

Observatori de l'educació local

Anuari 2021

Sèrie Educació

Els anuaris de l'Observatori de l'educació local són publicacions de la Gerència de Serveis d'Educació que ofereixen una mirada sobre l'educació des del món local i les estratègies que desenvolupen els ajuntaments i la resta d'agents educatius del territori.

L'edició d'enguany centra la mirada en la reconstrucció postpandèmia i en alguns dels reptes educatius que es presenten a mitjà i a llarg termini: digitalització, bretxa social, nous paradigmes de l'educació, educació virtual, implicació de les famílies o incidència dels nous marcs normatius.



Observatori de l'educació local

Anuari 2021

Coordinació

Gerència de Serveis d'Educació de la Diputació de Barcelona

1a edició: juny del 2022

© de l'edició: Diputació de Barcelona

© del text: els seus autors

Producció: Subdirecció d'Imatge Corporativa
i Promoció Institucional

Composició: Moelmo, SCP

Índex

Presentació	7
JOSEP MONRÀS GALINDO	
Transformar l'educació per a un món millor en un moment complicat per la pandèmia de la COVID-19	9
FERNANDO M. REIMERS	
Repensar les polítiques educatives sota el guiatge de la recerca i la nova gestió pública	15
JOSEP M. VILALTA I NÚRIA COMAS	
La localització de l'ODS 4 a Catalunya: el moment d'un pla 2030 per a una trajectòria educativa integral	21
PASTORA MARTÍNEZ SAMPER I GEMMA XARLES JUBANY	
Una llei progressista per als nous desafiaments de l'educació	28
ALEJANDRO TIANA	
La digitalització i l'educació híbrida davant el repte de la bretxa digital	35
CARLOS MAGRO	
«Distància, mans, mascareta»: un lema que erosiona el ciment de la relació família-escola, però que no ho atura tot	42
MARTA COMAS SÀBAT	
La Carta de Ciutats Educadores: trenta anys després	48
MARINA CANALS	
Nous avenços i oportunitats en la universalització i la igualtat en l'accés a les escoles bressol municipals a Catalunya	54
DAVID PALOMERA	
Recollint la veu de la comunitat educativa: El Congrés d'Educació Pública de Catalunya	60
PILAR GARGALLO	
Avenços efectius i horitzons de millora en la lluita contra la segregació escolar a Catalunya	65
ISAAC GONZÁLEZ BALLETBÒ	

El sistema de formació i qualificació professionals de Catalunya i la nova Llei orgànica d'ordenació i integració de la formació professional: una oportunitat de modernització	71
MONTSERRAT BLANES	
Acompanyant itineraris educatius per lluitar contra l'abandonament escolar prematur: el projecte transformador Noves Oportunitats Educatives (NOE 4.10)	76
NEUS GÓMEZ	

Presentació

Ara que sortosament estem deixant enrere els pitjors moments de la pandèmia, avancem de mica en mica en el camí cap a la tornada a la normalitat en la prestació dels serveis i els recursos educatius, com també està passant en la resta d'àmbits de la nostra vida. Han estat dos anys durant els quals hem estat conscients de la fragilitat i la vulnerabilitat de la nostra societat i, en l'àmbit pròpiament educatiu, la pandèmia ha posat en primer terme algunes de les febleses que ja patíem abans. Però també és cert que el nostre sistema educatiu ha demostrat un nivell de resiliència del qual crec que podem estar profundament orgullosos, perquè ha pogut mostrar una gran capacitat de reacció davant un escenari d'enorme incertesa i complexitat.

Per aquest motiu, en aquesta edició de l'*Anuari de l'Observatori de l'Educació Local*, hem apostat per centrar la mirada en el futur i analitzar quins camins podem emprendre per millorar l'educació a partir de les lliçons apreses en aquests mesos de convivència forçada amb la COVID-19. Perquè creiem que és un bon moment per mirar cap al futur i reflexionar sobre com visualitzem el camí de la necessària reconstrucció social, econòmica i educativa. Volem posar l'accent en alguns dels reptes educatius que des de fa temps formen part dels discursos en aquest àmbit (l'abandonament, la segregació escolar, l'equitat, la funció educativa de les famílies, etc.), i també en d'altres que no hi han estat tan presents i que ara hi ocupen igualment un paper central (la bretxa digital i l'educació híbrida, l'equitat en l'accés a les activitats extraescolars, l'educació en el lleure, etc.).

Hem volgut, doncs, aportar idees i posar sobre la taula alguns dels debats actuals amb la intenció d'oferir una visió prospectiva sobre l'educació. Ho hem fet a partir de les opinions i les anàlisis de persones de diferents perfils, que, des del seu àmbit d'expertesa, ens presenten diagnòstics de situació i les seves visions sobre els nous escenaris, així com propostes sobre on i com han de pivotar els futurs de l'educació. Sempre amb l'objectiu de treballar a favor de garantir una educació equitativa i de promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida com la millor estratègia a favor de la igualtat i l'èxit educatiu per a tothom.

En aquest sentit, tenim l'oportunitat de conèixer els discursos educatius que s'estan desenvolupant en l'àmbit internacional, molts dels quals parteixen de la base que l'educació i els processos d'aprenentatge no tornaran a ser com han estat fins ara. Des de la UNESCO, per exemple, s'ha estat reflexionant sobre com promoure processos de transformació educativa per a la societat del futur, com millorar l'equitat i quin ha de ser el marc de valors per al bé comú i les nostres democràcies. També des d'aquesta mirada prospectiva global, té espai en aquesta publicació l'impuls decidit de connectar les agendes locals amb l'Agenda 2030, en què l'educació ocupa un lloc clau per assolir els objectius de desenvolupament sostenible.

Més centrats en el nostre país, analitzem algunes modificacions normatives rellevants que s'han aprovat darrerament en l'àmbit de l'educació. En concret, coneixerem els antecedents i les característiques de la nova LOMLOE, els avenços en el desplegament del

Decret d'admissió i programació de l'oferta educativa en el marc de la lluita contra la segregació escolar a Catalunya o la situació de la formació professional a Catalunya.

Altres articles reflexionen sobre qüestions d'interès i d'actualitat com la digitalització i el repte de l'educació híbrida, el necessari binomi escola-famílies en el procés educatiu, els reptes específics de l'educació pública al nostre país, l'actualització de la Carta de Ciutats Educadores o el lideratge dels ajuntaments en àmbits com l'accés equitatiu a l'educació infantil i la lluita contra l'abandonament escolar prematur.

En definitiva, proposem un ventall d'idees i reflexions que, en els escenaris d'incertesa actuals, creiem que poden ser d'interès. Amb el desig, com sempre fem amb l'Anuari, que els diferents articles puguin inspirar la feina dels i les responsables de les polítiques educatives. I des de la convicció que ens trobem en un canvi d'època i que una nova societat requereix una nova educació, el millor camí cap a la transformació social i la garantia del progrés individual i col·lectiu.

