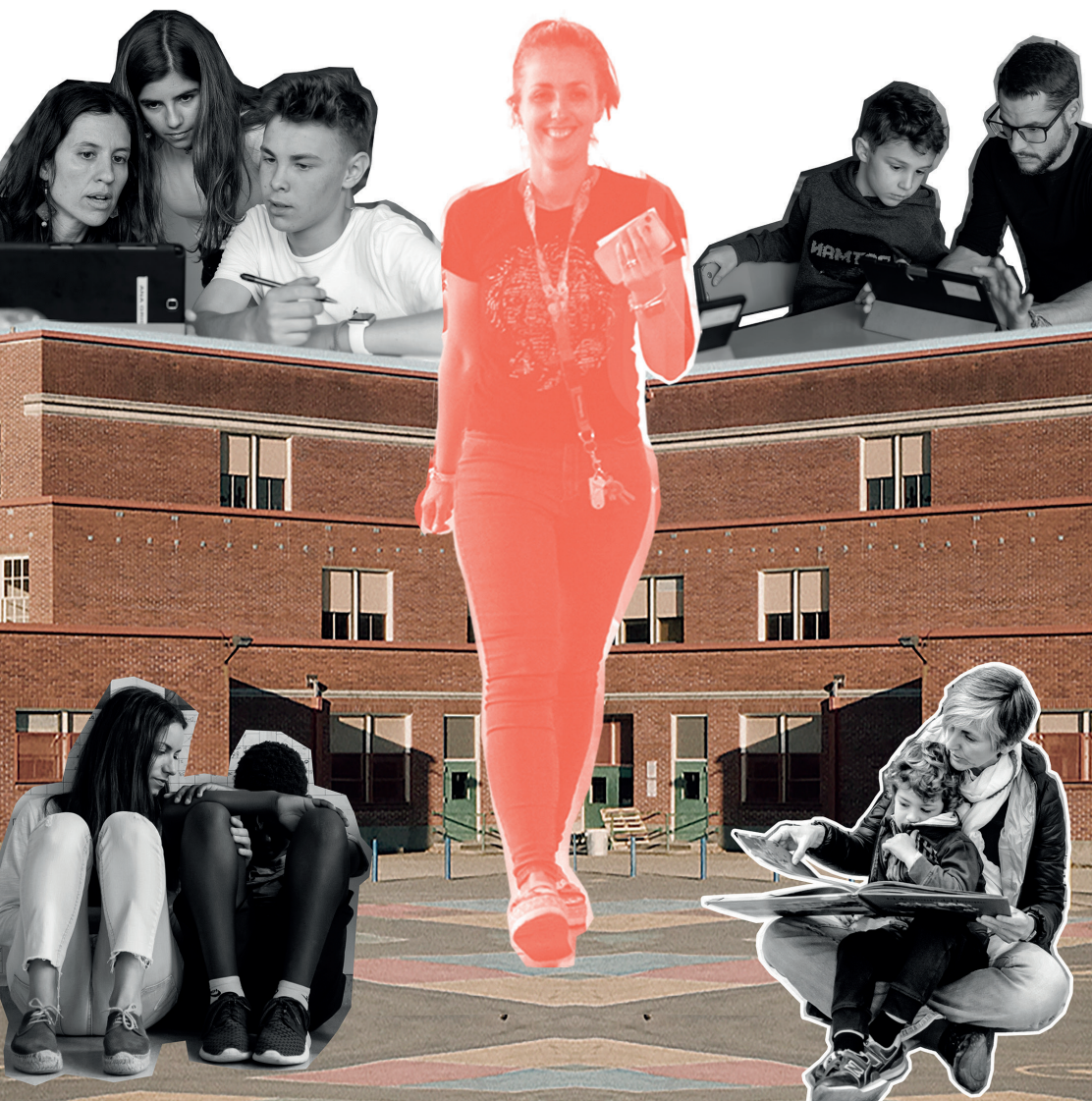


Anuari 2024

L'estat de l'educació a Catalunya

# Nous professionals a l'escola

Sheila González Motos



***Nous professionnels a l'escola***

Anuari 2024

L'estat de l'educació a Catalunya

# ***Nous professionals a l'escola***

Sheila González Motos

**Sheila González Motos.** Investigadora en desigualtat educativa, doctora en Polítiques Públiques i Transformació Social per la UAB.

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 Bofill, 2024  
Girona, 34  
08010 Barcelona  
fbofill@fundaciobofill.org  
<http://www.fundaciobofill.cat>

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



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

Primera edició: novembre del 2024

**Directors:** Margarita León i Bernat Albaigés  
**Autoria:** Sheila González Motos

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

Disseny de la coberta: Anythink  
Fotografia de la coberta: Uncle Jun  
Disseny i maquetació: Mercè Montané

**Impressió:** Martín Arts Gràfiques (Barcelona)

# Índex

---

<b>1</b>	<b>Posicionament i motivació</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Les barreres per a l'aprenentatge</b>	<b>3</b>
	Les dades per a Catalunya	5
<b>3</b>	<b>Què poden fer les escoles i els seus professionals?</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Els (nous) professionals</b>	<b>12</b>
	Docents especialistes als centres	14
	Altres professionals no docents als centres	15
	Els professionals de suport extern	18
<b>5</b>	<b>Tres experiències d'impuls a la diversificació dels equips educatius</b>	<b>21</b>
	De l'equip docent a l'equip educatiu del Pla de Barris a Barcelona	21
	Els «crèdits horaris» dels Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de Portugal	24
	«L'equip al voltant de l'alumne» a Oslo	26

<b>6</b>	<b>Avenços, reptes i propostes</b>	<b>29</b>
	Cinc reptes a resoldre	32
	Tres objectius i 15 propostes per a la diversificació dels professionals als centres educatius	34
<b>7</b>	<b>Bibliografia</b>	<b>39</b>

## **Índex de figures**

---

<b>1.</b>	<b>Recursos i suports a l'educació (2022)</b>	<b>13</b>
-----------	---	-----------

## Posicionament i motivació

Dos objectius fonamenten el disseny dels sistemes educatius. D'una banda, la voluntat de construir una societat amb elevats nivells d'excel·lència educativa i, de l'altra, la necessitat de reduir la desigualtat socioeducativa. No obstant això, les dades PISA 2022 mostren que Catalunya està encara lluny d'assolir-los tots dos. A tall d'exemple, els resultats mitjans d'aquestes proves estandarditzades en matemàtiques van ser 21 punts inferiors respecte als obtinguts quatre anys abans. Aquestes dades recullen la pèrdua d'aprenentatge generada per la interrupció escolar durant la COVID-19, però aquests impactes negatius no s'han distribuït de forma equilibrada entre els diferents estrats socials, el que ha generat un increment de les desigualtats per origen socioeconòmic. Si l'any 2018 el 15,2% dels resultats en matemàtiques de PISA s'explicaven pel nivell socioeconòmic familiar, ara ho fa el 17,1% (ESADE, 2023).

La classe social interfereix en les probabilitats d'obtenir el graduat escolar,<sup>1</sup> en el risc de repetició de curs (González Motos, Bonal i Zancajo, 2021),

.....

1. Barrientos-Sánchez, D. i González-Heras, A. (2023). «Diversitat en les trajectòries educatives i incertesa en la transició al mercat de treball», a Verd, J. M., Julià, A. i Valls, F. (Coord.). 2023. *Enquesta a la joventut de Catalunya 2022*. Volums 1, 2 i 3.

en la transició a l'educació postobligatòria (Tarabini i Jacovkis, 2018) o en l'accés a la universitat (Troiano, Torrents i Sánchez-Gelabert, 2016). Tot plegat és una demostració que el disseny del nostre sistema educatiu té limitacions per garantir la igualtat d'oportunitats, però on rau el problema? Tradicionalment, la idea de comunitat educativa ha apel·lat a tres estaments (alumnat, docents i famílies) i, en aquesta línia, les polítiques públiques per fer front a les desigualtats educatives han centrat la seva atenció en l'impacte de dos agents clau: els docents, en tant que figura responsable de la transmissió de coneixement als centres educatius, i les famílies, com a actor acompanyant de l'aprenentatge fora dels centres.

Aquesta relació a tres bandes (alumnat, famílies i docents) s'ha vist modificada per la identificació de nous actors i espais amb capacitat d'influir en les trajectòries educatives d'infants i joves (OCDE, 2015). D'una banda, s'ha pres consciència del valor educatiu d'altres espais fora escola i de la necessitat de connectar temps dins i fora la institució escolar. De l'altra, l'aposta per l'escola inclusiva ha fet necessària l'entrada als centres educatius de docents especialistes i personal de reforç per atendre infants amb diferents trastorns d'aprenentatge i/o discapacitats. I, finalment, en un intent de donar resposta als nous reptes educatius i a la gestió de la diversitat creixent (funcional, social, lingüística i cultural) de les nostres aules, s'han incorporat als centres educatius nous perfils professionals.

El contingut d'aquestes pàgines vol aportar llum a la relació existent entre les necessitats de l'alumnat més vulnerable i els recursos humans de què disposen els centres educatius, amb la voluntat d'identificar els reptes i les potencialitats que comporta l'ampliació dels equips de professionals a les escoles. Per fer-ho, aprofundim en la varietat de professionals que integren actualment els centres educatius. Volem, així, identificar els diferents perfils docents i no docents que treballen conjuntament en les escoles i instituts (tècnics d'educació infantil, tècnics d'integració social, educadors socials, educadors emocionals, promotors escolars, serveis de salut pediàtrica, vetlladores, mestres en audició i llenguatge, logopedes, etc.), les funcions que desenvolupen i els reptes a què donen resposta.



El volum es divideix en sis seccions. Comencem per situar el concepte de l'educabilitat com a eix vertebrador de les polítiques d'atenció a l'alumnat més vulnerable i la presentació de dades que il·lustren les desigualtats educatives i de condicions d'educabilitat de l'alumnat de Catalunya. En una segona secció, abordem la importància dels recursos humans i les corresponents polítiques públiques en la lluita contra la desigualtat educativa. A continuació presentem els diferents perfils professionals i la seva aportació al sistema català. A partir del cas de la ciutat Barcelona i de les experiències internacionals de Noruega i Portugal ens apropem a diferents dissenys institucionals que han ampliat la diversitat dels professionals que atenen l'alumnat als centres educatius. Finalment, tanquem tot identificant els punts forts i els punts febles d'aquest nou model i presentant propostes i recomanacions per a un millor aprofitament de les experteses i habilitats de diferents disciplines al servei de l'equitat i l'excel·lència educatives.

## Les barreres per a l'aprenentatge

El desenvolupament dels sistemes educatius públics i l'increment de la inversió en educació arreu del món ha tingut entre els seus objectius prioritaris la reducció de la pobresa i la desigualtat (Bonal i Rambla, 2009; Tarabini, 2008). Aquestes teories, emmarcades sota el paradigma de les teories del desenvolupament, han comportat un notable increment de les taxes d'escolarització i l'impuls de programes d'ampliació de les oportunitats educatives dels infants i joves d'entorns més vulnerables. No obstant això, les dades mostren que l'expansió educativa no ha reduït de forma inequívoca la desigualtat educativa (Bonal i Tarabini, 2010).

