les oportunitats i recursos per aprendre	555
	La dificultat de les recomanacions	557
	Qüestions i desafiaments	560
	Bibliografia	561

9	La formació inicial del professorat en un sistema educatiu orientat a la personalització de l'aprenentatge	569
	Teresa Mauri i Antoni Tort	
	Introducció	571
	Personalitzar l'aprenentatge: exigències que planteja a l'actuació del professorat	572
	Personalitzar l'aprenentatge en l'educació superior com a pedagogia de la formació del professorat	577
	Proporcionar contextos de formació docent per atribuir sentit personal a l'aprenentatge de la professió	577

Marc formatiu i currículum base de la formació inicial per a la personalització de l'aprenentatge	581
La reflexió en la formació inicial de mestres	587
Orientacions per a una formació inicial renovada des de la perspectiva de la personalització	595
Accions i propostes amb relació a la transformació del currículum de formació inicial	597
Accions i propostes amb relació als agents educatius, govern i universitats	600
Bibliografia	603

10 Les polítiques d'equitat en l'escenari de la nova ecologia de l'aprenentatge

Jordi Serarols	611
L'equitat: de la igualtat i les desigualtats en educació	613
La nova ecologia de l'aprenentatge i les noves i potents fonts de desigualtat en les oportunitats i els recursos per aprendre	616
De l'educació especial i la inclusió a la personalització dels aprenentatges	617
La igualtat d'oportunitats	622
Les desigualtats socioeconòmiques	626
Polítiques d'equitat: reptes i propostes	629
La segregació i les fronteres culturals	630
L'esclletxa digital	632
La integració de serveis i la creació de zones d'acció prioritària	633
L'educació no formal i l'educació informal	635
L'ampliació de l'escolarització obligatòria i la flexibilització del sistema educatiu	637
A tall de conclusió	639
Bibliografia	641

Conclusions

César Coll i Bernat Albaigés

647

Afrontar els desafiaments compartits des de la realitat de l'educació a Catalunya: àmbits i propostes d'actuació	649
Trajectòries i resultats educatius: avenços, topalls i desigualtats	651
La promoció escolar: de la consolidació a l'estancament de les trajectòries educatives	651
L'adquisició d'aprenentatges: estabilitat en els resultats i mínima millora en termes d'equitat	655
Elements de context que dificulten la millora del sistema i les oportunitats educatives	657
La consolidació dels nivells de pobresa infantil des de la darrera crisi econòmica	657
La lenta reducció de la segregació escolar	658
La reducció de la bretxa digital, però l'amplificació en el context de la covid-19	661
El lleure educatiu: participació i desigualtats d'accés	662
Àmbits de política: llums, ombres i espais d'oportunitat	663
L'educació infantil de primer cicle: estancament de la participació i desigualtats d'accés	663
La formació professional: de l'esforç de provisió d'oferta a l'estancament en la seva evolució	666
L'increment de la despesa en beques, però amb dèficits de cobertura	668
La persistència dels dèficits de garanties d'educació inclusiva	669
Les polítiques educatives locals: l'estancament en el desplegament de polítiques	671
El dèficit estructural de la despesa pública en educació i l'increment del copagament	672
La provisió de personal docent en un context de davallada de la demografia escolar	676
Cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents: línies i propostes d'actuació i actors implicats	679
Una cultura educativa basada en la innovació	680
Aprenentatge, aprenentatges escolars i currículum	682

Les trajectòries individuals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa	686
Tecnologies digitals de la informació i la comunicació i aprenentatge	690
Formació del professorat i personalització de l'aprenentatge	693
Les desigualtats d'accés a les oportunitats i recursos d'aprenentatge	696
Actuacions transversals	699
Consideracions finals: sobre l'impuls i la conducció del procés de transformació del sistema educatiu	704

Addenda

CONSEQÜÈNCIES EDUCATIVES DE LA CRISI DE LA COVID-19: BALANÇ I RESPOSTES

Debat mantingut pels autors de l'Anuari 2020 el 13 de juliol del 2020

Relatoria a càrrec de Sarai Samper	709
Quina ha estat per ara la resposta del sistema educatiu a l'impacte de la covid-19?	712
Quina resposta hauríem d'articular com a ecosistema educatiu?	717

10 Les polítiques d'equitat
en l'escenari de la nova ecologia
de l'aprenentatge

Jordi Serarols

L'equitat: de la igualtat i les desigualtats en educació

Parlar d'equitat vol dir trencar i superar la barrera de la igualtat i d'allò que és políticament correcte. No tots som iguals, no tots tenim les mateixes necessitats; per tant, no hem de ser tractats de la mateixa manera. Reconèixer la diferència i superar els imaginaris col·lectius de normalitat és el que ens facilitarà superar la igualtat per avançar cap a l'equitat. Durant molt de temps, el nostre sistema educatiu s'ha basat en un repartiment igualitari de recursos i en el fet de tractar tothom per igual. Això perpetua les situacions de desigualtat.

El punt de partida a l'hora de tractar l'equitat és el reconeixement de l'educació com un dret humà fonamental, que no hauria de veure's afectat per les circumstàncies personals de l'individu. Dit això, la recerca ha demostrat la relació existent entre l'educació d'una persona i el seu nivell de vida; és el que s'anomena beneficis socials de l'educació (UNESCO, 2014). Així, podem afirmar que a més nivell educatiu, més salari, millor salut i més esperança de vida (Becker, 1975; EUROSTAT, 2017; McMahan, 2009; Stacey, 1998; i Vila, 2000).

D'altra banda, a nivell europeu, la pobresa i l'exclusió social són factors de fort impacte en l'èxit educatiu a llarg termini d'un noi o noia. A això, cal afegir-hi d'altres condicionants, com ara la salut mental, el benestar, les discapacitats, les dificultats d'aprenentatge, el gènere, el context cultural, l'origen migrant, l'absentisme i l'abandonament.

La majoria de governs, tant a Europa com a la resta del món, es proposen, doncs, mitigar l'impacte d'aquests elements a través de l'educació. Per això, els sistemes educatius estan concentrant estratègies per augmentar l'equitat dels centres escolars com a mitjà a través del qual puguin ajudar els nois i noies a obtenir millors resultats i desenvolupar tot el seu potencial.

Si revisem el que han dit grans institucions internacionals sobre l'equitat, veurem que, en un primer moment, la UNESCO focalitza l'equitat en termes d'accés i oportunitat. Moltes de les polítiques d'aquesta organització estan adreçades al tercer món, i és per això que un dels seus objectius és que la població tingui accés al sistema educatiu, i, un altre, és garantir les oportunitats educatives a les dones (UNESCO, 2018). A partir del 2015, amb la publicació del marc per a l'educació 2030, l'equitat s'associa amb els objectius de desenvolupament sostenible, especialment amb el quart objectiu, dedicat a l'educació de qualitat (Nacions Unides, 2015).

D'altra banda, l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE) relaciona l'equitat amb l'objectiu institucional de millorar el desenvolupament social i el creixement econòmic, i l'entén en termes de justícia i inclusió. Pel que fa a la justícia, considera que tothom té dret a l'educació per assolir el seu màxim potencial educatiu. Quant a la inclusió, s'entén com la capacitació mínima que tota persona ha d'obtenir. L'OCDE considera que la manca d'equitat es manifesta en fracàs i abandonament escolar; per això, estableix cinc recomanacions per millorar l'equitat dels sistemes educatius: eliminar la repetició de curs, evitar la selecció prematura d'alumnes; gestionar l'elecció d'escola per evitar la segregació, establir estratègies de finançament segons les necessitats de

les escoles i dels alumnes, i flexibilitzar l'educació secundària postobligatòria per facilitar l'obtenció dels títols corresponents (OECD, 2012).

Finalment, la Unió Europea estableix quatre elements clau de l'equitat: l'accés, les oportunitats, el tractament i els resultats. En certa mesura, la Unió Europea considera tots els elements que ja han esmentat la UNESCO i l'OCDE i els vincula amb els resultats educatius per tal de combatre les desigualtats, i estableix dues palanques de millora: l'educació infantil i la qualitat del professorat (Comissió Europea, 2006).