JOSEP MONRÀS GALINDO
President de l'Àrea d'Educació, Esports i Joventut
Diputació de Barcelona

Transformar l'educació per a un món millor en un moment complicat per la pandèmia de la COVID-19

FERNANDO M. REIMERS

*Professor d'Educació Internacional i Comparada
(Universitat de Harvard)*

La pandèmia de la COVID-19, encara en curs, ha causat un sens fi de daltabaixos que han disminuït el benestar d'individus i societats. No solament ens referim als efectes sanitaris més obvis –a data de març del 2022 la pandèmia ha costat la vida de més de 6 milions de persones i n'ha infectat més de 450 milions–,¹ sinó també en les repercussions indirectes d'aquestes pèrdues de vides i de salut: l'impacte que han tingut en el benestar psicològic de les persones i en l'activitat econòmica, social i política. El pas del temps palesarà les conseqüències completes d'aquests impactes, però n'hi ha algunes que ja es poden preveure: disruptions en certs tipus d'indústries (com ara el turisme, el transport, l'hostaleria o els restaurants), disruptions en les cadenes de producció, disminució de l'ocupació en certs sectors econòmics i augment de les desigualtats socials. La profunditat i la gravetat d'aquestes disruptions està ben recollida en l'informe de riscos globals que anualment publica el Fòrum Econòmic Mundial, que parteix d'una enquesta que presenta a líders de diversos sectors econòmics i socials, i que, en l'edició de gener del 2021, identifica, com a principals riscos en el curt termini, i en aquest ordre d'importància, les malalties infeccioses, les crisis d'ocupació i ingressos, els esdeveniments climàtics, les fallades en la ciberestructura, la desigualtat digital, la recessió econòmica prolongada, els atacs terroristes, la desil·lusió entre els joves, l'erosió de la cohesió social i els danys humans a l'ambient (Fòrum Econòmic Mundial, 2021).

L'administració d'aquests riscos, la possibilitat de mitigar o de revertir-ne els efectes, descansa en bona part en les eleccions que facin les persones, tant individualment com col·lectivament, i en les seves capacitats. Els riscos sanitaris que causa la pandèmia són el resultat no solament de les dinàmiques dels patògens, sinó també de la manera en què els humans responem a aquestes dinàmiques. Seguir les recomanacions de les autoritats sanitàries, per exemple, té implicacions evidents en el nombre i la velocitat dels contagis. Igualment, el tipus i la qualitat de les polítiques sanitàries d'autoritats nacionals o regionals tenen clares conseqüències en l'evolució de la pandèmia, com ho demostra l'experiència dels dos últims anys al món. Allà on la població va ignorar les recomanacions de les autoritats sanitàries, o bé els llocs on les polítiques van ser deficientes, el nombre de contagis i de defuncions va ser superior que allà on les respostes van ser de tendència més racional i properes a l'evidència científica.

¹ <https://ourworldindata.org/coronavirus-data#cases-and-deaths>.

En aquest sentit, és clar que les oportunitats que les persones adquireixin els coneixements i desenvolupin les competències i les disposicions que permetin mitigar aquests riscos i construir un món millor determinaran les possibilitats de benestar en el futur. Les diverses crisis generades per la pandèmia han posat en relleu que la qualitat de vida del futur depèn, en bona part, de la qualitat de l'educació de la ciutadania.

Aquesta nova consciència sobre la importància de l'educació emergeix en un moment en què el funcionament de les institucions educatives també és afectat per les disruptions causades per la pandèmia. Suspensió total o parcial de l'ensenyament presencial durant part dels dos últims anys, disruptió del tipus d'activitats d'ensenyament i aprenentatge com a resultat de les mesures sanitàries de contenció de la pandèmia, efectes en l'assistència i en el benestar tant d'estudiants com de professors i administradors educatius afectats per la crisi social creada per la pandèmia... Un conjunt de factors que han fet més difícils les tasques d'aprendre i d'ensenyar (Reimers, 2021a).

Malgrat aquestes disruptions en les institucions educatives, la pandèmia ha generat també situacions que facilitaran que, en aquests moments difícils, es creï encara més i millors oportunitats per educar bé la ciutadania, és a dir, per educar-la per a un futur millor. La primera és que la pandèmia ha fet visible com n'és d'important el funcionament de les institucions educatives: durant els últims dos anys hi ha hagut més persones que han anat comprenent que, quan les institucions educatives no funcionen, és difícil que altres institucions ho facin. A més, la necessitat que els estudiants, almenys en els nivells fonamentals d'ensenyament, rebessin més suport de les famílies per poder seguir els estudis ha fet visible què s'aprèn a l'escola i de quina manera. Avui hi ha més famílies que comprenen les complexitats de la tasca docent, i tal vegada hi ha més curiositat pel que s'aprèn, o es deixa d'aprendre, a l'escola. Finalment, la desconcertant manera de comportar-se dels qui clarament contravenen tota recomanació de les autoritats sanitàries, amb l'augment de l'impacte i la durada de la pandèmia que se'n deriva, ha fet visible que l'educació és un bé comú en tant que el benestar de tothom pot ser afectat per les accions dels més mal educats, ja siguin aquests últims els que decideixen fer reunions massives en moments pic d'infecció o els que trien no utilitzar màscares o no vacunar-se, ja siguin els que intenten frustrar una transició democràtica recurrent a la violència com van fer les hordes que van assaltar amb violència el Congrés dels Estats Units el dia 6 de gener de 2020.

Són aquestes les condicions que exigeixen i permeten que ens plantejem la necessitat de «reconstruir millor en educació», és a dir, d'avançar esforços educatius que permetin millorar les oportunitats d'educar bé les persones, fins i tot en aquests moments difícils en què les institucions educatives sofreixen encara les disruptions causades per la pandèmia. Reconstruir millor en educació, tanmateix, requerirà un lideratge que permeti suportar el risc de relegar l'educació a un paper secundari ateses les múltiples necessitats creades per la pandèmia, així com resistir la inèrcia d'acontentar-se amb retornar les institucions educatives als seus nivells de funcionament anteriors a la pandèmia. El segon seria inadequat per dues raons: en primer lloc, perquè aquests nivells de funcionament anteriors a la pandèmia deixaven molt a desitjar, com ho demostren els qui amb les seves accions van causar moltes més infeccions i morts de les que eren inevitables, i en segon lloc, perquè la pandèmia ha creat un context social nou, més exigent, que requerirà més capacitats.

El novembre del 2021, la UNESCO va publicar l'*Informe sobre els futurs de l'educació*, que aspira a animar processos de transformació educativa que, efectivament, permetin «reconstruir millor». Producte d'una comissió d'experts independents establerta el setembre del 2019, la preparació d'aquest informe es va dur a terme durant els primers dos anys de la pandèmia. En les seves vuit dècades d'existència, la UNESCO havia establert

amb anterioritat, en dues ocasions, comissions amb propòsits similars. La primera, el 1968, quan va encarregar a Edgar Faure, exministre d'Educació de França, coordinar una comissió que va produir l'informe *Aprendre a ser*. La principal tesi d'aquest informe, escrit en el context dels moviments de protesta juvenil en moltes parts del món, era que l'educació fonamental havia de crear les capacitats per aprendre durant tota la vida, la qual cosa seria necessària donada l'òbvia continuïtat del canvi tecnològic i social, que exigiria el desenvolupament de noves capacitats. La segona comissió sobre el futur de l'educació, liderada per Jacques Delors, expresident de la Comissió Europea, va ser establerta el 1992. El seu informe *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* va emfatitzar la importància d'una visió multidimensional de les finalitats de l'educació que permetés aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure. Aquesta última idea, la de la importància de preparar les persones per a la convivència en societats cada vegada més diverses com a resultat de l'acceleració dels processos de globalització, va ser la seva gran aportació.