Davant d'aquesta evidència, la recerca i la política han posat l'atenció en els elements del context sociocultural, escolar i familiar que actuen com a barreres per al progrés educatiu i social dels infants i joves. I és aquí on el concepte d'educabilitat irromp per tal d'explicar la relació bidireccional entre pobresa i educació. Si la preocupació havia estat inicialment

com aprofitar l'educació com a instrument per a la reducció de la pobresa, passa ara també a fixar-se en l'efecte que la pobresa té sobre les trajectòries educatives dels infants i joves. López i Tedesco (2002) apunten l'existència de factors, aliens a les capacitats individuals d'aprenentatge, que condicionen les possibilitats per aprendre, però també per educar. Seguint a Del Arco (2015), el procés educatiu és el resultat de la interacció entre les condicions d'educabilitat i l'educativitat, és a dir, la capacitat de l'educador per exercir l'acció educativa. Els sistemes educatius es construeixen sobre la idea d'un perfil ideal d'alumne (segons recursos i actituds) al qual han d'atendre, i seran els alumnes que més s'assemblin a aquest model ideal, dissenyat per la mateixa institució escolar, els que gaudeixin de probabilitats d'èxit més elevades. La distància de l'alumnat pobre respecte de l'alumnat ideal és el que explica les dificultats que tenen els sistemes educatius per garantir els seus objectius en contextos d'elevada pobresa (López, 2002).

Per millorar aquesta desigualtat cal, doncs, identificar quins elements del context familiar, escolar i social activen els processos d'aprenentatge i quins els frenen. Aquesta interrelació entre factors objectius externs i la creació de subjectivitats individuals és, en definitiva, el que configura l'educabilitat dels individus (Bonal i Tarabini, 2010).

Tal com afirma Tedesco (1998), les polítiques pedagògiques i institucionals impacten de forma poc significativa sobre les trajectòries escolars dels infants i joves quan no es garanteixen condicions socials de subsistència. En altres paraules, els processos d'aprenentatge requereixen estar en disposició de diferents elements que permetin abordar el procés educatiu amb garanties (Bonal i Tarabini, 2010; López i Tedesco, 2002; López, 2005). Ordenem aquí les diferents condicions d'educabilitat en quatre grans blocs i en donem alguns exemples:

1. Condicions bàsiques de subsistència: habitatge, alimentació, roba, salut.

2. Entorn familiar que doni suport a les pràctiques educatives: estima i cura, suport a l'estudi, impuls de l'assistència a escola.
3. Recursos escolars bàsics: material escolar, dispositius requerits per l'escola, participació en activitats educatives proposades.
4. Context educatiu adequat: professorat de qualitat i elevades expectatives, clima escolar adient per a l'aprenentatge, dinàmiques pedagògiques adaptades a les necessitats dels infants i joves.

A aquests 4 blocs de condicions socials hi hem de sumar totes aquelles barreres que deriven de les capacitats diverses de l'alumnat, de trastorns d'aprenentatge i de discapacitats. L'escola, pensada al segle XVIII per a atendre a un alumnat percebut com a homogeni, ha hagut de transformar-se —amb més o menys èxit— per esdevenir un espai d'inclusió d'un alumnat amb considerables diferències funcionals. En aquest procés, però, la diversitat de ritmes i capacitats d'aprenentatge encara comporta importants barreres per a l'èxit escolar.

En definitiva, la constitució d'un sistema educatiu inclusiu que tingui en compte la diversitat de les persones i la complexitat social —objectius explícits del sistema educatiu de Catalunya (Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu)— fa necessari fer front a aquestes barreres a l'aprenentatge que condicionen les opcions d'educabilitat i esdevenen factors generadors de desigualtat.

## Les dades per a Catalunya

Quin és l'estat de les condicions d'educabilitat a Catalunya? Les dades mostren que un terç dels infants i joves es troben mancats d'algunes de les condicions que han de garantir la seva educabilitat. La taxa de població menor de 16 anys en risc de pobresa o exclusió social (taxa AROPE) ha estat superior al 30% en l'última dècada, i se situava en el 33,3% l'any 2023. Es tracta de la franja d'edat en situació de més vulnerabilitat social;

es troba pràcticament a 10 punts de la taxa AROPE de la població adulta (18-64 anys) i dobla el risc de pobresa de la població de més de 65 anys. Aquesta distància és principalment el resultat d'una menor atenció per part de l'estat del benestar a la població més jove, en comparació amb la població adulta. Així, si bé la població de més de 65 anys parteix d'una taxa de pobresa del 40%, aquesta es redueix al 18% un cop aplicades les pensions i la resta de transferències. En canvi, entre la població de menys de 16 anys, tot i tenir una taxa de partida lleugerament inferior (34,1%), les transferències només aconseguen reduir la taxa al 27,1% (Enquesta de condicions de vida, 2023).

En aquesta mateixa línia, les dades de risc de pobresa per composició de la llar situen les unitats familiars amb un únic adult i un o més fills a càrrec com les més vulnerables (amb una taxa del 33%), seguides de les llars amb dos adults i fills dependents (22,4%) i molt lluny del 13,1% dels nuclis familiars sense infants a càrrec en risc de pobresa. La procedència també esdevé un clar factor de desigualtat. Mentre que el 13% de la població de més de 16 anys amb nacionalitat espanyola es troba en risc de pobresa, la xifra ascendeix al 39,3% en els nacionals d'altres estats (Enquesta de condicions de vida, 2023).

Les beques de menjador, gestionades pels consells comarcals, són un bon indicador de la vulnerabilitat social i de la seva distribució. En mostrem alguns exemples. A Barcelona, aproximadament el 20% de l'alumnat de segon cicle d'educació infantil i primària és beneficiari d'una beca de menjador, però el percentatge se situa entorn el 40%-45% als barris més vulnerables com Ciutat Vella i Nou Barris (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019). En el conjunt de la comarca del Vallès Occidental, un 24,6% dels infants han estat receptors d'una beca de menjador, amb més de vint punts de diferència entre municipis (Observatori Vallès Occidental, 2023).

La vinculació entre problemes d'alimentació i altres dificultats socials és clara. L'anàlisi dels perfils familiars receptors de la beca de menjador

mostren també problemes d'habitatge (15,8%), hàbits inadequats d'alimentació (23,2%) i problemes de salut mental (6,9%) (Observatori Vallès Occidental, 2023). Per al conjunt de Catalunya, la privació material produïda per la pobresa, afecta més d'un terç de la població catalana. El 36% de les famílies afirmen no poder fer front a imprevistos econòmics, el 20% no pot mantenir la llar a una temperatura adequada, el 5,4% no disposa d'ordinador personal i el 5% manifesta no poder menjar carn cada dos dies.

L'enquesta sobre l'estat de la salut de Catalunya identifica per al 2022 que un 7,4% de la població de 4 a 14 anys té probabilitat de patir un problema de salut mental. Aquesta probabilitat ha experimentat un patró de creixement continuat des del curs 2014-2015 i s'ha accentuat des del 2019-2020. La desigualtat social impacta també en aquest àmbit. S'observa una diferència de 5 punts percentuals entre els problemes de salut mental dels infants d'entorns vulnerables (9,3%) i aquells de classe social més afavorida (4,2%). Una distància semblant separa els fills i filles amb problemes de salut mental de famílies amb estudis universitaris (4,7%) d'aquells de famílies amb estudis secundaris (9,1%). Els hàbits alimentaris també presenten diferències per classe social. Així, si bé el 9,3% de la població de 3 a 14 anys consumeix diàriament 5 racions de fruita o de verdura, aquesta ingesta és més freqüent en els infants de classe social més afavorida (12,6% classe I) que entre els de classe social II (8,1%) i classe III (7,9%).

Les barreres per a l'aprenentatge no deriven exclusivament de situacions de pobresa, tot i que estan estretament relacionades. La Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA) té 18.725 expedients oberts en el sistema de protecció, i això suposa una taxa d'incidència del 13,6 %. Entre aquests expedients, un 12,5% està en desemparament sense separació del nucli familiar, un 13,3% en desemparament amb mesures cautelars de separació, un 34,5% sota tutela efectiva de l'Administració i un 0,5% en situació de guarda. A més a més, la Unitat de detecció i prevenció del maltractament infantil (UDEPMI) de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència obre cada mes una mitjana de 350 nous expedients (DGAIA, març 2024).

La desigualtat s'observa també en l'accés desigual a oportunitats educatives. Malgrat que l'educació infantil s'ha demostrat com una eina eficient de lluita contra la desigualtat social, les famílies més avantatjades són més proclius a l'ús d'aquests serveis, mentre que els infants d'entorns més vulnerables es queden al marge. La recerca ha explicat aquest fenomen, conegut com l'efecte Mateu, a partir de les constriccions derivades de la disponibilitat de serveis, la capacitat econòmica de les famílies per fer-ne ús, les pautes culturals sobre la maternitat i, més recentment, per la rigidesa dels serveis públics d'atenció a la petita infància que no encaixen amb les necessitats de les famílies de classe treballadora (Saurí i González, 2022).

En l'àmbit educatiu no formal s'observen també diferències importants. La participació en activitats extraescolars està pràcticament universalitzada (92%) entre els infants i joves de nivell socioeconòmic alt, mentre que un terç dels fills i filles de famílies de nivell socioeconòmic baix no practiquen cap activitat extraescolar durant les tardes o els caps de setmana (Aliança Educació 360, 2022).

L'educació formal tampoc no està exempta de desigualtat, malgrat que es tracti d'una etapa universalitzada. La segregació escolar comporta experiències i oportunitats educatives desiguals per als alumnes en funció de la composició social dels seus centres.<sup>2</sup> La segregació per procedència ha experimentat una evolució positiva en els darrers anys, però se situa encara a Catalunya en xifres del 0,33 a primària i del 0,28 a secundària segons dades del Síndic de Greuges per al curs 2023-2024. La segregació de l'alumnat amb necessitats específiques, que ha passat del 0,60 en el curs 2018-2019 al 0,37 en el curs 2023-2024. Aquesta situació té la seva expressió més extrema en la configuració de centres guetitzats, amb més d'un 50% de població estrangera. El curs 2022-2023 hi havia un total de 89 centres de primària i 10 centres d'educació secundària en aquesta situació (Síndic de Greuges, 2024).

.....  
2. Bonal, X. i González, S. (2022) «La segregació educativa». A *Vidas Segregadas*, dirigit per Ismael Blanco i Ricard Gomà. Editorial Valencia: Tirant Lo Blanch.

Aquest conjunt de dades il·lustra, tot i que parcialment, la diversitat (i desigualtat) de condicions amb què l'alumnat enfronta les seves trajectòries educatives.