Aquesta ràpida revisió ens porta a considerar diversos elements a l'hora de tractar l'equitat. És per això que podem parlar d'una «ecologia de l'equitat» (Ainscow *et al.*, 2012), en què aquests elements apareixen entrelaçats a tres nivells: dins de l'escola, entre escoles i més enllà de les escoles. Si ajuntem aquesta visió de l'ecologia de l'equitat amb la concepció de l'ecosistema escolar, podem plantejar l'equitat a tres nivells. Un nivell *macro* relacionat amb el sistema educatiu, és a dir, les polítiques de l'administració educativa; un nivell *meso* relacionat amb el plantejament institucional del centre educatiu i com aquest centre interpreta les regulacions i característiques del sistema; i, finalment, un nivell *micro* caracteritzat pels trets individuals de l'alumne i la resposta que el centre educatiu dona a aquestes circumstàncies personals i socials.

D'altra banda, cal tenir en compte com els diversos països han donat resposta a les desigualtats. En el cas d'Europa, podem considerar dos tipus d'estat. D'una banda, aquells sistemes educatius que, en major o menor mesura, centren l'equitat en la inclusió escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials, i que solen ser els països del sud d'Europa. De l'altra, els sistemes educatius centrats a neutralitzar les condicions socioeconòmiques dels alumnes, un cop superat el debat de la inclusió. En aquesta situació, es troben la majoria de països del nord d'Europa. Aquests dos vessants que ens trobem a Europa, de fet, es relacionen amb els dos grans pilars sobre els quals es fonamenta l'equitat: la inclusió i la igualtat d'oportunitats. Aquesta idea d'equitat no implica que tots els

alumnes hagin d'aconseguir els mateixos resultats, ni que hagin de rebre els mateixos recursos, ni tampoc que hagin de seguir les mateixes metodologies d'aprenentatge; sinó que es tracta de minimitzar els impactes de la seva situació socioeconòmica i de les seves característiques personals (OECD, 2016); per la qual cosa, cal que les administracions i els centres educatius planifiquin actuacions compensatòries preferents (López, Expósito i Gracia, 2019).

Aquesta revisió ens permet afirmar que l'equitat escolar està formada per diversos components i mesures compensatòries que la fomenten. Així, podem arribar a la definició següent: l'equitat escolar és el dret a un sistema educatiu just i inclusiu, que garanteixi l'accés a una educació d'alta qualitat i que ofereixi oportunitats d'aprenentatge personalitzat i desenvolupament personal i social (Serarols, 2018).

La nova ecologia de l'aprenentatge i les noves i potents fonts de desigualtat en les oportunitats i els recursos per aprendre

Les persones aprenem a partir dels contextos, relacions i recursos del nostre entorn, i, segons les implicacions de cadascú, es creen noves possibilitats d'aprendre. Aquest context és la realitat pròpia de cada persona i configura una ecologia d'aprenentatge, que es nodreix del propi entorn social (Guitert, 2013; Sangrà, González-Sanmamed i Guitert, 2013; Sangrà i Guitert, 2012).

A aquesta visió del concepte d'ecologia d'aprenentatge, hi hem d'afegir tres característiques que condicionaran la manera d'aprendre i els reptes que suposen. La primera és que l'aprenentatge es produeix al llarg i ample de la vida. La segona és l'omnipresència de les tecnologies digitals i les oportunitats d'aprenentatge que ofereixen. La tercera és la importància de l'adquisició de competències per encarar aquesta nova realitat (Coll, 2013).

Ens trobem, doncs, davant d'una nova situació que requereix una visió polièdrica i holística per tal que no es produeixin desigualtats en les oportunitats i els recursos per aprendre. Per això, cal anar desgranant els diversos components que relacionen la nova ecologia d'aprenentatge amb l'equitat.

De l'educació especial i la inclusió a la personalització dels aprenentatges

Al llarg dels anys, podem distingir diverses etapes segons com s'han tractat les persones amb necessitats educatives especials o específiques. Així, hem anat passant de models assistencials i mèdics a etapes en què preval el model pedagògic, amb la creació de centres d'educació especial i models multidisciplinaris, en què es fomenta el treball en equip en diferents entorns educatius (Garcia Balda, 2007).

A nivell internacional, es poden trobar tots aquests models. En alguns països subdesenvolupats, hi trobem models assistencials i mèdics. El model assistencial està sovint gestionat per ordes religiosos i l'objectiu és, principalment, que la persona amb discapacitat guanyi autonomia, deixi de ser dependent i tingui un mínim d'educació. En canvi, el model mèdic o terapèutic està centrat en la persona amb discapacitat intel·lectual i el tipus de teràpia o diagnòstic que requereix per conduir-lo a la «normalitat», entesa com a capacitat intel·lectual. D'aquest model en sorgeixen les escoles d'educació especial.

Si ens centrem en els països de la Unió Europea, veurem que existeixen els dos models restants. D'una banda, alguns països, sobretot els països de l'Est, apliquen un model pedagògic basat en l'existència de centres d'educació especial per escolaritzar aquells individus que presenten necessitats educatives especials. De l'altra, el model multidisciplinari, en què es tendeix a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials o específiques en centres ordinaris. Aquest model, conegut com

a «escola inclusiva», sorgeix de la Declaració de Salamanca i el Marc d'Acció per a les Necessitats Educatives Especials de la UNESCO de 1994. És el model propi dels països de l'Europa occidental i preveu la coexistència d'ajuts i recursos diversos amb la col·laboració de docents i especialistes, per tal que el concepte d'*integració escolar* avanci cap al d'*inclusió*.

Tot i així, depenent de les polítiques educatives de cada país, trobem diferències molt significatives. Els països en què preval el model pedagògic o els recursos associats a l'individu solen associar el terme *equitat* al d'*inclusió*, i s'obliden sovint de la igualtat d'oportunitats derivades d'aspectes socioeconòmics. Per contra, els països que se centren en la qualificació del docent i les estratègies de centre solen centrar l'*equitat* en la igualtat d'oportunitats de l'alumnat en situació de vulnerabilitat arran del seu context socioeconòmic.

A Catalunya, d'ençà del traspàs de competències en educació el 1980, s'ha optat també pel model multidisciplinari, amb la idea d'avançar cap a la plena integració de les persones amb necessitats educatives al sistema ordinari. Així, observem que el nombre d'alumnes atesos en centres d'educació especial s'ha mantingut al voltant de 7000 en 40 anys, tot i haver-hi hagut un augment considerable d'alumnes escolaritzats en les etapes d'educació primària i secundària obligatòria (Departament d'Educació, 1976-2018).

Des que s'ha començat a utilitzar el concepte d'*equitat*, s'ha associat al d'*inclusió*. Aquest terme, però, està fortament connotat, ja que parteix, arran de la tradició educativa exposada anteriorment, d'una presumpció o idea subjacent imaginària d'estàndard o de normalitat, a partir de la qual s'hi puguin incloure els individus que se'n situen fora mitjançant recursos específics. Aquesta idea s'ha anat reflectint, a partir dels anys noranta, en les diverses lleis d'educació, que han fomentat la integració de l'educació especial en els centres ordinaris, el tractament de la diversitat o l'atenció a la diversitat, fins a arribar a l'actual marc d'un sistema educatiu inclusiu (Decret 150/2017).

Els dos eixos d'aquest sistema educatiu inclusiu són el disseny universal per a l'aprenentatge i la personalització de l'aprenentatge. Tant l'un com l'altre es basen en el desenvolupament d'entorns flexibles que donin resposta a les diferències d'aprenentatge individual de tothom; per tant, potser hauríem de començar a superar el terme *inclusió* per centrar-nos en la personalització de l'aprenentatge.

El problema rau sovint en el fet que el focus d'atenció continua sent aquells individus que solem etiquetar com a «alumnes amb necessitats educatives específiques» i que encaixen amb l'etiqueta que anomenem «inclusió». A aquests alumnes se'ls ha aplicat sovint el que considerem un aprenentatge individualitzat o diferenciat, que ha estat el fonament de l'anomenada *atenció a la diversitat*.