L'informe de la tercera comissió, liderada per Sahle-Work Zewde, presidenta d'Etiòpia, difereix dels dos anteriors en diversos sentits. En primer lloc, perquè es presenta com una invitació a un procés inclusiu i participatiu de co-construcció de les propostes específiques de canvi educatiu inspirades per les idees d'aquest informe en cada jurisdicció i comunitat educativa. Mentre que els informes anteriors estan escrits per als ministeris nacionals d'educació com a audiència principal, aquest informe va ser escrit per a cada ciutadà, per a estudiants i professors, com a audiència principal, sota la premissa que el canvi de la cultura escolar no és un procés que un govern pugui decretar, sinó el resultat de la col·laboració entre una diversitat d'actors locals, i que això requereix un procés de diàleg social que estableixi prioritats i accions específiques amb sentit en cada realitat local. L'informe *Reimaginar junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació*, és, doncs, una invitació a processos de diàleg social per a una millora de l'educació en múltiples comunitats en el planeta, que ja estan tenint lloc en diverses institucions educatives, ciutats, estats i països. En segon lloc, aquest informe difereix dels dos anteriors pel fet que proposa, com a idees provocadores d'aquests diàlegs socials, una visió sistèmica de la transformació educativa necessària que inclogui una transformació pedagògica i promogui la solidaritat i la capacitat d'aprendre amb altres persones i de col·laborar-hi, una transformació curricular que obri les portes i finestres de les institucions educatives al món i faci visible la relació entre el que s'aprèn i els problemes reals que experimenten les persones en la seva quotidianitat, una transformació de la professió docent que permeti més treball col·laboratiu i un lideratge distribuït, una transformació de l'escola (tant en la seva arquitectura com en la seva organització i gestió) i finalment l'articulació de diverses institucions educatives en un ecosistema d'aprenentatge que possibiliti múltiples oportunitats d'educació al llarg de tota la vida.

Donats aquests propòsits –servir com a provocació de diàlegs locals en els quals, en definitiva, es defineixen plans operatius que estableixin accions concretes per transformar l'educació–, l'informe està escrit de manera general, sense les especificitats necessàries que tradueixin les idees sobre transformació sistèmica en accions amb sentit local. Una manera d'elaborar aquests plans operatius és començar per examinar quins programes i projectes existeixen ja, en una jurisdicció específica, que estiguin alineats amb les intencions de l'informe *Reimaginar junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació* per tal d'identificar, a partir d'aquesta auditoria d'esforços en curs, oportunitats addicionals de canvi i millora. És aquest un procés en el qual vaig aprofundir amb els meus estudiants de postgrau en un curs de política educativa de la Universitat de Harvard. En petits grups, els estudiants d'aquest curs van treballar com a assessors de diversos governs (locals, estatals i nacionals) fent una anàlisi dels

principals desafiaments educatius en aquesta jurisdicció, dels esforços en curs per atendre aquests desafiaments i de l'alineament entre aquests esforços i els cinc pilars de canvi proposats en l'*Informe sobre els futurs de l'educació*, per identificar oportunitats addicionals d'atendre desafiaments en aquesta jurisdicció en sintonia amb les idees contingudes en l'informe *Reimaginar junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació*. Aquests treballs han estat, al seu torn, utilitzats per les autoritats educatives amb les quals els estudiants van treballar per animar processos de diàleg social en les seves jurisdiccions respectives. Publicarem aquests documents tots junts en un llibre amb l'esperança que serveixin com a guia per animar exercicis similars en altres jurisdiccions, demostrant, a més, el paper que les universitats hi poden tenir donant suport a la transformació de sistemes educatius, una de les idees eix de l'*Informe sobre els futurs de l'educació*.

És aquest últim punt, remarcar l'èmfasi en el paper de les universitats, un dels que diferencien aquest informe dels dos anteriors sobre futurs de l'educació, que van dedicar ben poc espai a la discussió del paper de la universitat en el procés de transformació educativa. Aquest informe, en canvi, tracta del paper de la universitat en cadascuna de les seves seccions, i la presenta com una institució que pot augmentar la capacitat dels sistemes educatius donant suport a la innovació curricular i la formació docent, essencials per a la transformació de la cultura escolar. És clar que la tasca d'educar millor requereix més capacitat institucional que la que habitualment existeix en una escola. La creació de xarxes d'escoles, i l'articulació d'universitats com a part d'aquestes xarxes, pot augmentar considerablement la capacitat d'assolir les metes proposades en *Reimaginar junts els nostres futurs*.

A més d'iniciar el procés de diàleg social sobre els futurs de l'educació amb un diagnòstic d'esforços en curs, i buscant construir sobre les fortaleeses existents en aquests processos, la pandèmia ofereix una altra oportunitat única. Durant la crisi sanitària es van generar, en moltes institucions i sistemes educatius, innovacions educatives sense precedents. A partir de la crisi, que «va suspendre» les regles habituals d'operació del sistema, va ser possible crear maneres de donar suport a la continuïtat educativa de les quals és possible, i necessari, aprendre. Parlem de noves formes de col·laboració –per exemple, entre famílies i docents– i de la utilització de tecnologies diverses per secundar i personalitzar l'ensenyament. Paradoxalment, les respostes de docents i administradors educatius, i d'altres actors, a la crisi creada per la COVID-19, van generar un dividend d'innovació. Durant els primers sis mesos de pandèmia, molts sistemes educatius van crear innovacions considerables, orientades a mantenir les oportunitats educatives. Entre març i juny de l'any 2020, vaig establir una aliança entre la Iniciativa Global d'Innovació Educativa que dirigeixo a la Universitat de Harvard, l'OCDE, el Banc Mundial i l'organització Hundred. Junts, vam estudiar unes cinquanta d'aquestes innovacions amb el propòsit que servís per animar més aportacions amb propòsits similars. Publicat en un llibre a la fi de gener del 2022, l'estudi d'aquestes innovacions, i de les condicions que les van fer possibles, ofereix valuoses lliçons per mobilitzar més innovació en el futur. Algunes d'aquestes aportacions van fer més que respondre als desafiaments immediats, ja que van crear solucions a problemes persistents de l'escola tradicional. En una publicació recent, per exemple, s'examinen 31 innovacions educatives generades durant la pandèmia alineades amb la visió proposada per l'*Informe sobre els futurs de l'educació* (Reimers i Opertti, 2021). Algunes d'aquestes innovacions van consistir en la creació de xarxes i noves aliances, per exemple. En un estudi de la resposta de les universitats durant la pandèmia, es pot veure que van establir aliances amb sistemes educatius amb la finalitat de mitigar l'impacte educatiu de la suspensió

de les classes i promoure innovacions que permetessin millorar l'ensenyament (Reimers i Marmolejo, 2021).