## Què poden fer les escoles i els seus professionals?

En un intent de trencar amb el determinisme aportat per les investigacions que assenyalaven la impossibilitat de variar el destí marcat per l'origen social (Bernstein, 1977) o per les característiques socials agregades (Coleman, 1966, 1988; Jencks *et al.*, 1972) van aparèixer al llarg dels anys setanta i vuitanta els primers estudis empírics de la investigació sobre l'eficàcia educativa que atribueixen a les escoles i al professorat la capacitat d'impulsar o frenar el desenvolupament escolar dels alumnes, especialment d'aquells pertanyents a grups socialment desfavorits (Teddlie i Reynolds, 2000). Des d'aleshores, ha estat extensa la producció acadèmica que centra la seva atenció en l'«efecte procés», és a dir, en com les dinàmiques pedagògiques que es desenvolupen en els centres educatius, especialment en els centres educatius de major complexitat social, poden incrementar les oportunitats educatives.

Entre aquestes tesis destaquen les teories que han posat l'accent en l'«efecte professorat» en un intent d'identificar el valor afegit del professor i de les característiques docents que incrementen o frenen el seu impacte positiu en les trajectòries educatives de l'alumnat més vulnerable, sigui per les seves capacitats o per falta de formació (Rivkin, Hanushek i Kain, 2005; Hanushek i Woessmann, 2010), per les seves expectatives respecte de l'alumnat (Rist, 2000; Rosenthal i Jacobson, 1980; Driessen, 2002), per com organitzen els centres (Edmonds, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Smith i Tomlinson, 1990) o per quines dinàmiques de consens i cooperació estableixen entre ells (Scheerens i Bosker, 1997; Creemers, 1994; Hill i Rowe, 1998; Marzano i Waters, 2009; Marzano *et al.*, 2012).

Moltes d'aquestes recerques van ser reprovades per la seva falta d'atenció a les diferents variables de composició escolar (Fraine *et al.*, 2003; Slee, Tomlinson i Weiner, 2003) i la validesa dels resultats va ser qüestionada per la no consideració del context social en el qual aquesta pràctica era desenvolupada (Cervini, 2003). Noves recerques, però, han posat l'èmfasi en la relació entre composició social dels centres i impacte de les variables relacionades amb el professorat. Així, Cebolla-Boado i Garrido Medina (2010) identifiquen que la concentració d'alumnat immigrant i d'alumnat de menor rendiment pot estar provocant l'adaptació de les exigències dels professors als nivells més baixos i la conseqüent reducció de la qualitat de l'educació. Hanushek, Kain i Rivkin (2002) observen que un cop introduïdes les variables de qualitat docent es redueix el pes de la composició ètnica sobre els resultats, cosa que pot indicar que les pràctiques docents tenen potencial per a l'increment de l'èxit escolar. En aquesta mateixa línia, Guldemond i Bosker (2009) troben que la provisió de professorat extra a les escoles holandeses amb major percentatge d'alumnes d'origen socioeconòmic desfavorit sembla neutralitzar les desigualtats de partida d'aquests alumnes. Per al cas espanyol, Marí-Klose *et al.*, (2009) no detecten relació entre el rendiment acadèmic i el volum de docents a la plantilla, tampoc troben relació Calero *et al.*, (2010), però sí que observen una reducció del risc de fracàs escolar a partir de les variables d'autonomia en la contractació del professorat. En definitiva, tot i que els resultats no són sempre coincidents, és possible apuntar que una part de les desigualtats en els resultats acadèmics segons origen social s'explica per les desigualtats en les pràctiques docents que uns i altres infants reben (OCDE, 2018).

La preocupació incipient per aquest efecte diferencial de l'acció docent sobre l'alumnat segons el seu origen social suscita una línia de recerca sobre l'estratificació docent, és a dir, sobre la correlació existent entre composicions socials més benestants i major concentració de professorat qualificat i experimentat (Sass *et al.*, 2012; Thiemann, 2018, Clotfelter, Ladd i Vigdor, 2004). S'apunten causes diverses com la preferència dels docents per escoles amb climes més proclius a l'aprenentatge i menors



problemes de disciplina (Willms, 1992) o una major voluntat dels nous docents de treballar en contextos de major complexitat social (Simon i Johnson, 2015; Ajzenman *et al.*, 2021; Feng, 2010). Amb independència de les causes i dels processos de selecció, retenció i distribució dels docents entre centres educatius, que poden respondre a estructures de funcionament diverses, la recerca ha evidenciat l'existència de lògiques d'estratificació docent en un ampli ventall de països (Fontdevila, 2023).

Segons l'informe d'Eurydice (2020), garantir una alta qualitat del professorat i disposar de professorat especialitzat és essencial per millorar el rendiment de l'alumnat, condicions que no es compleixen en el cas espanyol, al qual les direccions d'escoles identifiquen una manca de professorat, especialment de professorat capacitat per ensenyar en contextos multiculturals i multilingües i a alumnat amb necessitats educatives especials (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). La rotació excessiva del professorat en escoles d'elevada complexitat social és també una important trava per a la qualitat docent, atès que dificulta la coordinació i l'establiment de relacions basades en la confiança i el coneixement mutu (OCDE, 2018; Fontdevila, 2023). Així, la major probabilitat del professorat novell de treballar en centres de màxima complexitat junt amb unes taxes més elevades de rotació de les plantilles d'aquestes escoles, reverteixen en una reducció de les oportunitats educatives pel fet que l'alumnat amb majors dificultats d'aprenentatge és atès per professorat menys experimentat (Fontdevila, 2023).

En el cas català, ni la falta de professorat qualificat ni l'escassetat de docents capacitats per ensenyar a alumnat socioeconòmicament desfavorit han estat assenyalades per les direccions com a mancances destacables del sistema. En canvi, apareix amb força la manca de personal de suport, assenyalat pel 47% de les direccions d'educació primària i pel 70% de les de secundària, a molta distància de la resta de comunitats autònomes i dels països analitzats a l'informe TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). I és aquí on ubiquem l'objecte de la següent secció: quins són els perfils professionals que fan de suport a la

tasca educativa dels i les mestres? Quines són les seves funcions? Què aporten a l'equitat educativa?

## Els (nous) professionals

Els espais escolars estan majoritàriament estructurats a partir de la docència a l'aula, fet que converteix els i les mestres en el principal recurs personal de les escoles i instituts de Catalunya. Malgrat això, els claustres s'han anat diversificant amb la presència de nous actors, alguns d'ells són docents especialistes, amb una trajectòria més llarga als centres; d'altres són personal no docent, d'incorporació més recent.

Aquests (nous) equips educatius es complementen amb els serveis de recursos educatius externs als centres, on treballen professionals docents i no docents que presten serveis —principalment d'assessorament i formació— a escoles i instituts. El resultat és un ecosistema complex de recursos humans al servei de l'alumnat, que requereix una elevada coordinació i col·laboració per al seu aprofitament.



## Docents especialistes als centres

L'entrada d'especialistes docents ha estat progressiva a les aules i ha anat de la mà de l'aposta per una educació inclusiva, que defensa l'escolarització conjunta de tot l'alumnat, amb independència de les seves característiques personals i/o socials, en centres educatius ordinaris. L'educació inclusiva, intensificada a partir del Decret 150/2017, és el resultat d'un procés acumulat iniciat a la dècada dels anys seixanta a escala internacional i que ha permès portar a l'actualitat la inclusió com a principi articulador dels sistemes educatius (OCDE, 2021).

A remolc dels moviments internacionals (UNESCO, 1960), la normativa educativa catalana ha anat incorporant als centres ordinaris docents especialitzats en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives. El Decret 299/1997 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials va establir els principis de normalització i integració escolar per a l'atenció a aquest alumnat i va regular l'existència de places de treball als centres ordinaris que havien de ser ocupades per **mestres especialitzats en Pedagogia Terapèutica** (o docents d'educació especial, per atendre l'alumnat amb elevades necessitats de suport educatiu), **mestres especialitzats en Audició i Llenguatge** (per a l'acompanyament de l'alumnat amb trastorns del llenguatge, especialment aquell amb dificultats auditives) i **licenciats en Psicologia i Pedagogia**. El Decret 150/2017 va ampliar aquests perfils especialistes, englobats dins la categoria de «personal d'atenció educativa», a **orientadors d'educació secundària obligatòria** i als professionals de suport educatiu. Aquest suport engloba als responsables del **suport intensiu d'escolarització inclusiva** —SIEI— per a alumnat amb necessitats educatives especials derivades de limitacions molt significatives en el funcionament intel·lectual i en la conducta; i als responsables de **l'aula integral de suport** —AIS— per a alumnat amb necessitats educatives especials associades a trastorns mentals o trastorns greus de conducta. Tots dos recursos compten amb professionals del Departament d'Educació i el Departament de Salut. Des del curs 2021-2022 i finançats amb recursos europeus, s'han posat en funcionament

a l'educació primària i secundària les Unitats d'Acompanyament i Orientació (UAO), integrades per personal docent del cos de secundària amb l'especialitat d'Orientació Educativa (PSI). L'objectiu és acompanyar l'alumnat que presenta dificultats emocionals, de salut mental, amb risc d'abandonament prematur o absentisme, i les seves famílies.

Al marge d'aquests recursos, des del curs 2004-2005, les escoles i instituts poden disposar —en funció del volum d'alumnat nouvingut que hi escolaritzen— d'una dotació addicional de professorat per a l'acceleració de l'aprenentatge de la llengua catalana i la facilitació del procés d'inclusió als centres d'aquest alumnat a través de les **aules d'acollida**.

D'aquesta forma, els claustres queden integrats pels docents d'aula ordinària, responsables d'aula d'acollida, així com pel personal d'atenció educativa. Es tracta, principalment, de figures de reforç per a l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i, només en els casos dels tutors d'aula d'acollida, responen també a necessitats d'origen social.

#### **Altres professionals docents**

- Mestres especialitzats en Pedagogia Terapèutica
- Mestres especialitzats en Audició i Llenguatge
- Psicòlegs/pedagogs
- Orientadors d'educació secundària obligatòria
- Suport intensiu escolarització inclusiva (SIEI)
- Aula integral de suport (AIS)
- Unitats d'Acompanyament i Orientació (UAO)
- Tutors d'aula d'acollida

### **Altres professionals no docents als centres**

Hi ha dues figures no docents que han entrat a formar part dels equips educatius de la major part d'escoles públiques catalanes. En primer lloc, la Llei d'educació de Catalunya (2009) va regular la incorporació de **tècnics d'educació infantil** (TEI) a totes les aules d'I3. Els TEI col·laboren amb les

mestres tutores de primer curs del segon cycle d'educació infantil en tasques relacionades amb activitats d'aprenentatge i en aquelles altres que fomenten l'autonomia de l'infant i en cobreixen les necessitats bàsiques.

En segon terme, l'escolarització en centres ordinaris d'infants amb un alt grau de dependència ha comportat la contractació d'**auxiliars d'educació especial o vetlladores**, que desenvolupen funcions de caràcter assistencial, tant en horari estrictament lectiu com durant el temps de menjador, tot ajudant l'alumnat amb necessitats educatives especials en la seva mobilitat i autonomia personal (higiene, alimentació, etc.).