Aquesta superació del terme *inclusió* que comentàvem abans s'ha de fonamentar en la personalització dels aprenentatges, tot tenint-ne en compte les característiques individuals i el desenvolupament personal i social.

Avançar en la personalització dels aprenentatges implica no etiquetar els alumnes segons una llista de categories, és a dir, anar més enllà del concepte de la individualització de l'aprenentatge per tal de tenir en compte el context i els trets individuals de cadascun dels alumnes perquè aconseguixin el màxim progrés, i capacitat de decisió i de control (Coll, 2016). Aquí és on els centres han de desplegar un conjunt d'estratègies per afavorir la creació de trajectòries individuals d'aprenentatge per a tot l'alumnat perquè els joves d'avui dia viuen permanentment connectats, de manera que les experiències d'aprenentatge fora de l'escola són tant o més rellevants que el que s'aprèn a l'escola. Això té unes implicacions enormes en la manera com els centres es plantegen les pràctiques educatives escolars per tal que puguin ser un reflex de la vida moderna i cobreixin les necessitats reals dels alumnes. Encara existeix un excés de conservadorisme escolar, que impedeix que l'escola es transformi, tal com ho han fet altres sectors de la societat actual.

L'escola ha de fomentar les capacitats i competències de l'alumnat per integrar-se en un món canviant. Això suposa tres elements clau: el foment del treball globalitzat, interdisciplinari i col·laboratiu; la revisió del rol del personal docent i del discent, i la pròpia personalització dels aprenentatges. En el primer cas, sobretot a secundària, cal superar i trencar la barrera de les assignatures i de les assignacions horàries per avançar cap a unes propostes d'aprenentatges competencials, en què l'alumnat pugui construir coneixements complexos interdisciplinaris a partir de continguts curriculars, habilitats socioemocionals i les competències anomenades *del segle XXI*. Aquest aspecte es troba més desenvolupat en capítol 7, que tracta sobre les necessitats d'aprenentatge al segle XXI.

En el segon cas, el professorat ha de superar la concepció de ser qui té l'hegemonia del saber i del coneixement per esdevenir qui guia l'aprenentatge de l'alumne, de manera que l'alumnat sigui més actiu i col·laboratiu; és a dir, cal decantar la balança per tal de passar del fet d'ensenyar al d'aprendre. Es tracta d'implementar metodologies centrades en l'alumnat, que en tinguin en compte els interessos, processos d'aprenentatge autoreguladors i estructures organitzatives i curriculars flexibles. El capítol 10, que s'ocupa de la formació del professorat en un sistema educatiu orientat a la personalització de l'aprenentatge, tracta aquest tema amb profunditat.

En el tercer cas, aquesta concepció de l'aprenentatge requereix metodologies actives que se centrin en la individualització i personalització dels aprenentatges, a través d'itineraris d'aprenentatge personalitzats que cobreixin les necessitats educatives de cadascun dels infants i joves, i que incorporin un concepte de l'avaluació entesa com un procés d'autoregulació de l'aprenentatge. Per a un desplegament efectiu de la individualització dels aprenentatges, calen tres elements cabdals: el lideratge educatiu, el desenvolupament professional del professorat i l'ús de sistemes d'intel·ligència artificial.

Nombrosos estudis destaquen que els alumnes assoleixen millors resultats en els sistemes amb més autonomia escolar, en els quals les direccions, mitjançant un lideratge fort, pedagògic i compartit, assumeixen més responsabilitats a través de mecanismes de retiment de comptes. Per assolir aquest nivell, a Catalunya hem anat avançant cap a un sistema de semiprofessionalització de la direcció escolar; encara, però, hi ha molt camí a recórrer perquè el sistema aconseguixi les persones més apropiades per convertir-se en líders educatius eficients. D'altra banda, nombrosos estudis també associen la qualitat de l'educació i dels sistemes educatius a la qualitat dels docents (OCDE, 2018). La qüestió és de quina manera es pot millorar la qualitat docent. D'entrada, caldria plantejar-se els sistemes de selecció i contractació. Només aconseguirem una millora de la qualitat docent fomentant que tinguem els millors professionals, establint processos selectius adequats, promocionant les competències professionals amb una carrera docent gratificant i fomentant el desenvolupament professional com a deure del docent a través d'una formació permanent de qualitat.

Finalment, la recerca educativa, el treball amb dades i la intel·ligència artificial permeten obtenir dades precises de les necessitats i del progrés de l'alumnat, per poder personalitzar-ne les trajectòries d'aprenentatge a partir de la informació que aporten quant a diagnosi, anàlisi i planificació de les estratègies dels processos educatius. Cal evitar decisions basades en criteris polítics o de caire subjectiu, i cal avançar en la implementació de mesures eficaces i de qualitat basades en evidències de millora i en dades.

Tal com afirma la UNESCO (2018):

Data collection must be improved to allow identification of excluded groups and more precise calculation of indicators that can serve as evidence for the design of targeted policy interventions ... it does make the point that high-quality data fit for disaggregation are an essential prerequisite for analysing equity (p. 13).

El desenvolupament de la intel·ligència artificial facilita l'ús de les dades per millorar l'equitat i la qualitat dels sistemes educatius, però requereix que les dades siguin de qualitat, que les administracions treballin cooperativament, que el professorat es formi en el seu ús i que es tingui en compte l'ús ètic de les dades (UNESCO, 2019).

Aconseguir tot això no és fàcil. El sistema educatiu català es troba en un moment de transformació fruit de canvis estimulats per algunes iniciatives educatives que cal aprofitar, ja que estan afavorint un canvi en les creences del professorat sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge. Superar aquestes resistències al canvi requereix unes polítiques educatives clares, que impulsin la flexibilitat curricular, el lideratge pedagògic, el treball en xarxa i l'ús de dades i sistemes d'intel·ligència artificial.

La igualtat d'oportunitats

L'apartat anterior s'ha centrat més en els trets de l'individu i les mesures que afavoreixin el seu aprenentatge en l'àmbit escolar. Tanmateix, cal abordar, també, totes aquelles mesures establertes amb la finalitat que tothom pugui tenir una educació de qualitat, que li faciliti arribar al seu màxim potencial. Es tracta del segon pilar de l'equitat: la igualtat d'oportunitats. Sota el concepte d'igualtat d'oportunitats hem de tenir en compte tres grans apartats. D'una banda, el dret universal de cada individu perquè arribi al seu potencial individual més alt, és a dir, el dret a una educació justa. En segon lloc, el dret a poder accedir a una educació de qualitat, que fomenti l'èxit acadèmic per integrar-se a la societat actual. I, finalment, una educació que ofereixi oportunitats de desenvolupament mitjançant una àmplia gamma d'estratègies. Alguns d'aquests aspectes estan més relacionats amb el sistema, i, d'altres, amb l'escola; per això, hem comentat anteriorment que l'equitat s'ha de fomentar tant a nivell de sistema, com de centre i d'individu.

Avui dia, ningú no posa en dubte el dret universal a l'educació, però a les societats avançades, aquest dret ha de ser el dret a una educació de qualitat; i, aquí, ja hi apareixen matisos que val la pena de comentar. El primer fa referència a l'escolarització. Les comissions de garanties d'admissió que hi ha al llarg de tot el territori català garanteixen que tot-hom en edat d'escolarització obligatòria tingui una plaça escolar. Però n'hi ha prou amb això? El dret d'elecció de les famílies, la demografia d'algunes ciutats, la doble xarxa d'ensenyament públic i privat, entre d'altres, fan que l'escolarització esdevingui un tema complex, que sovint aboca en desigualtats territorials i en segregació escolar.

La relació entre la igualtat d'oportunitats i l'escolarització s'ha d'abordar des de les dues perspectives esmentades: la desigualtat territorial i la segregació escolar. Quant a la desigualtat territorial, fa referència a la segregació residencial de determinats entorns urbans, és a dir, aquells barris on es concentra població vulnerable, ja sigui per raons de caire socioeconòmic o d'origen immigrant. El fet que les famílies prefereixin escolaritzar els seus fills en centres propers al seu lloc de residència fa que els centres educatius d'aquests barris escolaritzin alumnes amb necessitats específiques i es produeixi el «fenomen de la segregació geogràfica, que està basat en una segregació de naturalesa socioeconòmica i de la qual és tributària la no inclusió social de caràcter escolar» (López, Expósito i Gracia, 2019, p.19).