Reconeixent la importància d'aprendre d'aquesta cara positiva de la pandèmia, en una guia que vaig elaborar amb suggeriments sobre com reconstruir millor en resposta a la pandèmia, insistia en la necessitat d'identificar i estudiar aquestes innovacions sorgides amb la intenció de capturar el «dividend d'innovació» (Reimers, 2021b).

Una de les maneres d'iniciar un diàleg als centres escolars sobre els futurs de l'educació és parlar sobre el que han de saber i poder fer els estudiants en concloure els seus estudis, i el que pot interessar-los, amb la finalitat que puguin contribuir a construir un món millor. Una manera d'organitzar aquestes converses és utilitzar com a punt de partida els objectius de desenvolupament sostenible aprovats en l'Assemblea General de les Nacions Unides el setembre del 2015 (també anomenats Agenda 2030). He ideat un mètode per desenvolupar un currículum rigorós i coherent a partir d'aquests objectius, i per fer d'aquest currículum l'eix d'un procés de millorament continu d'escoles i xarxes escolars (Reimers *et al.*, 2017, i Reimers *et al.*, 2018). Portar aquest tipus de transformació del currículum a escala requereix gestionar el procés de canvi des d'una perspectiva multidimensional que inclogui abordar-lo amb procés cultural, psicològic, professional, institucional i polític (Reimers, 2020).

En síntesi, la pandèmia de la COVID-19 ha transformat el món de múltiples maneres, i ha creat nous desafiaments i complicat desafiaments preexistents. Una bona educació és essencial per encarar aquests desafiaments amb eficàcia. Fer-ho requerirà respondre als desafiaments educatius creats per la pandèmia de manera ambiciosa, buscant no tan sols recuperar els nivells de funcionament de les institucions educatives anteriors, sinó transformar les institucions educatives perquè ofereixin una educació més rellevant i més inclusiva, com ho proposa *Reimaginar junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació* (UNESCO, 2021). Aquesta transformació requerirà un diàleg social ampli i inclusiu, animat per una anàlisi dels principals desafiaments educatius de cada jurisdicció i dels esforços en curs per atendre'ls, i per les idees de transformació sistèmica proposades en l'*Informe sobre els futurs de l'educació*. Estudiar les innovacions generades durant la pandèmia ofereix també l'oportunitat de construir sobre les fortaleses de cada sistema educatiu i capturar el dividend d'innovació que la pandèmia va provocar. A escala de centre escolar, l'Agenda 2030 ofereix la possibilitat de revisar el perfil dels diplomats de cada centre i el seu currículum per crear un currículum rigorós i coherent de ciutadania global que eduqui a tots els estudiants per convertir-se en arquitectes de la seva pròpia vida, amb l'interès i la capacitat de contribuir a construir un món més inclusiu, sostenible i just.

Referències

- REIMERS, F., *et al.* (2017). *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones*. Charleston (SC): CreateSpace.
- REIMERS, F.; CHOPRA, V.; CHUNG, C.; HIGDON, J.; O'DONNELL, E. B. (2018). *Empoderando a ciudadanos globales*. Charleston (SC): CreateSpace.
- REIMERS, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Editorial SM.
- (ed.) (2021a). *COVID-19 y educación: las disrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia*. Universidad Camilo José Cela. <https://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/951>.

- (2021b). *Educación y COVID-19: recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34_educacion_y_covid-19_spa.pdf.
- REIMERS, F.; MARMOLEJO, F. (eds.) (2021). *La colaboración escuela-universidad durante la pandemia. Manteniendo las oportunidades educativas y reinventando la educación*. Mèxic: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/211001101752Colaboracion+escuela-universidad+Libre+acceso.pdf>.
- REIMERS, F.; OPERTTI, R. (eds.) (2021). *Learning to Build Back Better Futures for Education: Lessons from educational innovation during the covid-19 pandemic*. Ginebra: UNESCO, International Bureau of Education.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- Fòrum Econòmic Mundial (2021). *The Global Risks Report 2021*. <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2021>.

Repensar les polítiques educatives sota el guiatge de la recerca i la nova gestió pública

JOSEP M. VILALTA

*Secretari executiu de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP)
i director de la Global University Network for Innovation (GUNI)*

NÚRIA COMAS

*Responsable de les iniciatives per promoure l'ús de les evidències
en educació a la Fundació Bofill*

1. Introducció. L'educació davant un canvi d'època

L'educació està sempre en evolució, constantment. Això és així per la naturalesa mateixa dels sabers, dels aprenentatges i del context social de cada país i de cada moment històric. També evoluciona a partir de les prioritats i els objectius que impulsen els diversos governs en matèria de política educativa i d'altres polítiques públiques que tenen efectes directes o indirectes en la formació i els sistemes educatius.

Malgrat aquesta constant evolutiva, els darrers decennis assistim a una acceleració profunda de transformacions socials a escala global. De fet, ens trobem de ple en un autèntic canvi d'època. L'impacte transformador de les noves tecnologies (entre les quals, de manera destacada, la societat digital) és evident. També ho és l'evolució espectacular de diverses branques científiques (la biomedicina i la genòmica, la fotònica, el *big data* i la intel·ligència artificial, la robòtica, etc.) que trenquen paràmetres socials i culturals mil·lenaris. La globalització creixent fa el món més petit i interconnectat. La crisi mediambiental obliga a repensar les prioritats col·lectives des d'una perspectiva alhora global i local. L'economia i el món del treball es transformen també a gran escala i velocitat: per exemple, amb la desaparició de molts perfils professionals i l'aparició d'altres de nous. La política i la gestió dels afers públics també es troben en plena crisi, amb la democràcia liberal qüestionada per fenòmens com els populismes i els neofeixismes, la reordenació dels espais geopolítics de poder i l'aparició de grans corporacions empresarials que condicionen les agendes polítiques i les capacitats dels governs dels clàssics estats nació.

La crisi de la COVID-19 no ha fet sinó reafirmar-nos en aquest món de complexitat creixent i gran dinamisme que ens desconcerta. Malgrat aquesta realitat, sovint continuem cercant, des de l'àmbit de la gestió dels afers públics, respostes senzilles a reptes nous i complexos. Certament, l'organització industrial clàssica i les estructures burocràtiques manifesten cada cop més limitacions. El canvi d'època ens desconcerta.

Una nova societat requereix una nova educació. Si més no, obliga a qüestionar-nos críticament si el que hem fet durant les darreres dècades continua tenint sentit i efectivitat. La crisi educativa que està provocant la pandèmia ens repta i ens incomoda. Però

massa sovint continuem abordant la complexitat amb la mentalitat industrial: uniformitats, estabilitats, jerarquies.