Al marge d'aquests dos perfils professionals, les necessitats socials de l'alumnat ha motivat la incorporació de **tècnics d'integració social (TIS)** i **educadors socials** en algunes escoles. En aquest cas, no es tracta de figures presents a tots els centres educatius, sinó que es contempen com a serveis d'educació compensatòria reservats als de major complexitat social. Per al curs 2023-2024 el Departament d'Educació preveia fer arribar aquestes figures a 400 dels 516 centres públics de major complexitat social de Catalunya,<sup>3</sup> que se sumen als TIS i educadors socials finançats per les Associacions de Famílies, l'administració local o alguna fundació (Bretones *et al.*, 2019a, 2019b). Malgrat tractar-se de figures diferents (amb formació diferenciada), les seves funcions als centres han anat convergint, principalment a causa de l'ocupació de places TIS per part d'educadors socials. Totes dues figures ofereixen un suport específic als alumnes que es troben en situacions de vulnerabilitat social o pobresa i participen en la planificació d'activitats al centre per tal de vetllar per la inclusió d'aquest alumnat en les dinàmiques escolars. Els TIS i educadors socials col·laboren també en la prevenció, detecció i resolució de conflictes i en els casos d'absentisme escolar; i fan de pont entre el centre i les famílies, i entre el temps escolar i l'extraescolar. Sovint acompanyen les famílies més vulnerables en la seva relació amb l'administració pública, principalment en la tramitació d'ajudes.<sup>4</sup>

3. Nota de premsa. Departament d'Educació. 31/10/2023

4. Vegeu Díez Gutiérrez i Palomo (2024) sobre la incorporació dels educadors socials al sistema educatiu espanyol.

L'any 2005 el Departament d'Educació, en col·laboració amb la Fundació Privada Pere Closa (per a la formació i la promoció dels gitanos a Catalunya) va iniciar el Projecte de promoció escolar del poble gitano amb tres objectius centrals: la reducció de les elevades taxes d'absentisme escolar entre l'alumnat gitano, l'impuls de l'èxit escolar i la promoció sociolaboral d'aquest alumnat i la visibilització de la cultura gitana en els centres i en el currículum. El projecte ha comportat la creació de la figura del **promotor escolar** com a recurs específic d'aquells centres amb percentatges elevats d'alumnat d'ètnia gitana. Amb dades del curs 2021-2022, uns 30 promotors escolars donen servei a 140 centres educatius, i això suposa arribar a 3.500 alumnes i a unes 2.300 famílies.<sup>5</sup> Malgrat que els requisits d'accés per ocupar aquesta plaça són mínims (graduat escolar, experiència demostrada d'un any en tasques similars i ser coneixedor de la cultura gitana), les dades quant a Barcelona mostren que els promotors escolars tenen majoritàriament estudis postobligatoris, principalment vinculats a l'àmbit de l'educació i el lleure (Bretones i Soto, 2021). Les funcions dels promotors escolars són diverses i s'adrecen tant a l'alumnat (augment de les expectatives i l'adhesió escolar), com als docents (desplegament de lògiques d'inclusió) i a les famílies (promoció de la participació en la vida escolar) (Franconetti, 2012).

Tot i que són poc presents ens centres ordinaris, en alguns casos l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials ha requerit l'entrada de **fisioterapeutes**, que fan tant la valoració de les necessitats a partir del diagnòstic mèdic com la implementació del tractament més adequat per millorar l'autonomia dels infants amb dificultats motrius.

Finalment, el Programa de millora de les oportunitats educatives (PMOE) ha inclòs entre les mesures per reforçar l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu i millorar l'enfocament inclusiu diverses

5. Museu Virtual del Poble Gitano a Catalunya. *El Proyecto de Promoción Escolar de la Fundación Privada Pere Closa cuenta con 30 profesionales repartidos por todo el territorio catalán*. <https://www.museuvirtualgitano.cat/es/2023/03/31/el-proyecto-de-promocio-escolar-de-la-fundacio-privada-pere-closa-compta-amb-30-professionals-repartits-pel-territori-catala/#>

accions que comporten la incorporació de diferents professionals no docents als centres educatius a partir del disseny de plans d'acció com el reforç d'atenció educativa amb TIS i educadors socials, tallers d'acompanyament educatiu i emocional de l'alumnat o la mentoria social.

### **Professionals no docents**

- Tècnics d'educació infantil (TEI)
- Auxiliars d'educació especial i vetlladores
- Tècnics d'integració social (TIS)
- Promotor escolar
- Fisioterapeutes
- Altres professionals PMOE

## **Els professionals de suport extern**

La provisió de professionals a les escoles es complementa amb els serveis educatius, configurats com a recursos d'abast territorial i externs als centres. Si bé el Decret 155/1994 ja els contemplava com a recursos per «facilitar al professorat eines de reflexió i noves estratègies d'ensenyament» i «potenciar les innovacions que ajudin a millorar la pràctica docent a partir de l'adequació a les necessitats dels centres educatius i de l'alumnat», és amb el Decret 180/2005 quan s'explicita la funció d'aquests serveis educatius com a instruments per a assolir «l'adequada integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat, independentment del seu origen i condició; i la consolidació de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament i com a element social en un marc plurilingüe».

Són principalment 8 els recursos externs a disposició dels centres educatius.<sup>6</sup> Es tracta en tots els casos de figures dissenyades com a suport

6. No s'inclouen en aquest apartat aquells recursos com els Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP) o els Centres de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) que no estan dissenyats com a serveis de suport als centres educatius, sinó d'atenció directa als infants i joves fora dels centres.



especialitzat per als docents d'aula, tot i que alguns contempen la intervenció directa amb l'alumnat. La major part d'aquests suports educatius estan integrats per mestres i professorat d'educació secundària que compleixen alguns requisits d'especialització i experiència. Els llistem a continuació:

- Els **Centres d'Educació Especial Proveïdors de Serveis i Recursos** (CEEPSIR) tenen per objectiu orientar i concretar les accions més adients per a l'alumnat amb necessitats educatives. Els docents d'educació especial d'aquest recurs poden intervenir en l'atenció directa a l'alumnat que ho requereixi o bé acompanyar el docent del centre ordinari en el disseny de la intervenció.
- Els **Centres de Recursos Educatius per a Deficients Auditius** (CREDA) adrecen la seva intervenció als 1.422 alumnes (dades del curs 2021-2022) amb dificultats greus d'audició i llenguatge, a les seves famílies, i als centres educatius i docents, principalment als mestres d'audició i llenguatge. En formen part tres tipus de professionals: logopedes, psicopedagogs especialitzats en audició, llenguatge i comunicació, i audioprotetistes especialitzats en audiopròtesi infantil i juvenil.
- Els **Centres de Recursos Pedagògics** (CRP), integrats principalment per mestres d'educació primària i professorat d'educació secundària, tenen per objectiu l'assessorament pedagògic als equips directius i als docents.
- Els **Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica** (EAP) estan integrats per professorat de secundària amb titulació en Psicologia o Pedagogia i treballadors socials. De les moltes funcions assignades als EAP per a l'atenció a l'alumnat amb necessitats de suport educatiu, en destaca l'avaluació psicopedagògica i/o social de les necessitats educatives especials de l'alumnat i l'assessorament al professorat per a la planificació de la resposta educativa que pugui necessitar.

- **Els Centres de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta** (CRETDIC) col·laboren amb els EAP en la identificació i avaluació de les necessitats de l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta, assessoren i formen els docents sobre l'organització i les dinàmiques per atendre a aquest alumnat, i orienten les seves famílies. Hi treballen mestres i professors d'educació secundària especialistes en Pedagogia Terapèutica, en Audició i Llenguatge o en Orientació Educativa, o professorat amb titulacions en Psicologia, Pedagogia o Psicopedagogia.
- Els **Centres de Recursos Educatius per a Deficients Visuals** (CREDV) donen suport als docents per a l'atenció a l'alumnat amb greus dèficits visuals, acompanyen les famílies i faciliten les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC) aplicades a l'atenció a l'alumnat amb ceguesa o trastorns greus de la visió. Es tracta d'un centre de recursos en col·laboració amb l'Organització Nacional de Cecs Espanyols (ONCE) on treballen mestres especialitzats, psicopedagogs, treballadors socials i tècniques en tiflotecnologia (conjunt de tecnologies aplicades a atendre persones cegues o amb baixa visió).
- Els **Equips de Suport i Assessorament en Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social** (ELICS), integrats per mestres i professorat d'educació secundària, donen suport als docents en l'atenció a la diversitat relacionada amb l'alumnat procedent de la immigració o en risc d'exclusió social, amb especial èmfasi en les qüestions relacionades amb l'acollida de l'alumnat nouvingut i la gestió de la diversitat lingüística.
- El **Programa Salut i Escola** (PSiE), coordinat pels Departaments d'Educació i de Salut, té per objectiu impulsar la prevenció de situacions de risc i l'atenció precoç als problemes de salut dels adolescents. A través de la Consulta Oberta, un professional d'infermeria del centre d'atenció primària (CAP) es desplaça periòdicament al centre educatiu per atendre consultes relacionades amb la salut mental, la salut sexoafectiva, la violència de gènere, els hàbits de

salut (tabaquisme, addiccions, exercici físic, dieta...) i els trastorns de la conducta alimentària.

- El **Programa Benestar per estar bé** s'inicia l'any 2023 com a resposta a l'increment de problemes de salut mental entre infants i joves després de la COVID-19. Un grup de vint professionals (majoritàriament de l'àmbit de la psicologia i la pedagogia) assessoren els docents a través de consulta telefònica sobre dinàmiques de gestió emocional en grups-classe i acompanyament emocional a les famílies.

## Tres experiències d'impuls a la diversificació dels equips educatius

La major part dels recursos especialitzats de suport es troben avui en dia fora dels centres i encara és tímida la incorporació d'altres perfils professionals a escoles i instituts, especialment dels no docents. Presentem a continuació tres exemples d'impuls a la diversificació dels equips educatius que il·lustren una nova forma de concebre la provisió de recursos humans als centres educatius ordinaris. L'experiència portuguesa i els programes locals de Barcelona i Oslo (Noruega) presenten coincidències, però també especificitats. Vegem-los.

### De l'equip docent a l'equip educatiu del Pla de Barris a Barcelona

El Pla de Barris, iniciat l'any 2017 i reeditat fins a l'actualitat, és un programa de l'Ajuntament de Barcelona adreçat als territoris més desfavorits de la ciutat i que té per objectiu últim la reducció de les desigualtats socials a través de l'aplicació de noves polítiques públiques i la generació de dinàmiques comunitàries.