L'altra perspectiva quant a la relació entre igualtat d'oportunitats i escolarització és la segregació escolar, que fa referència als desequilibris en la composició social dels centres escolars, i que ocasiona que hi hagi centres amb una elevada concentració d'alumnat socialment desafavorit i d'altres centres amb una composició social significativament més afavorida que la de l'entorn (Síndic de Greuges, 2016).

L'objectiu de la lluita contra la segregació escolar és que els centres d'una zona tinguin una composició social semblant a la del seu entorn, i que això es reflecteixi en un resultat clau, com és la variància entre centres i

dins dels centres (Schleicher, A. 2019). Algunes dades, com ara l'estudi del Síndic de Greuges (2016) i els darrers resultats de PISA, apunten a una important variància entre centres en poblacions grans i mitjanes de Catalunya, sobretot amb relació a l'escolarització en centres públics o privats (Schleicher, A. 2019).

Aquest panorama ens exposa una realitat indiscutible del nostre context educatiu. L'estat espanyol és un dels països de la Unió Europea amb més segregació escolar, dins del qual Catalunya és la tercera comunitat amb més segregació darrere de Madrid i Canàries (Murillo i Martínez-Garrido, 2018). Es tracta d'una doble segregació escolar del nostre sistema: la que es produeix en determinats territoris i la que es produeix segons la titularitat del centre.

A nivell territorial, ens podem trobar, a part de la segregació residencial, el fenomen de les escoles gueto, és a dir, aquelles que reuneixen un percentatge d'alumnat desafavorit superior al del seu barri o ciutat. Per combatre aquesta situació, cal establir polítiques educatives municipals efectives, centrades en la revisió de l'oferta educativa, la gestió de l'escolarització, la comunicació amb les famílies i la millora de la qualitat dels centres (Bonal i Cuevas, 2018). Una altra gran font de desigualtat en les escoles públiques i que fa augmentar encara més aquesta escaleta són les aportacions econòmiques de les famílies.

Quant a la segregació segons la titularitat del centre, les dades també ens mostren que l'escola pública escolaritza un percentatge força superior d'alumnat desafavorit. L'explicació no és senzilla. Catalunya i l'estat espanyol són el segon país europeu amb més escola privada concertada després de Bèlgica. El fet que, a hores d'ara, tinguem una doble xarxa d'escoles consolidada es deu a les vicissituds històriques del segle XIX i XX, i al posterior blindatge que suposen la Constitució Espanyola del 1978 i la LODE del 1985. No entrarem en el debat entre escola pública o concertada, però la realitat és que el cost d'una plaça escolar en un centre privat concertat per l'administració és gairebé el 50 % del cost en un centre

públic. El finançament de l'escola privada concertada sempre ha estat per sota de les seves necessitats, i sovint s'ha recorregut a les aportacions familiars en forma de quotes per facilitar-ne el funcionament, les quals han estat tolerades per l'administració durant força temps.

Com dèiem anteriorment, la igualtat d'oportunitats no ha de tenir en compte només el tipus de centre en què l'individu està escolaritzat, sinó que, també, cal preveure l'accés a una educació de qualitat, que fomenti l'èxit acadèmic dels alumnes per poder-se integrar en la societat moderna. En aquest sentit, cal destacar quatre elements: la importància dels anys d'escolarització, tant dels zero als tres anys, com dels ensenyaments postobligatoris; la lluita contra l'absentisme i l'abandonament, amb l'establiment de mesures preventives centrades en la motivació i el compromís de l'alumnat, i vinculades amb la personalització dels seus aprenentatges i de les seves necessitats educatives; la qualitat dels docents, basada en la màxima competència professional i, finalment, l'accés als recursos d'aprenentatge, especialment els tecnològics i digitals, per tal que, amb mesures compensatòries en forma d'ajuts i beques, s'escurci l'escletxa digital i altres desigualtats.

El darrer apartat relacionat amb la igualtat d'oportunitats se centra en les oportunitats de desenvolupament de l'individu a través d'estratègies diverses, com ara els projectes de centre i les activitats de suport. Els centres educatius gaudeixen d'una àmplia autonomia de centre en qüestions pedagògiques i organitzatives, la qual cosa hauria de comportar que els centres prevegin i planifiquin activitats d'intervenció efectives per ajudar els alumnes a progressar, i que suposin una oportunitat per a la promoció social a través de la col·laboració amb xarxes en què intervenen diversos agents socioeducatius.

Les desigualtats socioeconòmiques

L'apartat anterior s'ha centrat més en l'àmbit escolar, però cal preguntar-se què passa més enllà del sistema escolar i veure com l'equitat i la igualtat d'oportunitats estan relacionades amb les desigualtats socioeconòmiques.

Els grans canvis de les últimes dècades han portat a reivindicar un aprenentatge eficaç associat a capacitats fonamentals, perquè la persona es desenvolupi personalment i professionalment al llarg de tota la seva vida. Aquest aprenentatge es produeix en qualsevol lloc i moment, i està integrat per l'educació formal, la no formal i la informal. Aquesta idea conflueix plenament amb la definició d'*ecologia d'aprenentatge* que hem exposat anteriorment. Les desigualtats socioeconòmiques influencien de forma directa l'educació no formal i l'educació informal, i les seves conseqüències són una potent font de desigualtat i manca d'oportunitats. Dins de l'educació no formal, s'hi inclouen les activitats extraescolars, que infants i joves poden dur a terme tant dins del recinte escolar com fora. Poden estar relacionades amb aprenentatges d'idiomes, música, dansa o pràctica esportiva, entre d'altres. També hi podem incloure aquelles que són estacionals, com ara les colònies i els casals d'estiu. Si la participació en aquestes activitats depèn de les aportacions econòmiques de les famílies, ens trobem davant d'una important font de desigualtat, ja que no cal dir que un nivell socioeconòmic familiar mitjà o alt ofereix moltes més facilitats de participació en totes aquestes activitats. Aquestes activitats són un valor afegit al procés educatiu i d'aprenentatge, i haurien d'afavorir l'alumnat més vulnerable.

Associem l'educació informal a la riquesa que aporten determinades experiències de vida, com poden ser viatjar, participar en voluntariat, algunes aficions o les activitats familiars. Igual que ocorre amb les activitats extraescolars, el nivell socioeconòmic familiar determina moltes d'aquestes experiències i, per tant, tornen a ser una font important de desigualtat. Segons Garci i Weiss (2017), «districts can provide continued

comprehensive academic, health, nutrition, and emotional support for children through their academic years, including meaningful engagement of parents and communities» (p.23). L'administració local té un rol molt important en la lluita contra aquestes desigualtats. Des de fa temps, els municipis lideren projectes que engloben alguns d'aquests aspectes, com ara els plans educatius d'entorn o els plans de barris d'alguns ajuntaments. Tant uns com altres tenen com a objectiu donar resposta a les necessitats de la societat, especialment dels més joves, i revertir desigualtats. Tanmateix, no tots els municipis en tenen i, sovint, són plans basats en la suma d'iniciatives o projectes, que poques vegades tenen una visió holística eficaç.

Un dels grans reptes és saber de quina manera es poden connectar els aprenentatges que provenen de l'educació formal, l'educació no formal i l'educació informal. Segurament, les administracions locals hi han de tenir un protagonisme cabdal i els centres educatius s'han de convertir en nodes de coordinació i confluència. Aquesta idea es troba desenvolupada en el capítol 8 d'aquest anuari, que tracta sobre l'articulació d'espais i temps d'aprenentatge.