Ens cal bastir una nova educació perquè som en una cruïlla històrica: és l'hora de lluitar, de nou, per la raó i la ciència davant la desinformació cada cop més potent o l'allau indigerible d'informació; per la solidaritat i la justícia social davant les noves i les velles desigualtats socials; per la democràcia participativa davant noves formes de feixisme i populismes simplificadors; per la sostenibilitat i la cura del medi ambient davant l'escalfament global del planeta i la pèrdua de biodiversitat; pels drets humans i el compromís amb el bé comú; per la cooperació internacional multilateral davant una globalització econòmica descarnada que deixa moltes persones enrere; per les igualtats efectives.

La gestió dels afers públics també es troba en transformació des de finals del segle xx. Les crisis econòmico-financeres han impactat durament en el sector públic i les polítiques públiques: reduccions dràstiques de pressupostos, exigència de més eficiència i alhora de més eficàcia (fer més amb menys), qüestionament de les bases de legitimació tradicionals del sector públic, aposta per la col·laboració publicoprivada, impacte de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, etc. La política educativa no és pas aliena a aquestes tendències de fons. La transparència, la participació ciutadana en el disseny de polítiques i l'avaluació dels impactes de les polítiques educatives són aspectes cada cop més presents.

La nova educació ha de bastir-se, en primer lloc, a partir de formular, de nou, les preguntes en matèria de política educativa: què ha de ser la millor formació per als infants i joves, com podem assegurar l'equitat i lluitar contra les desigualtats, com cal estructurar i potenciar la formació al llarg de la vida, com podem formar en valors —i en quins valors cívics universals—, com podem formar en competències, com cal educar pel bé comú i per enfortir la democràcia, etc.

Per tot el que hem dit, un dels vectors principals d'acció els propers anys és fomentar la recerca educativa i tot el coneixement útil i pertinent per a la formulació, l'avaluació i la millora de les polítiques educatives. Cal que les polítiques educatives es fonamentin en les evidències, la recerca educativa i el redisseny constant a partir d'avaluacions d'impacte i el seguiment d'indicadors i dades objectives. Cal que recerca educativa i política educativa vagin unides amb la finalitat de reforçar la política pública i el debat rigorós en l'àmbit educatiu, que per si sol ja és molt complex. Si això ja és així en qualsevol moment, ho és encara amb més rellevància i urgència en una època de grans transformacions com l'actual.

En aquest sentit, l'article que presentem pretén aportar idees, exemples i propostes específiques sobre com reforçar la recerca educativa i com avançar cap a polítiques educatives que utilitzin el coneixement per a la seva viabilitat, millora i reformulació constants. Ho fa a partir del projecte que hem desenvolupat el darrer any al si de la Fundació Bofill i, específicament, l'informe que duu per títol *La recerca al servei d'una política educativa fonamentada* (Vilalta i Comas, 2021).

2. Repensar les polítiques educatives a partir de la recerca i la nova gestió pública

La recerca té molt per oferir en l'abordatge de les problemàtiques socials i educatives. D'entrada, serveix per identificar i comprendre els problemes del sistema educatiu i anticipar futures necessitats. A més, l'avaluació té un component formatiu per al sistema

i ha d'ajudar a la millora contínua de la intervenció educativa. I recerca i avaluació han de permetre, igualment, entendre els efectes de les polítiques impulsades pels governs i millorar-les. Incorporar coneixement científic i una visió analítica en el plantejament i l'avaluació de les polítiques permet que aquestes siguin millors (més efectives, eficients i equitatives) i contribueix a racionalitzar el debat públic i a augmentar la transparència. Per tant, una política educativa responsable ha de partir del coneixement rigorós i avançar sota el seu guiatge.

Ara bé, com podem fer-ho possible? Com podem promoure una col·laboració fructífera entre recercadors i responsables educatius? I com podem integrar una mirada analítica i científica en la política educativa?

El diàleg constructiu entre ciència i política no es produeix per casualitat. D'entrada, calen recercadors compromesos i responsables polítics disposats a escoltar-los. Però és evident que fins i tot així continua havent-hi obstacles que cal superar. A la Fundació Bofill vam voler identificar quines eren les estratègies dels governs que havien volgut fer una aposta per unes polítiques fonamentades en les evidències. Ens vam fixar tant en les accions empreses en l'àmbit específic de l'educació com en fórmules adoptades per a altres àmbits de política pública de les quals poguéssim aprendre.

L'experiència d'aquestes institucions constata que, només amb la voluntat d'investigadors i gestors públics, no n'hi ha prou. Per assegurar que la fonamentació de les polítiques educatives es produeix d'una manera sostenible, transparent i sostinguda en el temps, cal que les administracions mateixes promoguin i generin facilitats i incentius per fer-ho. Cal, doncs, que s'institucionalitzin la producció i l'ús de les evidències en el marc de la política i la gestió públiques (Parkhurst, 2016; X. Martínez-Celorrio, 2018; Pedró, 2013). Els governs d'arreu del món ho estan fent posant en marxa instruments enfocats a aconseguir cinc grans objectius (EACEA, 2017; Lenihan, 2013). Són els que descrivim breument a continuació.

a) Disposar de dades rellevants i fer-les accessibles per a l'anàlisi i la recerca

Les dades sobre els resultats de les proves de competències, sobre les trajectòries educatives de l'alumnat, sobre absentisme i abandonament o sobre l'accés a determinats ajuts o programes són clau per fer bones diagnosis de l'estat de l'educació d'un país. Són també la matèria primera essencial per dur a terme anàlisis més complexes i aprofundides: per exemple, són imprescindibles per avaluar els programes i les estratègies que governs, ajuntaments o escoles posen en marxa, o per identificar quins grups d'alumnes haurien de necessitar uns suports o uns altres. Per això, alguns països, **com és el cas d'Estònia**, han fet grans apostes per disposar de bases de dades administratives integrades i de qualitat sobre aspectes clau de l'educació (els resultats de les proves de competències, les trajectòries educatives de l'alumnat, l'absentisme i l'abandonament, l'accés a determinats ajuts o programes, etc.) i per fer-les accessibles tant als mateixos gestors públics com als analistes i investigadors. Amb aquesta matèria primera disponible i accessible es fa un pas de gegant per tal que els qui es fan preguntes sobre la realitat educativa i els qui busquen la millor manera de gestionar-la puguin respondre els seus interrogants amb rigor. Disposar d'aquestes dades és el que va permetre que alguns estats, com els Països Baixos, Bèlgica i el Regne Unit, fessin diagnosis acurades sobre les conseqüències per a l'aprenentatge dels infants i els joves derivades del confinament i el tancament escolar ja en els primers estadis de la pandèmia.

b) Incentivar una recerca educativa útil per respondre als reptes educatius del país