Les intervencions educatives del Pla de Barris persegueixen la reducció de les diferències educatives entre districtes de la ciutat a través de l'impuls de les oportunitats d'infants i joves de barris vulnerables. L'àmbit educatiu del Pla de Barris engloba, doncs, totes aquelles accions que promouen la generació de noves oportunitats educatives, tot posant especial èmfasi en la mirada comunitària. Són quatre els objectius específics que marquen la inversió en educació en els diferents barris i que busquen:

1. L'enriquiment dels equips socioeducatius de les escoles.
2. La promoció de les oportunitats educatives i la reducció de la segregació escolar.
3. L'impuls de trajectòries educatives d'èxit i de segones oportunitats.
4. L'extensió de la participació en l'educació no formal de base comunitària.<sup>7</sup>

Les respostes no estrictament educatives a problemes educatius són un dels punts forts de l'acció educativa del Pla de Barris. Una part important dels recursos del Pla de Barris s'ha adreçat a la contractació de nous perfils professionals als centres educatius (treballadores socials, educadors socials, tècnics de suport emocional, perfils psicosocials, etc.), cosa que implica la incorporació de professionals qualificats i amb experiència diversa en àrees com la psicologia, el treball social, la pedagogia, la salut i altres disciplines rellevants. Es passa així de l'equip docent a l'equip educatiu, amb la voluntat de garantir una millora significativa en la qualitat del suport i l'acompanyament proporcionats als infants i joves. A través de la diversitat d'experteses i perspectives, els equips socioeducatius estan millor preparats per comprendre les necessitats específiques de l'alumnat i proporcionar intervencions més efectives per afrontar els reptes educatius i personals que puguin trobar. Es tracta, en definitiva, que els centres educatius d'alta complexitat puguin oferir una atenció global als infants i adolescents i a les seves famílies, mitjançant el treball conjunt i la mirada compartida entre professionals de l'àmbit educatiu,

7. <https://www.pladebarris.barcelona/ca/objectius-del-pla-de-barris>

social i de la salut (Girós i Collet, 2020). La funció social dels centres educatius s'ha reforçat amb figures com els TIS, els educadors socials o els serveis de traducció. En el terreny de la salut, diferents programes del Pla de Barris disposen d'altres figures com la psicomotricista, la tècnica de suport i acompanyament emocional (SAE), i del desplaçament als centres de professionals de serveis externs com la psicòloga del CDIAP o la infermera del CAP.

El Pla de Barris ha permès el desenvolupament d'assignatures curriculars o d'experiències extracurriculars d'art, música, esports o ciències per enriquir l'experiència educativa dels estudiants i ajudar-los a descobrir i desenvolupar els seus talents individuals. De la mateixa manera, ha impulsat activitats de tecnologia i recursos digitals per ampliar les oportunitats d'aprenentatge i preparar els infants i joves per afrontar els reptes del seu futur. Tot plegat ha suposat la introducció de nous perfils professionals als centres educatius, bé en col·laboració amb els docents o bé com a responsables únics de l'activitat.

Els objectius de la diversificació de professionals que intervenen als centres educatius són múltiples:

1. Afermar el vincle família-escola a partir de la facilitació de la comunicació i interlocució de traductors.
2. La identificació precoç de necessitats mitjançant l'avaluació de psicomotricistes i professionals de la psicologia i la infermeria.
3. La millora de la convivència als centres i l'acompanyament en la gestió d'ajuts econòmics.
4. La cerca d'altres recursos de la mà dels educadors socials i TIS.
5. La promoció de la salut mental entre els joves. Tots ells són objectius adreçats a la millora de les condicions d'educabilitat dels infants i joves residents en barris d'elevada vulnerabilitat social.

## **Els «crèdits horaris» dels Terrítories Educativos de Intervenção Prioritária de Portugal**

Els Terrítories Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) van sorgir a Portugal a mitjans de la dècada dels noranta com a política d'educació compensatòria, però va ser l'any 2006 quan una segona generació dels TEIP va impulsar el projecte amb més força (Costa i Almeida, 2022).

Els TEIP comporten una nova governança del sistema, no centrada en escoles a títol individual, sinó en agrupaments d'escoles en territoris amb elevats percentatges d'infants i joves en risc de vulnerabilitat social. La participació en un agrupament d'escoles s'inicia a petició de la direcció del centre educatiu, que ha de disposar del suport de l'administració local i ha de presentar un projecte d'acció per a la millora de l'educació per a un període de tres anys lectius, acabat el qual es realitzarà l'avaluació per decidir la seva continuació en el TEIP (Ministeri d'Educació de Portugal, 2023a).

L'actual TEIP 4 inclou 146 agrupaments d'escoles (molt lluny dels 24 inicials del 1998) i abraça un total de 157.236 alumnes d'educació bàsica i secundària i 27.115.<sup>8</sup> Els objectius estratègics del TEIP, pràcticament intactes des dels anys noranta, s'adrecen a la millora de l'èxit educatiu de l'alumnat, la lluita contra l'abandonament escolar prematur i la voluntat de fer front a les condicions socials que limiten les trajectòries educatives reeixides, en coordinació amb diferents agents del territori (Ministeri d'educació de Portugal, 2023b).

Un dels principals compromisos del TEIP és el reforç del «crèdit horari», és a dir, l'assignació de docents i professionals addicionals a les escoles a petició de les direccions i d'acord amb el projecte d'acció de millora educativa. Aquest reforç és d'entre 2 i 4 hores lectives setmanals per grup, hores que es poden utilitzar de manera flexible a través de la contractació de recursos humans docents i no docents.

---

8. <https://www.dge.mec.pt/teip>

Els agrupaments d'escoles TEIP han gaudit, de mitjana durant els darrers cursos, de 3 hores més de crèdit horari per cadascun dels grups-classe. Durant l'any lectiu 2022-2023, es van assignar un total de 19.900 hores docents dels diversos grups de reclutament, el que correspon a 865,6 docents addicionals en aquestes escoles, a càrrec del crèdit horari. L'adaptació d'aquests reforços a les necessitats dels centres s'ha traduït en la contractació de docents addicionals, de perfils diferenciats per a cada etapa educativa. Així, per al primer cicle (de 1r a 4t de primària) s'han demanat docents sense especialització mentre que per al segon cicle (de 5è de primària a 2n de secundària obligatòria) i tercer cicle (3r i 4t de secundària obligatòria) els centres van prioritzar la contractació de docents de matemàtiques i portuguès/anglès (Ministeri d'educació de Portugal, 2023a).

Pel que fa als tècnics especialitzats, el crèdit horari TEIP va permetre per al curs 2022-2023 la contractació de 120 tècnics, que reforcen els 259 especialistes incorporats a les escoles en anys anteriors. Així, actualment uns 379 tècnics complementen i donen suport a la tasca docent. Aquests equips tècnics estan integrats principalment per psicòlegs (127), TIS (97,6), mediadors (44,5), educadors socials (48), animadors socioculturals (34,5) i logopedes (14). En menor volum, els centres també han sol·licitat la contractació d'altres professionals com tècnics d'intervenció local i terapeutes ocupacionals. Totes aquestes figures es complementen amb les contractades a través dels Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023) que identifiquen àrees d'intervenció i professionals a contractar: psicòlegs i tècnics de ciència de l'educació per a la promoció de comportaments positius; tècnics d'acció social, educadors socials i mediadors socials per al foment de la implicació parental; especialistes en lectures i terapeutes de la llengua per a l'impuls de les competències lectores i prelectores; tècnics informàtics i programadors per a la millora de les competències digitals; i músics, actors, artistes plàstics i tècnics d'imatge i so per al reforç de l'educació artística.

La coordinació d'aquest ampli equip de suports docents i no docents recau en els Centres de Suport a l'Aprenentatge. La Llei 116/2019 (de modificació del Decret Llei 54/2018 que estableix el règim jurídic de l'educació inclusiva a Portugal) atribueix la gestió dels recursos humans de cada escola a un equip multidisciplinari de suport a l'educació inclusiva. Aquest equip està integrat de forma permanent per un membre de l'equip directiu, un docent d'educació especial, tres membres del consell pedagògic i un psicòleg. A més a més, es constitueix a cada escola (o TEIP) un Centre de Suport a l'Aprenentatge que engloba els recursos humans i materials de l'escola al servei de la inclusió. La funció principal d'aquest centre és la coordinació de la intervenció de tots els agents educatius, especialment els docents d'educació especial, els psicòlegs, els docents especialistes en diferents disciplines i els altres professionals tècnics per tal de dissenyar tant l'atenció als alumnes dins de l'aula com el treball en altres contextos educatius.

### «L'equip al voltant de l'alumne» a Oslo

La Direcció d'Educació de Noruega (Utdanningsdirektoratet) va encarregar l'any 2015 un informe sobre competència multidisciplinària a l'escola amb el títol *Què no poden fer els professors! Una base de coneixements per invertir en l'ús de competències multidisciplinàries a les escoles*. Els experts van proposar 5 reforços a implementar a les escoles noruegues: el servei pedagògic-psicològic, la infermeria sanitària, el professorat ajudant, els treballadors socials i el suport a la gestió i l'organització del centre. La proposta, però, no es limitava a l'ampliació de recursos humans d'aquestes especialitats sinó que posava èmfasi en la clarificació de rols, les condicions organitzatives i les relacions de col·laboració entre els docents i aquests nous perfils professionals per tal de garantir un impacte positiu en l'alumnat (Borg *et al.*, 2015).



Les escoles d'Oslo estructuraren el seu funcionament a partir de la idea d'un «equip al voltant de l'alumne»,<sup>9</sup> amb tota una sèrie de recursos per tal d'acompanyar l'alumnat, però també el professorat en la seva tasca educativa. Els grups classe s'estructuren amb tres figures de referència: el *Faglærer* o tutor d'aula, responsable del grup classe o de diverses matèries, el *kontaktlærer*, responsable de les qüestions administratives i psicosocials del grup classe i de la comunicació amb les famílies, i el *tospråklige faglærere*, responsable de l'ensenyament bilingüe per a l'alumnat que ho requereix i de la comunicació entre docents, alumnes nouvinguts i les seves famílies.

Aquests tres docents d'aula disposen d'altres recursos dins del centre com a suport a la seva tasca educativa; alguns, generalitzats a tots els centres, d'altres, dissenyats com a instruments compensatoris dels centres que ho requereixen:

- En el terreny lingüístic, a les escoles en què hi ha alumnat nouvingut, els docents disposen del suport del professorat especialitzat en pedagogia de segones llengües, pedagogia migratòria i comprensió intercultural; i amb els *Flerspråklige assistenter*, ajudants multilingües que actuen en contextos interculturals per acompanyar l'alumnat de llengua no noruega o que ha experimentat processos migratoris.
- En l'àmbit de la integració social, hi ha tres suports. D'una banda, els *Minoritetsrådgivere* (consellers de minories), presents en instituts d'educació secundària i que treballen amb els alumnes que experimenten formes de control social negatiu o que es troben en risc de patir-lo, i assessoren els docents en el tracte a les minories. De l'altra, els *Miljøfagarbeidarar*, treballadors infantils i juvenils o treballadors socials que desenvolupen funcions de suport pràctic i psicosocial. Finalment, el *Rådgivertjenesten* (servei d'assessorament) atén consultes de l'alumnat relacionades amb aspectes psicosocials.