L'altra gran font d'inequitat deguda a les desigualtats socioeconòmiques es coneix amb el nom d'*escletxa digital*, entesa com la distribució desigual en l'accés, l'ús o l'impacte de les tecnologies digitals. La crisi sanitària viscuda arran de la pandèmia de la covid-19 ha posat en primera línia aquesta gran desigualtat. L'accés a un dispositiu i a Internet constitueix el primer nivell de l'escletxa digital. Tot i que aquest primer nivell s'ha anat superant, encara hi ha moltes famílies amb fills en edat escolar que només disposen d'un telèfon mòbil amb accés limitat a dades. També, però, existeix un segon nivell d'escletxa digital, que consisteix en l'ús efectiu i eficient que es fa dels dispositius digitals i de l'accés a Internet. Nombrosos estudis indiquen que hi ha una forta relació entre aquesta segona escletxa digital i el nivell socioeconòmic de l'individu, amb conseqüències educatives, socials, culturals i econòmiques (Steele, 2018).

Els elements exposats fins ara reforcen la idea que millorar l'equitat suposa millorar la qualitat de l'educació, perquè, com ja hem comentat, l'objectiu final ha de ser que tots els alumnes tinguin èxit escolar i igualtat d'oportunitats. Això implica revisar els processos educatius, tant a nivell de centre com de sistema, per tal que facilitin que els alumnes aconseguixin uns resultats d'aprenentatge que no estiguin condicionats pels seus trets personals. I, d'altra banda, cal fixar palanques externes que reforcin i assegurin l'ecosistema escolar.

Tant l'apartat anterior, en què hem parlat de la igualtat d'oportunitats, com aquest darrer, que tracta sobre les desigualtats socioeconòmiques, estan relacionats amb un dels preceptes del dret a l'educació: la gratuïtat de l'educació. A Catalunya, ens trobem amb grans dèficits quant a aquest tema.

Les famílies solen gastar una quantitat important per pagar materials escolars, recursos educatius, sortides, colònies i altres serveis. Aquestes quotes accentuen els processos de segregació, en la mesura que «els centres amb una composició social econòmicament més afavorida, públics o concertats, tendeixen a disposar d'una diversitat més gran d'activitats i de serveis educatius que els centres amb una concentració més elevada de problemàtiques socials» (Síndic de Greuges, 2011, p.88).

La capacitat econòmica de les famílies es veu reflectida també en la provisió d'activitats i de serveis complementaris que es duen a terme a través de les associacions de famílies dels centres públics, o de fundacions privades en el cas dels centres concertats. Aquest fet acaba sent una altra font important de desigualtat, atès que aquestes aportacions són molt més minses o gairebé no existeixen en els centres més desafavorits.

No n'hi ha prou amb els ajuts i les beques que les administracions ofereixen a l'alumnat més desafavorit per a conceptes com ara l'adquisició de material o la participació en colònies. Per avançar cap a una gratuïtat plena de l'educació i cobrir tots aquests costos, cal un augment del

pressupost destinat al sistema educatiu, una major assignació de recursos als centres educatius i una ampliació d'ajuts individuals a l'alumnat en situació desafavorida.

Ras i curt, cal establir polítiques socioeducatives que serveixin per impulsar un sistema educatiu equitatiu i de qualitat, en què el centre escolar sigui el centre d'una xarxa de suport a l'infant i al jove per superar les possibles desigualtats que li puguin sobrevenir.

Polítiques d'equitat: reptes i propostes

Les polítiques d'equitat han de tenir en compte tant l'aspecte educatiu com el social. D'una banda, el sistema educatiu de Catalunya està força alineat amb els grans principis i estratègies que marquen el full de ruta per a la millora de l'equitat i de la qualitat a nivell internacional. La normativa educativa vigent és prou flexible perquè els centres educatius esdevinguin palanques i motors d'aquest sistema equitatiu i de qualitat amb l'ajut de l'administració educativa. És, doncs, imprescindible una bona col·laboració entre administracions educatives i centres escolars. Les administracions han d'establir polítiques educatives eficaces, però els canvis s'han de produir als centres i a les aules.

D'altra banda, cal complementar les polítiques educatives amb polítiques socials efectives, liderades per les administracions locals, que, mitjançant xarxes d'entitats i serveis, embolcallin el centre educatiu per avançar en la igualtat d'oportunitats dels infants i dels joves.

La nova ecologia d'aprenentatge ocasiona nous escenaris, en què els infants i joves que viuen en situacions més desafavorides pateixen majors desigualtats, perquè tenen menys possibilitats d'accés a aquests contextos en què s'afavoreix l'aprenentatge. En aquest apartat, hi exposarem els reptes i les propostes d'aquestes polítiques d'equitat que sorgeixen en aquest nou escenari, agrupades en grans línies d'actuació.

La segregació i les fronteres culturals

L'element de més pes que fa que tinguem un sistema educatiu poc equitatiu és la segregació escolar. És un dels grans reptes que, anteriorment, s'ha analitzat, però, ara, convé veure quines propostes es poden concretar. Aquestes propostes s'han de materialitzar en tres nivells:

- **A nivell de sistema:** cal preveure una escolarització més equilibrada amb reserva de places en alguns centres, per escolaritzar alumnat desafavorit i absorbir matrícula viva, i reduir ràtios en centres d'alta complexitat.
- **A nivell de centre:** l'administració ha d'aportar recursos complementaris, econòmics, humans i materials, per tal que els centres de màxima complexitat puguin compensar tant les mancances d'aquest alumnat com les aportacions que fan les famílies en altres contextos.
- **A nivell d'individu:** s'han de finançar materials, sortides, colònies i activitats extraescolars de l'alumnat més desafavorit.

Una gran part de la responsabilitat contra la segregació escolar recau en les administracions locals, és per això que els ajuntaments han d'establir estratègies clares que ataquin l'arrel del problema, com ja han fet a Girona, Manlleu, Mataró, Olot, Terrassa o Valls (Bonal, 2012). La complexitat territorial porta a tractar de manera individual cada població. En alguns casos, n'hi ha prou amb una política d'adscripció única a tot el municipi i que les oficines municipals d'escolarització vetllin per aquest equilibri en tots els centres, tant públics com privats o concertats. En altres casos, cal establir comissions de garanties d'escolarització que vetllin per l'equilibri d'assignacions de l'alumnat amb necessitat educatives específiques i amb situacions socioeconòmiques desfavorides; però que, també, i alhora, permetin establir itineraris formatius que facilitin la coordinació entre centres de diferents etapes educatives.

D'altra banda, un dels reptes que s'albiren en un futur no gaire llunyà, relacionat amb la segregació, és de quina manera el sistema educatiu tractarà les fronteres culturals, especialment les degudes a l'origen familiar estranger. La majoria de fronteres culturals s'associen a aspectes interculturals relacionats amb les persones migrants de segona i tercera generació. Països propers amb més història d'alumnat d'origen estranger, com són França o el Regne Unit, demostren que aquest tret és un alt factor de risc d'abandonament escolar.

En el nostre sistema educatiu, la multiculturalitat i el multilingüisme s'han vist com una riquesa de les escoles; tanmateix, també tenen una cara no tan agradable, que pot afectar l'èxit educatiu, com ara les limitacions lingüístiques i el gènere. El sistema i els centres han de preveure estratègies per atendre aquesta diversitat cultural i lingüística, i garantir-ne l'èxit. Una de les iniciatives exitoses han estat les aules d'acollida, però cal evolucionar el model i no escatimar els recursos destinats als suports lingüístics (Andreu *et al.*, 2016; Forcada, 2016). Les aules d'acollida són útils per a la immersió lingüística, però estan acotades tant pel que fa al nombre d'alumnes com a la permanència de l'alumnat en l'ús d'aquest recurs. Cal una atenció específica per a tots aquells alumnes que, un cop superada l'etiqueta de «nouvingut», encara presentin necessitats lingüístiques i de mancances en el nostre sistema educatiu. Els centres que escolaritzen més d'un 50% d'alumnes d'origen estranger han de disposar de recursos específics per atendre'ls adequadament.

Paral·lelament, aquesta situació multicultural i multilingüe fa que moltes escoles trobin dificultats afegides a l'hora de comunicar-se amb les famílies i que hagin de tractar també amb aspectes socioculturals d'aquestes cultures d'origen, que es troben allunyades de la visió i dels valors occidentals, per la qual cosa es fa imprescindible la figura del mediador cultural en determinats centres.