Si bé és cert que posar dades rellevants i de qualitat a l'abast dels responsables i dels investigadors és una condició prèvia indispensable, els governs poden fer un pas més per promoure un coneixement que els sigui útil incentivant que analistes i investigadors es dediquin a respondre les preguntes més rellevants en clau de país. Així, alguns països ofereixen línies de finançament específic per a recerca que respon a reptes concrets o, directament, es creen centres de recerca orientats a la producció de coneixement per respondre preguntes prioritzades políticament. Un exemple interessant és el de la **Netherlands Initiative for Education Research** (NRO), una institució pública que s'encarrega de coordinar i finançar la recerca en educació que es duu a terme als Països Baixos i de facilitar l'ús del coneixement per part dels gestors i els professionals de l'educació. Aquests agents participen en la identificació de les necessitats i els buits de coneixement, en el disseny de les convocatòries i també en l'avaluació de les propostes. Aquest punt és clau, ja que fer partícips els agents educatius dels processos de formulació, seguiment i interpretació que s'inscriuen en la recerca científica i l'acompanyen ajuda a obtenir un coneixement rellevant i enfocat a la presa de decisions. Aquesta és la lògica amb què també operen les *research-practice partnerships*, un model en auge als Estats Units que es basa en acords estables entre institucions de recerca i governs regionals o locals que afavoreixen una col·laboració braç a braç entre recercadors i responsables (Farrell *et al.*, 2021).

c) Garantir que el coneixement generat és transferit als actors clau del sistema educatiu i conegut per ells

Per estar en disposició d'aprofitar el coneixement generat, cal que aquest arribi als actors clau. Tant els professionals de primera línia —docents i altres educadors— com les persones responsables de planificar i organitzar els diferents serveis i programes que conformen el sistema educatiu han de poder entrar en contacte amb aquest coneixement i apropiar-se'n.

Això no sempre és fàcil, per molts motius: un d'aquests és que els resultats de les recerques solen difondre's en publicacions destinades exclusivament als recercadors, que no acaben de ser útils ni rellevants per als professionals, i que sovint no els són ni tan sols accessibles. Com es pot respondre a aquest repte? Un exemple: l'any 2013, el Ministeri d'Educació i Recerca de Noruega va crear el **Knowledge Center for Education**, un organisme específic amb la funció d'identificar, sintetitzar i fer arribar a professionals i responsables del món educatiu les evidències més rellevants per a la presa de decisions en un format i en un llenguatge adaptats a les seves necessitats. Les experiències al món anglosaxó també són nombroses (amb l'**Education Endowment Foundation**, al Regne Unit, o l'**Education Hub**, a Nova Zelanda, com a institucions emblemàtiques) i estan molt avançades en la producció de formats de divulgació científica clarament orientats a la presa de decisions.

d) Avaluar sistemàticament i de manera rigorosa les polítiques educatives

Al Regne Unit es va voler respondre a la crisi educativa generada pel tancament de les escoles arran de la COVID-19 amb el **National Tutoring Programme**, una gran estratègia d'acompanyament individualitzat a l'alumnat. I, al mateix temps que entrava en

funcionament aquest programa, es va posar en marxa **tot un seguit d'estudis per avaluar-lo**, amb l'objectiu d'obtenir informació robusta que ajudés a resoldre allò que no estigués funcionant correctament, a aclarir amb seguretat si el programa acabava complint o no el seu propòsit i a recollir aprenentatges per poder dissenyar intervencions similars en el futur.

És un exemple de l'esforç que es dedica en alguns entorns a obtenir informació sobre la implementació, l'efectivitat i l'eficiència dels programes i les polítiques educatives que despleguen. El coneixement que es pot generar a partir del funcionament de les polítiques públiques és una de les millors fonts d'aprenentatge per a qualsevol sistema, des d'un punt de vista de millora continuada, a més de ser, per descomptat, una eina de reïment de comptes i transparència envers la ciutadania.

e) Garantir que les evidències es tenen en compte de manera sistemàtica en la presa de decisions sobre polítiques educatives

El moment clau de tot plegat és el de la presa de decisions. No n'hi ha prou de generar evidències i difondre-les: cal que es tinguin en compte. Per garantir-ho, alguns programes, com els **Regional Educational Laboratories** dels Estats Units, aposten per formar els responsables i els professionals del món educatiu en competències vinculades a la ciència i a l'ús d'evidències.

Una estratègia complementària és crear unitats i procediments que forcin, incentivin i facilitin la incorporació de les evidències: des d'unitats internes a les administracions públiques que assessoren el disseny dels programes, **com a les Filipines**, fins a òrgans externs que revisen l'adequació d'aquestes propostes tenint en compte el coneixement científic disponible.

3. Política educativa, recerca i nova gestió pública a Catalunya: l'oportunitat de fer un pas endavant

Catalunya disposa de moltes llavors del que pot ser un sistema educatiu més fonamentat en la recerca: una llarga tradició de col·laboració entre docents i investigadors a l'entorn dels instituts de ciències de l'educació de les universitats, més d'una vuitantena de grups de recerca reconeguts que treballen en l'àmbit educatiu i algunes unitats de coneixement que ja estan funcionant al si de les administracions educatives, com el Servei de Recerca del Departament d'Educació o el mateix **Observatori de l'Educació Local de la Diputació de Barcelona**. Fins i tot tenim precedents de convocatòries de recerca promogudes per la Generalitat de Catalunya, com van ser els **Ajuts per donar suport al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa no universitària** (ARIE-DGR) o, més recentment, els **ARMIF**, dedicats a la recerca per a la millora de la formació de mestres. Tanmateix, al nostre país queda molt camí per recórrer en la connexió entre recerca i política educativa, una connexió que ha de permetre una presa de decisions informada per fer un salt en la qualitat i l'equitat de l'educació. L'informe *La recerca al servei d'una política educativa fonamentada* assenyala les principals mancances del nostre sistema i proposa 16 mesures concretes, en relació amb els cinc àmbits anteriors, que caldria impulsar des dels diversos poders públics per resoldre aquestes mancances en els propers quatre anys.

Ens trobem en un bon moment per fer un salt qualitatiu rellevant que permeti institucionalitzar, al nostre país, la recerca educativa i les polítiques educatives informades.

Després que, el juliol del 2021, **més de 800 professionals** vinculats al món educatiu, a la gestió pública i a la recerca en educació **reclameassin una aposta més decidida** per part de les institucions públiques catalanes per fonamentar les polítiques educatives a partir de coneixement científic, a mitjan setembre el Govern de la Generalitat incloïa dins del **Pla de govern de la XIV legislatura** l'elaboració d'un pla estratègic per a la recerca educativa. Si aquest pla tira endavant, podria suposar un pas enormement valuós cap al desenvolupament de mecanismes i incentius per connectar la recerca amb la política i la pràctica educatives. El mateix pla de govern també incloïa, com ja feia l'anterior, el desenvolupament de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, prevista a la Llei d'educació de Catalunya del 2009, però fins ara mai desplegada. Ens trobem, sens dubte, davant d'una oportunitat històrica per empoderar el nostre sistema educatiu: ara caldrà aprofitar-la.