9. Més informació a <https://nafo.oslomet.no/ressurser/laget-rundt-eleven/>

A primària, el consell és integrat per un educador social i a l'educació secundària, per un pedagog social. Aquest servei s'encarrega de l'orientació professional i vocacional a l'escola i és l'encarregat de facilitar la informació sobre el sistema noruec a l'alumnat nouvingut i les seves famílies. L'alumnat absentista i l'alumnat de baixes qualificacions és atès pel servei d'assessorament, que pot derivar-lo a serveis externs com el gabinet psicopedagògic o pot iniciar converses amb els serveis socials del municipi.

- Les qüestions de salut escolar són responsabilitat del *Skolehelsetjenesten*. El servei està format per infermers d'atenció primària, i en algunes escoles també per metges escolars, fisioterapeutes i psicòlegs escolars. Els alumnes poden contactar directament amb el servei de salut escolar o poden sol·licitar cita a través del tutor quan tenen preguntes o problemes relacionats amb la salut. Es duen a terme revisions de salut a tot l'alumnat i es fa seguiment de casos individuals quan es considera necessari. El servei també proporciona informació a l'alumnat nouvingut i a les seves famílies sobre l'oferta de salut disponible al municipi.
- L'educació formal i la no formal es connecten a través de l'*Skolefritidsordning*, escola municipal d'activitats abans i després de l'hora escolar per a nens de 1r a 4t curs (i fins a 7è per a l'alumnat amb necessitats educatives). El personal de l'escola d'activitats fa seguiment de l'alumnat també durant l'hora escolar, cosa que garanteix la comunicació entre l'àmbit educatiu formal i no formal.
- Les escoles d'Oslo disposen del *IKT-tjenesten*, personal de l'escola amb competència formal en el suport a l'usuari i les noves tecnologies, responsable de la seguretat i millora dels serveis TIC a l'escola i assessor dels docents en aprenentatges digitals.

## Avenços, reptes i propostes

L'anàlisi tradicional sobre el vincle entre educació i equitat ha insistit en la idea que l'educació és un factor crucial per a la reducció de les desigualtats. No obstant això, en els darrers anys ha agafat força la necessitat de plantejar-nos la relació inversa i preguntar-nos quina equitat social és necessària perquè hi hagi una educació d'èxit. Aquesta pregunta suposa l'acceptació que no tots els infants són educables *per se*, sinó que calen certes condicions perquè això sigui possible. En clau de política pública, garantir les condicions d'educabilitat d'infants i joves esdevé, doncs, una part central de l'atenció educativa i obliga a posar atenció en quins dissenys institucionals i quines polítiques públiques ajuden o entorpeixen el procés.

Si, com apuntàvem, l'educabilitat indica la distància entre les característiques i condicions d'un infant i les esperades pel sistema, des de la política pública es pot garantir l'educabilitat a partir de tres estratègies. La primera, la més trencadora i maximalista, comportaria la revisió del mateix sistema educatiu. Acceptar que l'educabilitat és un constructe social convida a analitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge no com a dinàmiques naturals, sinó com a resultats de decisions preses i, per tant, modificables: quins són els continguts curriculars considerats essencials per a l'educació obligatòria, com es valora el coneixement de les diferents llengües d'origen o què s'entén per aprenentatge significatiu i per a qui ho és són algunes de les qüestions que poden ajudar a incrementar l'encaix d'un major nombre d'alumnes en l'actual sistema educatiu. Repensar la funció educativa i social de l'escola comporta necessàriament una revisió del model educatiu i un canvi de mirades per part dels docents que permeti l'èxit educatiu a infants i joves amb trajectòries familiars i vitals molt diverses. En el terreny més pràctic, el redisseny del sistema ha de comportar també una modificació de les condicions d'educabilitat necessàries per a l'èxit en el trànsit per l'escola: quina implicació parental es fa necessària per garantir uns processos educatius adients? Quines aportacions econòmiques es consideren

essencials per a la superació de les diferents etapes escolars? Un sistema públic que requereix aportacions econòmiques de les famílies per funcionar o que delega en les famílies l'acompanyament de la realització dels deures per tal de consolidar els aprenentatges és un sistema educatiu que reforça les desigualtats de partida.

La segona estratègia, aliena a l'àmbit educatiu, té per objectiu la millora de les condicions d'educabilitat dels infants i joves. Fer-ho requereix polítiques fermes de lluita contra la desigualtat social, especialment contra la pobresa infantil. Aquestes polítiques han d'abordar no només la privació material immediata, sinó també les barreres sistèmiques que perpetuen la desigualtat des de la infància. S'inclouen aquí les rendes de ciutadania, els programes de suport financer per a famílies de baixos ingressos, les ajudes per fill a càrrec, l'accés equitatiu a serveis de salut, així com mesures per garantir la protecció dels menors i fomentar la seva inclusió social. En prioritzar la protecció i el benestar dels infants en situació de pobresa, aquestes polítiques no només redueixen la vulnerabilitat present, sinó que també cultiven un entorn propici per al desenvolupament integral de cada infant, i proveeixen així els nens i nenes d'entorns vulnerables de les condicions esperades (i sovint exigides) pel sistema educatiu.

La tercera estratègia, de caràcter reformista, té per objectiu la reducció de l'impacte de les condicions d'educabilitat en les trajectòries educatives. Es parteix, així, de l'acceptació de l'existència d'importants desigualtats socials de partida que condicionen l'èxit educatiu. S'engloben en aquesta estratègia totes les iniciatives de lluita contra la segregació escolar que busquen la conformació d'uns escenaris educatius equivalents per a tot l'alumnat, i aquelles altres que assignen a l'escola una funció compensatòria, és a dir, de provisió d'instruments que permetin reduir —si no eliminar— les desigualtats generades per la manca de recursos educatius a l'abast dels alumnes.

Entre les mesures compensatòries destaquen les ajudes econòmiques en format de beques de menjador —àmpliament consolidades al nostre sistema educatiu—, beques de llibres i material escolar, de transport, i de sortides i colònies, amb cobertura desigual en funció dels municipis. Poden considerar-se també mesures compensatòries els recursos humans als quals hem dedicat atenció en aquestes pàgines.

Els professionals incorporats a les escoles catalanes i les tres experiències presentades són mostra dels diversos mecanismes a través dels quals es procura incrementar la millora educativa dels infants i joves amb necessitats educatives. D'entrada, s'observa una preocupació per millorar l'atenció a l'alumnat amb més i millors docents, però també a través de la contractació de personal docent especialitzat i de professionals no docents que serveixin de suport als mestres i professors, o bé que desenvolupin intervencions directes amb l'alumnat des dels seus diferents camps d'expertesa.

La diversificació dels recursos humans en les escoles ordinàries ha suposat l'entrada de perfils professionals adreçats, principalment, a l'atenció de diversitats d'aprenentatges, de necessitats de caràcter social i cultural, i de qüestions de salut; tres factors que poden actuar com a barreres per a les trajectòries educatives. Aquestes condicions d'educabilitat havien quedat tradicionalment al marge de l'escola, i un cop es van incorporar, ho van fer com a càrrega afegida per als i les docents. Una part d'aquests consideren que la manca de formació els impedeix donar-hi una resposta adequada; per a uns altres és la falta de temps o la sobrecàrrega de treball el que impossibilita una atenció adequada. En últim lloc, hi ha també qui considera que atendre les condicions d'educabilitat excedeix la seva funció docent. La contractació dels nous perfils docents i no docents busca, en definitiva, facilitar a tots ells la seva tasca docent.

## Cinc reptes a resoldre

Si bé no són temes nous i els diferents sistemes gaudien ja de recursos externs al centre per tractar-los, la incorporació dels professionals als centres educatius busca, d'una banda, incrementar l'atenció i el seguiment de l'alumnat a través de recursos de més proximitat i, de l'altra, garantir una major coordinació amb l'escola i els docents. Aquesta incorporació no ha estat, però, exempta de dificultats, reptes i desajustos. En primer lloc, la coordinació entre el personal docent i aquestes noves figures no sempre és prou fluida. Una part important de l'efecte de la incorporació de nous professionals —docents i no docents— depèn del seu encaix en l'estructura organitzativa dels centres i en les lògiques de cooperació que hi estableixin amb la resta de personal. A tall d'exemple, l'entrada d'aquests professionals als centres educatius no ha comportat la seva incorporació automàtica als claustres, reservats per al personal docent i, per tant, han restat al marge d'un dels principals òrgans de funcionament de les escoles.

En segon terme, hi ha un cert desconeixement de les funcions de les diferents figures, cosa que genera una manca d'aprofitament del seu potencial. La sobrecàrrega de funcions atribuïdes als docents ha provocat que l'arribada de nous professionals s'hagi viscut, sovint, com una oportunitat de descàrrega a partir del traspàs de les feines dutes a terme prèviament pels docents (gestió d'ajuts, comunicació amb les famílies...) a aquests nous treballadors. L'expertesa de les noves figures ha de permetre la introducció de modificacions més profundes en les dinàmiques organitzatives dels centres, la reconceptualització dels diferents espais educatius de les escoles, el sorgiment de noves mirades en l'atenció a la diversitat i la promoció de noves relacions entre l'alumnat, les seves famílies i els docents. En definitiva, el treball interdisciplinari (i no només multidisciplinari) ha de poder permetre la innovació i la creativitat per trobar millors respostes a les necessitats diverses i conegudes de l'alumnat.

En tercer lloc, s'ha produït un increment de la diversitat de figures de contractació, amb salaris, horaris i drets laborals no equiparables i amb dependència orgànica de diferents ens o administracions. La contractació dels TIS i educadors socials, però també de les vetlladores o altre personal de suport, s'ha portat a terme sovint amb pressupostos insuficients i amb fórmules de contractació precàries (temporalitat, jornades reduïdes, etc.). Tot plegat ha generat certs desajustos pel que fa a l'organització dels horaris, la retenció i consolidació de referents als centres i l'establiment de lògiques de cooperació entre els diversos professionals.

Una quarta limitació deriva del tarannà focalitzador de l'aplicació d'algunes de les mesures. La provisió d'alguns recursos addicionals (humans i materials) a les escoles amb més concentració de necessitats educatives respon a un criteri d'equitat, en tant que es reforça l'atenció a l'alumnat amb majors necessitats. No obstant això, la lluita contra la segregació escolar i, consegüentment, la dessegregació dels centres educatius, pot generar la necessitat d'ampliar aquests recursos als centres de menor complexitat social per tal de garantir una correcta atenció a alumnat vulnerable que s'hi escolaritza. Si no és el cas, es corre el risc de donar una pitjor atenció socioeducativa a l'alumnat vulnerable en escoles heterogènies. Han de ser els alumnes i no els centres l'objecte de la intervenció.

L'última limitació és la insuficiència dels recursos. Hi ha hagut un considerable avenç en la detecció de l'alumnat amb necessitats educatives i una millora en la comprensió de les diferents barreres a l'èxit educatiu. També s'ha produït una adequada identificació dels perfils professionals que poden aportar a la millora de les trajectòries educatives des de diferents camps d'expertesa. No obstant això, els recursos humans contractats són clarament insuficients per donar una resposta adient al volum de problemes de l'alumnat. El Síndic de Greuges ha interpellat a l'administració educativa perquè garanteixi una educació inclusiva de qualitat amb els recursos d'atenció a la diversitat funcional necessaris, una millor inclusió educativa de l'alumnat gitano amb un major nombre de promotors escolars i més atenció a les qüestions socials a través de figures d'aquest àmbit.