L'esclatxa digital

Tot i que l'ús de les TIC és àmpliament tractat en el capítol 9 d'aquest anuari, l'ús de les tecnologies digitals amb relació a l'equitat parteix de la idea que, per poder-nos integrar de manera plena i efectiva en la societat actual, cal que la ciutadania tingui accés a les tecnologies digitals i les sàpiga usar adequadament. Quan això no es compleix, ens trobem amb una societat en què es materialitza una esclatxa digital, que afecta la població més desafavorida socioeconòmicament. Aquest fet s'agreuja quan tenim en compte la nova ecologia d'aprenentatge, ja que l'accés a la informació és ubic i mediatitzat per l'ús de les tecnologies digitals. Les administracions públiques han de vetllar per reduir l'esclatxa digital existent, que ha aflorat especialment durant el confinament provocat per la pandèmia de la covid-19. Per aconseguir-ho, calen dues grans estratègies. La primera és considerar l'accés i l'ús de les tecnologies digitals com un bé necessari de l'estat del benestar i un requisit per a la integració social. Aquests dos aspectes estan relacionats amb el dret a l'educació, i és per això que l'administració ha de garantir que tot l'alumnat de l'ensenyament obligatori dels 10 als 16 anys tingui accés a un dispositiu digital amb connectivitat. Caldria que l'administració considerés els dispositius digitals com a material escolar i, per tant, que els inclogués en beques. Aquesta iniciativa s'hauria de planificar al llarg de dos moments de l'escolarització obligatòria: un a meitat de l'educació primària i un altre a l'inici de la secundària obligatòria. D'altra banda, caldria garantir la connectivitat dels dispositius, ja sigui mitjançant targetes de dades o bé fomentant xarxes wifi educatives obertes. Aquestes mesures s'haurien de complementar amb serveis d'assessorament digital en els espais d'acompanyament familiar, que es comenten en un punt posterior.

La segona estratègia passa per una bona planificació de l'assoliment de la competència digital dels alumnes i de la competència digital docent, que s'haurien de fonamentar en la disponibilitat de bones infraestructures tecnològiques i de dispositius digitals en els centres educatius i en programes de desenvolupament professional intensius per al professorat.

Si tenim en compte els tres nivells d'actuació que s'han esmentat al llarg del capítol, les propostes es podrien vehicular de la manera següent:

- **A nivell de sistema:** caldria que l'administració garantís la disponibilitat de dispositius amb dades a tot l'alumnat de l'educació secundària obligatòria i dels darrers cursos de primària, mitjançant beques de material escolar o bé amb la distribució d'aquests dispositius a l'alumnat en situació de vulnerabilitat, com s'ha fet a la ciutat de Barcelona amb l'alumnat de l'anomenat *pla de xoc* durant el confinament ocasionat per la covid-19.
- **A nivell de centre:** caldria que els centres avancessin en el seu grau de maduresa digital a partir d'una bona integració de les tecnologies digitals quant a infraestructura, professorat, usos curriculars i aspectes d'organització i gestió. Per avançar en aquest aspecte, es podria utilitzar algun model d'autoavaluació, que servís als centres com a full de ruta, com ara el model de maduresa digital MADI-GESC (Serarols, 2019).
- **A nivell d'aula i d'individu:** caldria garantir que tot l'alumnat assolís la competència digital en finalitzar l'ensenyament obligatori.

La integració de serveis i la creació de zones d'acció prioritària

Els diversos agents educatius de l'ecosistema escolar han de treballar de forma coordinada per a l'èxit de tot l'alumnat, i especialment, del més vulnerable, a través de l'establiment de xarxes efectives de coordinació i col·laboració, en les quals el centre educatiu esdevingui un node d'interconnexió i integració de serveis.

En primer lloc, la col·laboració i participació de tota la comunitat ha de servir per avançar en la democratització de l'escola i del dret a l'educació, ja sigui amb assemblees d'alumnes, amb fòrums de famílies o amb xarxes d'entitats locals.

Seguidament, caldria fomentar la integració i optimització de recursos i serveis en els centres educatius. Això suposa una política de planificació diferent de la que s'ha seguit tradicionalment a Catalunya, en què s'ha prioritzat la proximitat i els centres petits. Caldria valorar un model de centre educatiu més gran. Això permetria integrar recursos, especialment de determinats professionals, en el centre de l'àmbit de serveis socials i de salut. L'existència actual de personal socioeducatiu als centres, com ara educadors socials o tècnics d'integració social, està sent molt eficaç en la prevenció de l'absentisme, en la detecció primerenca de necessitats socials i en el disseny d'itineraris personalitzats per a cada infant o jove. Aquests recursos i serveis s'haurien d'articular al voltant de tres equips que treballessin de forma coordinada: personal orientador, personal socioeducatiu i personal sanitari. En el primer grup, trobaríem professionals dedicats a l'orientació professional i acadèmica, com ara psicòlegs i pedagogs. En el segon grup, trobaríem personal socioeducatiu dedicat al benestar de l'alumnat, com ara educadors i integradors amb relació directa amb serveis socials. I en el tercer grup, trobaríem personal sanitari dedicat a temes de salut general, mental i sexual, entre d'altres, com ara infermers amb relació directa amb els serveis de salut.

Finalment, en els contextos socioeconòmics més desfavorits, s'hi han de crear zones d'acció prioritària que vagin més enllà de la catalogació de determinats centres com de màxima complexitat. En aquestes zones, tant l'administració autonòmica com els ens locals han d'abocar-hi recursos extraordinaris en forma de més finançament, més personal docent i socioeducatiu, més ajuts econòmics, més recursos materials i més programes específics.

Així, si traslladem aquestes propostes a nivell *macro*, *meso* i *micro*, caldria el següent:

- **A nivell *macro*:** les administracions haurien de facilitar que els centres educatius incorporessin, dins de les seves plantilles, personal de serveis socials i de salut amb dedicació total o parcial. Un bon

exemple d'aquesta iniciativa es troba en la integració d'educadors socials en alguns centres de màxima complexitat. D'altra banda, pertocaria a l'administració la creació de zones d'acció prioritària al voltant dels centres de màxima dificultat i establir plans socio-educatius específics, més enllà dels actuals plans d'entorn o de barris. Una de les estratègies que haurien d'incloure aquests plans és l'acompanyament familiar.

- **A nivell meso:** els centres haurien de garantir l'establiment i la coordinació efectiva de xarxes amb els diversos agents externs que intervenen en el centre. També haurien de fomentar la participació de tots els sectors de la comunitat escolar en la presa de decisions. I, finalment, haurien de tenir establerts protocols i mecanismes interns de detecció primerenca de les necessitats de l'alumnat.
- **A nivell micro:** l'alumnat del centre hauria d'estar atès de manera individualitzada pels diferents agents —que s'han comentat anteriorment—, per tal de minimitzar els possibles efectes negatius del seu context personal, familiar i socioeconòmic.

L'educació no formal i l'educació informal

L'equitat s'associa sovint al context educatiu formal, però l'educació es produeix a tot arreu i en tot moment. Ja hem destacat la importància de les activitats associades a contextos d'aprenentatge no formal i informal. Tant les activitats extraescolars als centres com aquelles que es fan fora de l'àmbit escolar són font de desigualtat en l'alumnat més desafavorit.

Les administracions locals han de poder afavorir activitats extraescolars gratuïtes per als alumnes més vulnerables, i també han de garantir l'existència d'una xarxa d'activitats fora de l'escola, que no sigui exclusivament de caire assistencial. Cal vetllar especialment perquè hi hagi una coordinació eficaç i eficient entre totes les institucions que ofereixen aquestes activitats i serveis.