Referències

- EACEA (2017). *Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Disponible a: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/30212000-e84a-11e6-ad7c-01aa75ed71a1/language-en>.
- FARRELL, C. C.; PENUEL, W. R.; COBURN, C.; DANIEL, J.; STEUP, L. (2021). *Research-practice partnerships in education: The state of the field*. William T. Grant Foundation. Disponible a: http://wtgrantfoundation.org/library/uploads/2021/07/RPP_State-of-the-Field_2021.pdf.
- LENIHAN, A. (2013). *Lessons from abroad. International approaches to promoting evidence-based social policy*. Alliance for Useful Evidence. Disponible a: <https://www.alliance4usefulevidence.org/publication/lessonsfromabroad/>.
- MARTÍNEZ-CELOORRIO, X. (2018). «La recerca educativa, també al servei de les escoles. Models emergents per a la millora de l'impacte de la recerca educativa». A: Pedró, F. (2018). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundació Bofill. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/reptes-de-leducacio-catalunya-anuari-2018>.
- PARKHURST, J. (2017). *The politics of evidence. From evidence-based policy to the good governance of evidence*. Nova York: Routledge.
- PEDRÓ, F. (2013). «Les polítiques sobre recerca i innovació en educació: tendències internacionals». A: Martínez, M. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Bofill. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/lestat-de-leducacio-catalunya-anuari-2013>.
- VILALTA, J. M.; COMAS, N. (2021). *La recerca al servei d'una política educativa fonamentada*. Barcelona: Fundació Bofill. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/recerca-servei-politica-educativa-fonamentada>.

La localització de l'ODS 4 a Catalunya: el moment d'un pla 2030 per a una trajectòria educativa integral

PASTORA MARTÍNEZ SAMPER

GEMMA XARLES JUBANY

Universitat Oberta de Catalunya

L'Agenda 2030: de l'agenda global a les polítiques locals

El setembre del 2015, les Nacions Unides van aprovar el programa polític internacional de desenvolupament per al període 2016-2030, «Transformar el nostre món: l'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible» (Assemblea General de les Nacions Unides, 2015), més conegut com a Agenda 2030. La seva adopció va significar renovar el compromís intergovernamental d'abordar, a escala global, els principals reptes als quals ens enfrontem persones, comunitats i planeta. No és el primer intent per millorar la qualitat de vida de la població mundial, però es tracta d'una aposta molt més ambiciosa que les anteriors. Així, l'Agenda 2030 concep el desenvolupament sostenible com a resultat de tres dimensions interrelacionades i indivisibles: l'econòmica, la social i la mediambiental. També apel·la tots els països, no només els països del Sud. I, sota la màxima de «no deixar ningú enrere», dibuixa la situació desitjada per al 2030: 17 objectius de desenvolupament sostenible (ODS) per garantir el benestar de les persones i la seva convivència, així com la salut dels ecosistemes dels quals formen part.

Però el que no inclou l'Agenda 2030 és la fórmula per assolir els ODS. I no ho fa, bàsicament, per tres motius. Primer, perquè no hi ha una recepta universal per assolir-los. Segon, perquè cada país, cada comunitat, comença des d'un punt de partida propi, no necessàriament compartit amb la resta. I tercer, perquè encara falta identificar algunes de les propostes que ens facin progressar en tots els ODS. S'ha demostrat que els ODS estan estretament relacionats entre si, de manera que accions específiques per avançar en un de concret poden produir efectes, tant positius com negatius, en els altres (Nacions Unides, 2019).

Així doncs, el compliment de l'Agenda 2030 no només requereix voluntat política global, sinó també una construcció compartida. Cal que tots i cadascun dels països, territoris, comunitats i institucions se la facin seva. En l'argot de l'ONU, cal «localitzar» els ODS. I fer-ho no és «etiquetar» amb un ODS el que es feia fins ara, sinó revisar polítiques i pràctiques i, si cal, enfortir-les o modificar-les. En definitiva, cal concretar aquesta proposta global en uns plans d'actuació locals elaborats de manera conjunta entre diferents actors d'un mateix territori.

L'educació en l'Agenda 2030: l'educació com a fi i com a mitjà

L'educació ocupa un lloc central en l'Agenda 2030. D'una banda, apareix com a finalitat, amb un ODS concret —el número 4— que identifica la necessitat de garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat, així com de promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom. De l'altra, es reconeix com a mitjà per a la consecució d'altres ODS. D'aquesta manera, l'ODS d'igualtat de gènere promou que les dones tinguin accés a educació i formació sobre els seus drets reproductius, i el d'acció pel clima advoca per millorar l'educació i la capacitat de persones i institucions en relació amb el canvi climàtic.

No és nou que l'educació sigui present a les agendes polítiques internacionals. Programes anteriors havien concentrat esforços per garantir l'alfabetització i l'educació primària universals, amb unes taxes d'èxit relativament bones. Tanmateix, la novetat de l'Agenda 2030 pel que fa a l'abordatge de l'educació rau en el seu atribut —educació de qualitat— i en el seu abast —educació per a totes les persones, a tots els nivells del sistema educatiu i al llarg de la vida. Una novetat que la dota d'una ambició transformadora i que visualitza la importància de la trajectòria educativa com un continu en la trajectòria vital.

Així, pel que fa a l'atribut d'«educació de qualitat», es reconeix que el procés educatiu significa molt més que els resultats d'aprenentatge. El «com» és tan important com el «què». Els entorns i els nous enfocaments d'aprenentatge són imprescindibles per assolir més equitat social i solidaritat global. De fet, dins del marc d'acció per a l'ODS 4 que incorpora la Declaració d'Incheon (UNESCO, 2016), la qualitat de l'educació s'associa directament amb la necessitat d'enfortir recursos, processos, avaluació dels resultats i mecanismes per mesurar els progressos. Aquí el personal docent i educador és una peça clau: cal oferir-los la formació adequada i empoderar-los, però també reconèixer la seva tasca i facilitar-los tot el suport necessari —també material.

En relació amb l'abast, l'Agenda 2030 amplia la necessitat educativa als nivells secundaris i terciaris i també a l'aprenentatge al llarg de la vida. És rellevant que no sigui fins al 2015 que les Nacions Unides incorporen el compromís de garantir l'accés a l'educació superior. Aquesta és considerada determinant tant per a la inserció al món laboral sense discriminacions com per a l'exercici de la ciutadania en un món global i interconnectat. També ho és l'aprenentatge al llarg de la vida, que, més enllà de quedar-se en una formació tècnica i professional, es planteja com un aprenentatge indispensable per a la configuració d'una ciutadania global, amb capacitats per entendre i actuar en un món canviant i en tensió (UIL-UNESCO, 2021).

Però hi ha un altre aspecte de l'abast realment transformador. La proposta educativa ha de ser, a més, equitativa, accessible a tothom en tota la trajectòria. En l'ODS 4 apareix de nou el *leitmotiv* de l'Agenda 2030: «no deixar ningú enrere». Tot i que l'eliminació de les desigualtats té un objectiu propi —el número 10—, és transversal en tots els ODS, i en el d'educació es ressalta explícitament la necessitat d'impulsar accions per garantir-hi l'accés, en totes les etapes educatives, a nenes i dones, poblacions indígenes, col·lectius vulnerables i en situació d'exclusió i persones amb diversitat funcional.