## Tres objectius i 15 propostes per a la diversificació dels professionals als centres educatius

Els avenços observats en la diversificació dels equips educatius de les escoles i els reptes encara pendents ens permeten assenyalar tres grans objectius per donar forma a un major aprofitament d'aquests nous recursos. Cada objectiu s'acompanya, de forma necessàriament esquemàtica, de diferents propostes per a la seva consecució.

### 1. Una millor detecció i comprensió de les condicions d'educabilitat

La millora en la detecció i en la comprensió de les condicions d'educabilitat és el primer pas per dissenyar i implementar millors polítiques socio-educatives. En aquest sentit, cal, d'una banda, millorar i avançar en la identificació de necessitats socials que condicionen les trajectòries d'èxit educatiu.

- **Proposta 1.1.** Sistematitzar la recollida d'informació educativa, social i sanitària de l'alumnat i assolir la interoperabilitat de les bases de dades dels sistemes d'atenció social, sanitària i educativa, tot garantint un ús responsable de les dades i el dret a la privacitat.
- **Proposta 1.2.** Establir canals de comunicació àgils entre els serveis d'atenció social i sanitària i l'administració educativa. En aquest sentit, les noves figures professionals vinculades a cadascun d'aquests serveis han de poder fer de pont amb l'escola.

D'altra banda, cal reforçar el coneixement que l'escola té de les característiques del seu alumnat per tal de poder dissenyar una millor atenció individualitzada. Els centres educatius, com a institucions de proximitat, han de tenir més i millor informació sobre la situació familiar del seu alumnat, el seu context social i les seves dificultats d'aprenentatge.



- **Proposta 1.3.** Presència a tots els centres educatius de figures professionals que participin no només en la intervenció, sinó també en la detecció de necessitats. Cal ampliar la dedicació horària i la freqüència de la presència d'aquests professionals als centres per tal de garantir una adequada identificació de necessitats.
- **Proposta 1.4.** El diagnòstic ha de tenir per objectiu la concreció dels recursos d'intervenció i no només la identificació de les necessitats. Aquesta identificació de necessitats educatives i dels recursos s'ha de realitzar a partir d'una mirada interseccional centrada en l'infant en què s'abordin de forma integral el conjunt de factors condicionants de les trajectòries educatives (discapacitat, context social, salut...) i el ventall de recursos d'intervenció disponibles.
- **Proposta 1.5.** Planificació dels recursos de centre a partir de l'anàlisi global dels diferents tipus de necessitats i la seva intersecció. Es recomana la creació d'espais de coordinació per abordar la intersecció entre la diversitat per necessitats educatives i la diversitat social.

## 2. Una clara definició dels perfils professionals, les seves condicions i el seu paper

Entendre les escoles com a espais de desenvolupament integral dels infants ens convida a repensar les funcions encomanades als centres educatius, la formació dels docents i el paper assignat a les noves figures. És manifesta la necessitat d'incrementar el volum de docents especialistes i de professionals no docents als centres educatius. Si els problemes són diversos, diverses han de ser les respostes i els professionals als centres; per tant, cal apostar per equips d'atenció socioeducativa interdisciplinaris.

- **Proposta 2.1.** Regulació dels recursos humans a les escoles en què consti de manera explícita el pas d'equips docents a equips socioeducatius a tots els centres educatius de Catalunya. Sens perjudici de la necessària atenció preferent als centres de major complexitat social, cal assegurar una atenció integral a tot l'alumnat amb

necessitats educatives, amb independència de l'escola o institut on estigui matriculat.

- **Proposta 2.2.** Regulació i clarificació de les funcions assignades als diferents professionals de l'ecosistema educatiu, amb l'objectiu d'evitar encavalcaments, reduir sensacions d'invasió de responsabilitats i incrementar l'eficiència del conjunt de recursos humans dels centres.
- **Proposta 2.3.** Difusió entre la comunitat educativa del conjunt de figures existents per a l'atenció a la diversitat per tal d'aprofitar al màxim el seu potencial. La creació d'una cartera de serveis socioeducatius pot ser un bon instrument d'ordenació i transmissió de la informació.

El context actual de manca de docents, especialment a l'educació secundària, convida a replantejar les funcions no docents assumides pel professorat i les figures que poden fer de suport. Els reforços per a l'atenció a la diversitat, les tasques administratives, la gestió d'ajudes socials, l'orientació educativa o l'acompanyament en trastorns mentals són algunes funcions actualment assumides per docents i que poden ser exercides també per altres perfils professionals.

- **Proposta 2.4.** Incorporació de noves figures no docents per a la descàrrega de funcions administratives i de gestió dels equips directius i els docents.
- **Proposta 2.5.** Impuls de l'atenció a la diversitat a través de la codocència i la cotutoria. El suport a l'atenció a l'alumnat a través dels nous professionals ha d'ajudar a la descàrrega dels docents, però sense que això impliqui una desatenció per part d'aquests a les condicions d'educabilitat. Els nous recursos humans han de ser entesos com a suports i complements a la tasca docent i no com a eines d'externalització total de la seva atenció.

### 3. De la dispersió de recursos a la consolidació d'un ecosistema d'atenció a la diversitat

La incorporació de noves figures professionals als centres educatius ha de sobrepassar la mirada quantitativa (més recursos) i fragmentada actual per tal de convidar a un replantejament de les fórmules organitzatives del centre i de l'aula que aprofitin el coneixement aportat per aquests nous professionals. A tal fi, és recomanable el treball en xarxa d'aquestes figures i en coordinació estreta amb els serveis educatius externs al centre. El pas d'equip docent a equip socioeducatiu requereix l'establiment d'objectius compartits per part dels diferents professionals que coincideixen al centre, així com la generació d'espais de coordinació i intercanvi.

- **Proposta 3.1.** L'augment i la diversificació de les figures professionals als centres educatius fan necessari un increment de les hores de coordinació i permanència als centres. Les lògiques de treball interdisciplinari han de garantir un millor ús dels recursos, i requereixen temps per a la reflexió i una intensa tasca de coordinació i treball en equip.
- **Proposta 3.2.** Cal una regulació dels llocs de treball que garanteixi la convergència en horaris i condicions laborals que permetin incloure aquestes noves figures com a recurs ordinari dels centres. La dedicació ha de ser establerta a partir de les lògiques de funcionament dels centres educatius i no dels respectius sistemes de pertinença dels professionals.
- **Proposta 3.3.** L'autonomia de centre ha de permetre un millor encaix d'aquestes noves figures en el disseny de les respostes educatives. Això pot comportar que les direccions prioritzin alguns perfils professionals per a la millor atenció al seu alumnat, davant d'altres. La diversitat d'aprenentatges, i les qüestions socials i de salut han de ser tractades amb organitzacions i recursos humans diferenciats en funció dels projectes educatius de centre. No obstant això, l'autonomia de centre no pot justificar el no tractament d'alguna de les condicions d'educabilitat identificades com a necessàries per al bon desenvolupament educatiu.

- **Proposta 3.4.** El reforç del potencial humà dels centres educatius ha de permetre no només la creació de lògiques de coordinació internes, sinó que també han de ser enteses com una oportunitat per a la col·laboració amb altres professionals i agents de l'entorn. Cal fomentar una major coordinació amb els serveis educatius externs del Departament (EAP, CREDA...), però també amb altres administracions (serveis socials locals, serveis de pediatria, DGAIA, CDIAP, CSMIJ, Centres Oberts, etc.) i altres entitats del barri (associacions, entitats de lleure, entre altres).
- **Proposta 3.5.** Cal un pla de governança que generi les condicions d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives des d'una lògica d'interdependència entre els diferents professionals. La diversificació de professionals ha d'esdevenir un element estructural del sistema i no una resposta reactiva davant la concentració de necessitats en alguns centres. Aquest pla de governança ha d'interpel·lar el sistema educatiu, el de salut, el de protecció social i el d'atenció a la infància.

Acabem amb dues reflexions genèriques sobre l'encaix de la contractació de nous perfils professionals a l'escola en la política socioeducativa. En primer lloc, la diversificació dels espais, temps i professionals per a la millora de les trajectòries educatives de l'alumnat més vulnerable ha pivotat sobre la clàssica tensió entre els riscos i limitacions de les mesures universals, d'una banda, i la implementació de mesures focalitzades, de l'altra. Les propostes recollides en aquestes pàgines pretenen fer compatibles els potencials de tots dos enfocaments i advoquen per la universalització del pas de l'equip docent a l'equip socioeducatiu i, alhora, per l'assignació en clau compensatòria de recursos humans als centres educatius de complexitat social més elevada. I, en segon terme, malgrat que ens hem centrat en aquestes propostes i en el paper dels nous professionals des d'una mirada possibilista, és important no perdre de vista que l'escola no pot ser l'únic recurs per assegurar l'èxit educatiu. Calen també iniciatives emmarcades en la lluita contra la pobresa i la revisió del sistema educatiu en conjunt per tal d'impulsar l'encaix de la diversitat (social, cultural i funcional) a les nostres escoles.

## Bibliografia

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2022). *Professionals d'atenció educativa i suport*. Ajuntament de Barcelona. [https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/images/cat/Focus%20Sectorial%20Professionals%20de%20suport%20CAT\\_tcm9-54337.pdf](https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/images/cat/Focus%20Sectorial%20Professionals%20de%20suport%20CAT_tcm9-54337.pdf)
- AJZENMAN, N., BERTONI, E., ELACQUA, G., MAROTTA, L. i MÉNDEZ-VARGAS, C. (2020). *Altruism or money? Reducing teacher sorting using behavioral strategies in Peru*. Document de treball núm. IDBWP01143. Inter-American Development Bank.
- ALIANÇA EDUCACIÓ 360 (2022). *Baròmetre 360: Enquesta de participació en les activitats extraescolars d'infants i adolescents de 6 a 15 anys*. Fundació Jaume Bofill.
- BERNSTEIN, B. B. (1977). *Class, Codes and Control: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- BONAL, X. i RAMBLA, X. (2009). In the name of globalization: southern and northern paradigms of educational development. A: S. Robertson i R. Dale (eds.), *Globalisation and Europeanisation in Education*, vol. 2. Symposium Books.
- BONAL, X. i TARABINI, A. (2010). *Ser pobre en la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- BORG, E., CHRISTENSEN, H., FOSSESTØL, K. i PÅLSHAUGEN. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kimpetanse i skolen*. Arbeidsforskningintitutet.
- BRETONES, E., SOLÉ, J., CASTILLO, M., MENESES, J. i FÀBREGUES, S. (2019A). *Acció social i educativa en contextos escolars*. UOC: Informe de recerca.
- BRETONES, E., SOLÉ, J., CASTILLO, M., MENESES, J. i FÀBREGUES, S. (2019B). «Què diuen els centres educatius de Catalunya sobre la incorporació d'educadores i educadors socials a les escoles i els instituts?». *Educació social, Revista d'Intervenció Socioeducativa*, vol. 71, p. 39-59.