Perquè es pugui planificar adequadament aquest ventall d'activitats, cal una racionalització de l'horari escolar, sobretot a secundària, que afavoreixi el rendiment educatiu de l'adolescent amb una fórmula més esponjada de l'horari, que inclogui una pausa al migdia amb dinar subvencionat al centre. Això comportaria recuperar els menjadors als instituts i allargar una hora l'horari compactat actual, que es podria complementar fàcilment amb aquestes activitats extraescolars i fora del centre. L'administració local ha de liderar la coordinació i la integració de les activitats d'aquesta educació no formal i informal a través d'iniciatives, com ara plans educatius d'entorn o de barris, que donin resposta a les necessitats dels infants i joves d'un determinat territori. Aquests plans s'haurien de complementar amb serveis i recursos per a l'acompanyament familiar amb professionals específics, que poguessin atendre els reptes i les dificultats d'algunes famílies davant l'educació dels seus fills i filles. Aquests serveis s'haurien de concretar en assessoraments individuals, espais grupals i mediació familiar.

Així, podríem classificar les propostes de la manera següent:

- **A nivell d'administració:** cal vetllar perquè a cada municipi hi hagi un ampli ventall d'activitats «fora escola», ofertes per entitats diverses i coordinades pels ajuntaments, que incloguin, també, estratègies d'acompanyament familiar. Així mateix, cal garantir que els infants i el jove en situació més vulnerable hi tinguin accés mitjançant l'establiment d'ajuts individuals.
- **A nivell de centre:** cal racionalitzar l'horari escolar a secundària i programar activitats extraescolars, obertes a tot l'alumnat del centre i subvencionades o gratuïtes segons la situació personal de cada infant o jove.
- **A nivell d'individu:** s'ha de poder garantir, mitjançant la figura d'un educador social, que l'alumnat més vulnerable tingui un itinerari d'aprenentatge més enllà de l'àmbit escolar, que cobreixi les seves necessitats socioeducatives, i que vetlli per un equilibri entre les activitats escolars i les que es produeixen fora de l'escola.

El capítol 8 d'aquest anuari, que parla sobre l'articulació d'espais i temps d'aprenentatge, tracta, a bastament, aspectes de l'educació no formal i informal, que aquí tot just s'apunten.

L'ampliació de l'escolarització obligatòria i la flexibilització del sistema educatiu

Els anys d'escolarització d'un individu estan relacionats amb amb el seu èxit educatiu i la seva qualitat de vida. És per això que una estratègia efectiva de millora és l'allargament de l'escolarització obligatòria pels seus dos extrems: l'educació infantil i l'educació postobligatòria.

El segon cicle de l'educació infantil és pràcticament universal a Catalunya; però l'escolarització de 0 a 3 anys encara és molt desigual a nivell territorial. Tot i l'existència de tarifació social en les escoles bressol públiques, existeixen diferències molt grans en l'escolarització de determinats col·lectius. Els aprenentatges primerencs, el desenvolupament del llenguatge, la socialització o l'adquisició d'hàbits i rutines són clau quan es tracta d'infants d'un context desafavorit o vulnerable, i són aprenentatges que tindran un gran impacte en tota la seva trajectòria vital. És per això que l'administració local hauria de vetllar per l'escolarització de 0 a 3 tres anys dels infants més vulnerables o desafavorits, i implementar iniciatives que afavoreixin, per exemple, la universalització dels grups de P2 a les escoles d'infantil i primària.

D'altra banda, els beneficis socials de l'educació s'haurien de materialitzar en l'allargament de l'edat d'escolarització obligatòria fins als 18 anys. Això no s'ha d'entendre com el fet que el jovent hagi de romandre en centres ordinaris cursant ensenyaments postobligatoris (batxillerat o cicles formatius), sinó que cal fer que els joves estiguin estudiant o formant-se fins als 18 anys amb una oferta educativa i formativa àmplia, que permeti, també, l'adquisició de competències professionals bàsiques, ja sigui a temps total o parcial.

Paral·lelament a l'ampliació de l'escolarització obligatòria, cal notar que el sistema educatiu català està excessivament basat en l'acreditació, i això fa que sigui exclouent. Tal com està configurat el nostre sistema educatiu actual, tanquem portes a l'alumnat a través de la barrera del graduat en secundària obligatòria, i després les obrim amb una gran varietat de mesures flexibilitzadores i d'accés. S'haurien de garantir diverses vies formatives per a tots aquells alumnes que no superen la barrera del graduat i desenvolupar un veritable sistema de segones oportunitats.

Tal com recomanen l'OCDE i la Unió Europea, s'ha d'evitar la repetició de curs i la separació d'alumnes a secundària, perquè les evidències demostren que no són mesures efectives ni equitatives. Com a sistema, tenim un buit important a la franja 14-16 amb determinats joves, als quals el sistema no dona resposta ni dins del centre escolar ni fora.

En el primer cas, els centres que imparteixen educació secundària obligatòria haurien d'organitzar-se de manera que fossin més flexibles a nivell curricular, a través de la implementació d'estratègies, com ara els programes de diversificació curricular o plans individuals efectius. En el segon cas, caldria revisar profundament algunes estratègies de provisió educativa, que, o bé per qüestions pressupostàries o bé per qüestions polítiques, no estan ben resoltes a Catalunya. Primer, l'existència de les unitats d'escolarització compartida (UEC), per a joves entre 14 i 16 anys, malgrat la bona feina que fan, es troben situades en entitats externes al sistema, no poden absorbir tota la demanda existent i són dependents de concursos públics. Segon, els programes de formació i inserció (PFI) solen arribar tard, ja que s'adrecen a joves a partir de 16 anys que han fracassat a l'ESO o ja l'han abandonada; d'altra banda, la varietat de modalitats, la tipologia d'institucions on es cursen i la dependència del finançament no n'afavoreixen l'efectivitat, ni com a mesura preventiva d'abandonament escolar ni com a estratègia de segona oportunitat. Finalment, cal preguntar-se per què el desplegament de la formació professional bàsica a Catalunya és pràcticament inexistent. Segurament, una bona oferta d'aquests estudis resoldria algunes problemàtiques de

l'alumnat en els darrers cursos de l'ESO, permetria revisar els programes de diversificació curricular, les UEC i els PFI, i oferiria a determinats joves unes expectatives de futur, que es podrien materialitzar en l'assoliment d'algunes competències professionals, una primera capacitat i la possibilitat de continuar la seva formació.

Així, doncs, continuant amb la classificació de propostes per nivell, respecte d'aquest darrer apartat caldria el següent:

- **A nivell de l'administració:** caldrien polítiques actives d'escolarització en l'etapa 0-3 anys dels infants més vulnerables. També caldria replantejar-se l'existència d'UEC i PFI, la poca implementació de la formació professional bàsica i el desenvolupament d'una xarxa efectiva de centres de segona oportunitat. A més a més, cal trobar solucions per als joves de 14 a 16 anys que no encaixen en el model de secundària obligatòria actual, i oferir ensenyaments professionalitzadors en aquestes edats.
- **A nivell de centre:** cal implementar a la secundària obligatòria programes basats en la flexibilitat curricular, competencials, transversals i amb enfocaments globalitzats, que incorporin, també, competències i habilitats, més enllà de les estrictament acadèmiques.
- **A nivell d'individu:** l'orientació acadèmica i professional dels joves ha de ser una estratègia d'èxit, que s'ha de materialitzar en el disseny d'itineraris formatius i professionals singularitzats per a cada jove.

A tall de conclusió

Per concloure aquest capítol sobre les polítiques d'equitat, és convenient reflexionar sobre dos aspectes. El primer, que ja s'ha comentat anteriorment en aquest capítol, és la importància de tenir dades que ens ajudin en la presa de decisions per a la millora del sistema educatiu. En el cas de l'equitat, cal disposar d'informació que permeti elaborar indicadors per

monitoritzar determinades variables i estudiar-ne l'evolució. La part d'aquest anuari dedicada als indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya és extensa. Quant a l'equitat, s'ha de prestar especial atenció a aquells indicadors que analitzen els resultats acadèmics desagregant-los per trets singulars de l'alumnat, com ara els aspectes relacionats amb el seu origen o amb les seves necessitats educatives. També, però, caldria estudiar altres qüestions no relacionades directament amb els resultats acadèmics, com són les desigualtats en les expectatives escolars o les aspiracions professionals (Serarols, 2018).