- BRETONES, E. i SOTO, P. (2021). *Parlem-ne: Percepcions i realitats dels promotors i promotores als centres educatius de la ciutat de Barcelona: recerca col·laborativa per a una acció educativa innovadora*. Consorci d'Educació de Barcelona, [https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/01\\_documents\\_de\\_referencia/informes/Parlemne\\_informe\\_final\\_210215.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/Parlemne_informe_final_210215.pdf)
- CALERO, J., CHOI, Á. i WAISGRAIS, S. (2010). «Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006». *Revista de Educación*, núm. extraordinari 2010, p. 225-256.
- CEBOLLA-BOADO, H. i GARRIDO MEDINA, L. (2010). «The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects». *European Sociological Review*, vol. 27, núm. 5, p. 606–623.
- CERNA, L., MEZZANOTTE, C., RUTIGLIANO, A., BRUSSINO, O., SANTIAGO, P., BORGONOV, F. I GUTHRIE, C. (2021). «Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework», *OECD Education Working Papers*, núm. 260, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- CERVINI, R. (2003). «Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la Educación Secundaria en Argentina». *Revista Electronica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1, p. 72-98.
- CLOTFELTER, C.T., LADD, H. F., VIGDOR, J. L. i DIAZ, R. A. (2004). «Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain high-quality teachers?». *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 23, p. 251-271.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity Survey*. USA National Center for Educational Statistics.
- COLEMAN, J. S. (1988). «Social Capital in the Creation of Human Capital». *American Journal of Sociology*, vol. 94, núm. 1, p. S95-S120.
- COSTA, E. i ALMEIDA, M. M. (COORD.). (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- CREEMERS, B. (1994). *The Effective Classroom*. Cassell.
- DEL ARCO, I., (ED.). (2015). *L'escola del segle XXI. Contextos, processos i reptes de futur*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- DEPARTAMENT DE SALUT. (2022). *L'estat de salut, els comportaments relacionats amb la salut i l'ús de serveis sanitaris a Catalunya*. Generalitat de Catalunya.
- DGAIA (MARÇ 2024). *Dades del sistema de protecció a la infància de Catalunya*. [https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/infancia\\_i\\_adolescencia/dades-del-sistema-de-proteccio-a-la-infancia-de-catalunya/](https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/infancia_i_adolescencia/dades-del-sistema-de-proteccio-a-la-infancia-de-catalunya/)
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. i PALOMO, E. (2024). «A literature review of the role played by social educators in the Spanish schooling System». *Citizenship, Social and Economics Education*, vol. 23, núm. 1, p. 17-30.
- DRIESSEN, G. (2002). «School composition and achievement in primary education: a large-scale multilevel approach». *Studies in Educational Evaluation*, vol. 28, p. 347-368.
- EDMONDS, R. (1979). «Effective Schools for the Urban Poor». *Educational Leadership*, vol. 37, p. 15-24.
- EURYDICE (2020). *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being*. Publications Office of the European Union.
- FENG, L. (2010). «Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility». *Education Finance and Policy*, vol. 5, núm. 3, p. 278-316.
- FONTDEVILA, C. (2023). El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo. A A. Tarabini, *Els reptes de l'educació a Catalunya*. Fundació Bofill.
- FRAINE, B. DE, VAN DAMME, J., LANDEGHEM, G. VAN, OPDENAKKER, M. i ONGHENA, P. (2003). «The Effect of Schools and Classes on Language Achievement». *British Educational Research Journal*, vol. 29, núm. 6, p. 841-859.
- FRANCONETTI, M. A. (2012). «La promoció escolar: un enfocament metodològic diferent per a garantir l'escolarització». *Àmbits de Psicopedagogia*, vol. 35, p. 51-53. <https://ambitsaaf.cat/article/download/1373/2108>

- GIRÓS, R. i COLLET, J. (2020). *Avaluació del projecte «De l'equip doent a l'equip educatiu»*. Ajuntament de Barcelona.
- GONZÁLEZ MOTOS, SH., BONAL, X. i ZANCAJO, A. (22 de novembre de 2021). Repetición escolar, desigual, cara e ineficaz. *Agenda Pública*. <https://agendapublica.es/noticia/13487/repeticion-escolar-desigual-cara-ineficaz>
- GULDEMOND, H. i BOSKER, R. J. (2009). «School effects on students' progress - A dynamic perspective». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 20, núm. 2, p. 255-268.
- HANUSHEK, E. A. i WOESSMANN, L. (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. Document de treball NBER, núm. 15949.
- HILL, P. W. i ROWE, K. J. (1998). «Modelling Student Progress in Studies of Educational Effectiveness». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, núm. 3, p. 310-333.
- INSTITUT INFÀNCIA i ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2019). *Oportunitats Educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019*. IIAB-IERMB i Ajuntament de Barcelona.
- JENCKS, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books.
- LÓPEZ, N. i TEDESCO, J. C. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. *Documentos del IIPPE*. IIPPE-UNESCO.
- LÓPEZ, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. UNESCO IIEP.
- MARÍ-KLOSE, P., MARÍ-KLOSE, M., GRANADOS, F. J., GÓMEZ-GRANELL, C. i MARTÍNEZ, À. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Fundació Caixa Catalunya.
- MARZANO, R. J., BOOGREN, T., HEFLEBOWER, T., KANOLD-MCINTYRE, J. i PICKERING, D. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- MARZANO, R. J. i WATERS, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Solution Tree Press.



- MINISTERI D'EDUCACIÓ DE PORTUGAL. (2023). *Despacho n.º 7798/2023*. Diário da República núm. 146/2023, sèrie II de 2023-07-28, p. 65-69.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2019) TALIS 2018. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe espanyol*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- MONJAS MANSO, L. i RAFEL CUFÍ, E. (2019). «Una mirada a la realitat dels tècnics d'integració social i els treballadors socials a l'escola des de l'administració educativa catalana». *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, vol. 71, p. 104-125.
- OCDE (2018). *Promoting inclusive education for diverse societies*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies-94ab68c6-en.htm>
- OCDE (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OCDE (2015). *Learning Support Staff: A literatura review*. Document de treball núm. 125, OECD.
- OBSERVATORI DEL VALLÈS OCCIDENTAL. (2023). *Ajuts individuals de menjador al Vallès Occidental: Evolució i principals característiques Curs 2022/2023*.
- RIST, R. (2000). «Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education». *Harvard Educational Review*, vol. 70, núm. 3, p. 257-301.
- RIVKIN, S. G., HANUSHEK, E. A. i KAIN, J. F. (2005). «Teachers, Schools, and Academic Achievement». *Econometrica*, vol. 73, núm. 2, p. 417-458.
- ROSENTHAL, R. i JACOBSON, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. i OUSTON, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Harvard University Press.
- SASS, T. R, HANNAWAY, J., XU, Z., FIGLIO, D. N. i FENG, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics*, vol. 72, núm. 2-3, p. 104 122.

- SAURÍ, E. i GONZÁLEZ, S. (2022). «Justificacions i condicionants de la tria de cura en el 0-3: és la pública una opció per a mi?». *Papers*, vol. 107, núm. 3, 1-21.
- SCHEERENS, J. i BOSKER, R. (1997). *The Foundations of School Effectiveness*. Pergamon Press.
- SIMON, N. S. i JOHNSON, S. M. (2015). «Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do». *Teachers College Record*, núm. 117.
- SÍNDIC DE GREUGES. (2024). *La segregació escolar a Catalunya: Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021*. [https://www.sindic.cat/site/unitFiles/9822/Informe%20seguiment%20PSE%20Decret%2011\\_21\\_cat.pdf](https://www.sindic.cat/site/unitFiles/9822/Informe%20seguiment%20PSE%20Decret%2011_21_cat.pdf).
- SLEE, R., TOMLINSON, S. i WEINER, G. (2003). *School Effectiveness for Whom?* Falmer Press.
- SMITH, D. J. i TOMLINSON, S. (1990). «The School Effect: A Study of Multi Racial Comprehensives». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 1, núm. 1, p. 81-86.
- TARABINI, A. (2008B). «Invirtiendo la agenda: un análisis de los efectos de la pobreza sobre la educación». *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 30, p. 69-88.
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2018) Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. A J. Riera, *Anuari de l'Educació*. Fundació Jaume Bofill.
- TEDDLIE, C. i REYNOLDS, D. (2001). «Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, núm. 1, p. 41-82.
- TEDESCO, J.C. (1998). *Carta Informativa del IIPPE*, XVI, núm. 4. UNESCO.
- THIEMANN, P. (2018). Inequality in education outcomes: The role of sorting among students, teachers, and schools. Document de treball. [https://ekstern.filer.uib.no/svf/Econ%20web/Petra%20Thiemann\\_acher-sorting20181016.pdf](https://ekstern.filer.uib.no/svf/Econ%20web/Petra%20Thiemann_acher-sorting20181016.pdf)
- TROIANO, H., TORRENTS, D. i SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2016). «La composició social de l'accés a la universitat». A Grup de Recerca en Educació

i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona, *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats universitaris*. AQU.

UNESCO (1960). *Convención de 1960 de la UNESCO contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583\\_spa.page=119](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119)

WILLMS, J. (1992). *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. The Falmer Press.

---

### **Agraïments**

Agraïm la participació en el seminari de contrast i les aportacions fetes al contingut d'aquest capítol de l'Anuari 2024 a un nodrit grup de persones expertes. Elles són: Àngels Cadena, Xavi Campos, Marta Comas, Mario Cuixart, Miquel Àngel Franconetti Andrade, Marc Hortal Galí, Edgar Iglesias, Andrea Jover, Eloi Mayordomo i Maribel Tarrés.

Aquest document explora la relació entre les necessitats de l'alumnat més vulnerable i els recursos humans als centres educatius, identificant tant els reptes com les oportunitats que suposa ampliar i diversificar els equips professionals. A través d'una anàlisi detallada dels diferents perfils (per exemple, tècnics d'educació infantil, tècnics d'integració social, educadors socials, educadors emocionals, promotors escolars, serveis de salut pediàtrica, vetlladores, mestres d'audició i llenguatge o logopedes) es posa de manifest el paper que tenen aquests professionals en el dia a dia de les escoles.

El treball comença presentant el concepte d'educabilitat com a eix central de les polítiques d'atenció a l'alumnat vulnerable i revisa les desigualtats educatives a Catalunya. A partir d'aquí, es descriuen els (nous) perfils professionals que treballen als centres, les seves funcions i les aportacions que fan al sistema educatiu de Catalunya. També s'exploren les experiències de Barcelona, Noruega i Portugal, i s'aporta una visió comparativa sobre models que han impulsat la diversificació dels professionals a les escoles.

Finalment, es presenten els punts forts i febles d'aquest model i es fan recomanacions per millorar l'aprofitament de les diverses experteses al servei de l'equitat educativa.

**Sheila González Motos**

Investigadora en desigualtat educativa, doctora en Polítiques Públiques i Transformació Social per la UAB.