El segon tema és el finançament de l'educació, perquè res del que s'ha exposat anteriorment és factible si els nostres polítics no es replantegen la inversió en educació. Catalunya es troba per sota de la despesa pública en educació respecte al PIB d'Espanya, respecte a la mitjana de la Unió Europea i respecte a la de l'OCDE. Si comparem dades del 2016, ens trobem que la mitjana de l'OCDE és 5,1% del PIB, la de la Unió Europea 4,5%, la d'Espanya 4,3% i la de Catalunya 3,6% (OCDE, 2019; IDESCAT, 2019). Aquest panorama és desolador, sobretot si tenim en compte que la LEC estableix que la despesa educativa de Catalunya s'ha de situar al voltant del 6% del producte interior brut (disposició final segona).

Els estudis també ens demostren que els països capdavanters en educació són els que destinen una major inversió en educació. És, per tant, imprescindible augmentar el pressupost d'educació de Catalunya. No només cal revertir les retallades dels darrers anys —s'ha passat del 4,30% del 2010 al 3,56% del 2017—, sinó que cal recuperar aquesta antiga inversió i augmentar-la seguint l'exemple dels països que excel·leixen en educació, i segons el que regula la LEC.

Aquest augment de la inversió s'hauria de destinar a dos grans eixos: formació del professorat i recursos per als centres d'alta complexitat. La formació del professorat s'ha de plantejar com un desenvolupament professional dels docents. Caldria una formació adreçada a les necessitats del personal educatiu, tant docents, com directius i personal no docent.

Quant a la inversió en recursos, caldria invertir en la gratuïtat de l'educació, en polítiques d'escolarització, en personal d'intervenció educativa, en dotacions tecnològiques, en personalització de l'aprenentatge i en el treball amb dades.

En definitiva, serà difícil establir polítiques i estratègies de millora de l'equitat, si no hi ha una forta inversió econòmica al darrere.

Bibliografia

- AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S. i WEST, M. (2012) 'Making schools effective for all: rethinking the task' *School Leadership and Management*, iFirst article, p. 1-17.
- ANDREU, E. B., GRATACÓS, J., QUINTANA, A., ROMAGUERA, T., i VILAPLANA, M. A. (2016). Deu anys de les aules d'acollida: avaluació i reptes de futur. *Perspectiva escolar*, (386), p. 57-63.
- BECKER, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- BONAL, X. (DIR.) (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, núm. 78.
- BONAL, X. i CUEVAS, J. (2018): *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat*. Fundació Jaume Bofill.
- COLL, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. A J. L. RODRÍGUEZ-ILLERA (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. doi: 10.1344/106.000002060.
- COLL, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. A J. M. VILALTA (Dr.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Barcelona: Fundació Bofill.

- COMISIÓN EUROPEA (2006): Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación, COM (2006) 481 final.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (1976-2018): Sèries estadístiques. Estadística de l'Ensenyament. Recuperat de: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-antics/series-estadistiques/>
- EUROSTAT (2017). *Final report of the expert group on quality of life indicators*. Publications Office of the European Union. Luxemburg.
- FORCADA TUBAU, S. (2016). *Aules d'acollida com a recurs educatiu per a la inclusió d'alumnes nous*. DugiDocs. Universitat de Girona.
- IDESCAT (2019): Despesa pública en educació respecte al PIB. Recuperat de: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10103>
- GARCI, E. i WEISS, E. (2017): *Education Inequalities at the School Starting Gate*. Economic Policy Institute. Washington.
- GARCIA BALDA, J. (2007). Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997). Tesi doctoral. Universitat de Girona.
- QUITERT, M. (2013). Ecologías de aprendizaje a lo largo de la vida: contribuciones de las TIC al desarrollo profesional del profesorado. A J. M. SANCHO i X. GIRÓ (Ed.), *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación. I Simposio internacional REUNI+D* (pp. 97-101). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LÓPEZ-RUPÉREZ, FRANCISCO; EXPÓSITO-CASAS, EVA i GRACÍA-GARCÍA, ISABEL (2019). «Igualdad de oportunidades e inclusión educativa en España». *RELIEVE*, 25(2), art. 1.
- MCMAHON, W. W. (2009). *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- MURILLO F. J., i MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2018). «Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades

Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(1), p. 37-58.

NACIONES UNIDAS (2015). «Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development». United Nations General Assembly resolution A/RES/70/1 (25 September).

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing.

OCDE (2016). *PISA 2015 Results. Excellence and equity in education. Vol. I*. París: OECD Publishing.

OCDE (2018). Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA, PISA, Edición de la OCDE. Recuperat de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

OCDE (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.

SANGRÀ, A., GONZÁLEZ-SANMAMED, M., i GUITERT, M. (2013). Learning Ecologies Informal Professional Development Opportunies For Teachers. *IEEE International Conference IICEM*, (Annual Conference), 1-2. Recuperat de: <https://doi.org/10.1109/CICEM.2013.6820171>

SANGRÀ, A., i GUITERT, M. (2012). «Ecologies d'aprenentatge per al desenvolupament professional docent: Un estudi exploratory». *III European Conference on Information Technology in Education and Society: A Critical Insight*, 441-443.

SCHLEICHER, A. (2019): *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD Publications.

SERAROLS, J. (2018). «La evaluación de la equidad en educación: Propuesta de instrumentos a partir de la colaboración europea». *Avances en Supervisión Educativa*, (30).

SERAROLS (2019): *La implementació de les TIC en els centres educatius d'ensenyament secundari de Catalunya: Propostes d'organització i gestió a partir d'estudis de cas*. Tesi doctoral. Recuperat de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/667316#page=1>

- SÍNDIC DE GREUGES (2011): Informe al Parlament 2010. Síndic de Greuges de Catalunya.
- SÍNDIC DE GREUGES (2016): La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat. Síndic de Greuges de Catalunya.
- STACEY, N. (1998). «Social Benefits of Education». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 559, p. 54-63.
- STEELE, C. (2018): *The Impacts of Digital Divide*. Digital Divide Council. Recuperat de: <http://www.digitaldividecouncil.com/the-impacts-of-digital-divide/>
- UNESCO (2014). *Sustainable Development Begins with Education: How Education can Contribute to the Proposed Post-2015 Goals*. París.
- UNESCO Institute for Statistics (2018). *Handbook on measuring equity in education*. FHI 360 Education Policy and Data Centre; University of Cambridge. Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre.
- UNESCO (2019): «Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development». *Working Papers on Education Policy*, 07. UNESCO Education Sector.
- VILA, L. E. (2000). «The non-Monetary Benefits of Education». *European Journal of Education*. Vol. 35, núm. 1, p. 21-32.

POLÍTIQUES 88

Les col·laboracions recollides en aquest *Anuari 2020*, a càrrec de deu experts coordinats per César Coll i Bernat Albaigés, aborden alguns dels desafiaments educatius més punyents que compartim amb els països del nostre entorn. I ho fan partint de la realitat del sistema educatiu català, de les seves fortesaleses i febleses. D'acord amb aquest plantejament, els continguts s'organitzen en dos blocs. El primer revisa els principals indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya. La revisió posa de manifest que, malgrat els esforços que s'han fet i els avenços assolits, el nostre sistema educatiu té encara assignatures pendents: estancament de les trajectòries educatives i abandonament, bretxa digital, desigualtats d'accés a l'educació 0-3 anys i al lleure, o dèficits en la cobertura de beques i en la despesa educativa, entre d'altres. Partint d'aquesta realitat, en el segon bloc de l'*Anuari*, els autors analitzen i ofereixen propostes al voltant dels desafiaments que planteja la necessitat d'avançar cap a un sistema educatiu capaç de satisfer les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat en aquestes primeres dècades del segle XXI: innovació educativa, noves necessitats d'aprenentatge, temps i espais educatius, formació docent, TIC, equitat. Un darrer capítol, a càrrec dels directores de l'*Anuari*, esbossa un seguit de propostes per afrontar i superar tant les febleses i mancances que arrossega el nostre sistema educatiu com els nous desafiaments a què s'enfronta. Finalment, s'hi inclou una addenda amb la relatoria del debat mantingut pels autors el juliol del 2020 sobre les conseqüències educatives de la crisi de la covid-19.