La «localització» de l'ODS 4 a Catalunya

Només uns mesos després de la seva aprovació, el Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible del Govern de la Generalitat va publicar una anàlisi de la situació de

Catalunya respecte a l'Agenda 2030 en què plantejava els principals reptes per a 16 dels 17 ODS (CADS, 2016). Pel que fa a l'ODS 4 se n'identificaven 15, que es podien agrupar en quatre categories: econòmics, per a la qualitat de l'educació obligatòria (aprenentatge per competències, coeducació, educació emocional i educació per al desenvolupament sostenible), per a l'equitat i la inclusió en totes les etapes educatives (incloent-hi l'alfabetització universal) i per a una educació al llarg de la vida.

Posteriorment, aquest informe va nodrir el Pla nacional per a la implementació de l'Agenda 2030 a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2019). Elaborat amb la participació de tots els departaments de la Generalitat, el Pla recull 696 compromisos de govern per fer front als reptes identificats i es lliga al Pla de govern de la XII legislatura. D'aquests compromisos, 80 són per a l'àmbit educatiu i recauen principalment en el Departament d'Educació, tot i que també impliquen altres departaments. Disposar d'aquest Pla interdepartamental permet, sens dubte, conformar un instrument per establir una visió conjunta que faciliti la coherència de polítiques per al desenvolupament sostenible.

A banda de la Generalitat, nombrosos consistoris municipals i diverses institucions i organitzacions han «localitzat» els ODS en la seva realitat analitzant reptes, fent propostes d'acció i participant així com a agents actius en la contribució a l'abordatge de l'Agenda 2030 des de les seves activitats. El sector educatiu català també n'és un exemple. L'*Anuari 2018* de l'Observatori de l'Educació Local de la Diputació de Barcelona recollia, per exemple, les transformacions educatives a primària i secundària a partir dels marcs teòrics actuals de canvi i renovació pedagògica. També el sistema universitari català ha desenvolupat un pla d'acció sistèmic que, de moment, no té anàlegs enlloc del món. D'una recopilació inicial d'iniciatives lligades als ODS de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP, 2017), es passa a disposar actualment del Pla d'acció per a l'Agenda 2030 del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC, 2020), construït de manera col·laborativa pels diferents agents del sistema.

Avenços i fites pendents de l'ODS 4 a Catalunya

En aquests primers sis anys d'Agenda 2030 s'ha avançat considerablement a l'hora de donar-la a conèixer, contextualitzar-la a moltes realitats d'arreu del territori català —incloent-hi l'àmbit educatiu— i dissenyar plans d'actuació per assolir les fites establertes pels ODS. Arribar fins aquí era indispensable i permet valorar alguns dels avenços assolits. Així doncs, la revisió dels indicadors posats a disposició per part de la Generalitat i relacionats amb les fites educatives permet comprovar una millora significativa, entre el 2015 i el 2020, en set dels vuit indicadors pactats pels 27 estats membres de la Unió Europea (UE-27). Aquest és el cas, per exemple, del percentatge de població catalana d'entre 25 i 34 anys amb estudis de nivell terciari, un indicador que millora 8 punts i que se situa per sobre dels nivells de l'Estat i la UE-27.

Tanmateix, quan s'analitzen aquests mateixos indicadors amb més detall, sorgeixen moltes preguntes. D'una banda, les dades a què fan referència no faciliten la traçabilitat de totes les actuacions proposades per la Generalitat. Tampoc no es corresponen directament amb la majoria de reptes de l'informe del CADS del 2016, la qual cosa dificulta determinar com s'estan abordant. Per exemple, no existeix cap indicador accessible des del portal de l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) que permeti fer un seguiment del reforç i la diversificació dels serveis educatius municipals per a infants de 0 a 3 anys.

A més, alguns indicadors emmascaren especificitats per a certs col·lectius, la qual cosa no ajuda a determinar el nivell d'equitat del sistema. Aquest és el cas de l'abandonament prematur,¹ una dada molt significativa, ja que la transició a l'educació postobligatòria té una importància clau per a la producció, la reproducció i/o la disminució de les desigualtats. La consecució d'un títol d'educació secundària postobligatòria es considera avui un requisit imprescindible per a qualsevol procés d'inclusió social i laboral (Tarabini i Jacovkis, 2019). Segons les dades de l'IDESCAT, a Catalunya l'abandonament prematur s'ha reduït 3 punts, i se situava al voltant del 15 % el 2019. Amb l'excepció del 2019, s'ha mantingut cada any per sota de la mitjana de l'Estat. Però aquest abandonament prematur ha estat fins a tres vegades més alt —arribava quasi al 45 % l'any 2019— per a les persones originàries de fora de la UE-27 residents a Catalunya. Aquest percentatge se situa 9 i 18 punts per sobre del de l'Estat i la UE-27, respectivament. Les causes són multifactorials. Tanmateix, la segregació escolar catalana és un dels factors que explica aquesta desigualtat (Síndic, 2019). Es pot concloure, doncs, que a Catalunya el sistema educatiu encara es troba lluny de ser equitatiu.

Adicionalment, la pandèmia de la COVID-19 ha posat a prova els diferents plans d'actuació. Tot i que és indiscutible el fort impacte negatiu que la pandèmia ha tingut en tots els ODS (Nacions Unides, 2020), un dels efectes més nocius ha estat l'increment de les desigualtats educatives arreu del món, i també a Catalunya, com identificava l'*Anuari 2020* de la Diputació. La pandèmia, a més, ha fet aflorar nous reptes que, si bé ja existien, no s'havien tingut en compte ni en l'anàlisi prèvia del 2016 ni en el pla del 2019. Per exemple, des del primer confinament del març del 2020, es va fer evident el gran potencial de la tecnologia per mantenir-nos connectats i continuar les classes virtualment. Però, a la vegada, es va fer palesa la baixa digitalització del sistema educatiu. No només per les carències tecnològiques dels centres i les competències desiguals dels equips docents, sinó també per la gran bretxa digital entre l'alumnat. Després de dos anys de pandèmia, es fa evident la necessitat d'una transformació digital que requereix dinàmiques pedagògiques i recursos d'aprenentatge diferents i, alhora, la digitalització de la mateixa administració educativa.

És, per tant, imprescindible fer una aposta més agosarada i integral. Cal actualitzar les anàlisis i les propostes d'actuació amb una mirada àmplia i contextualitzada a una realitat modificada ja per sempre per la COVID-19. És necessària una revisió que permeti elaborar un pla d'acció per al sistema educatiu català que sigui veritablement holístic, multiactor i multinivell i que s'adreci a resoldre les mancances existents d'aquí al 2030. Un pla basat en evidències relacionades amb tota la trajectòria educativa de la població resident a Catalunya, que posi èmfasi a «no deixar ningú enrere».

Un pla 2030 per a la trajectòria educativa

Amb vista al disseny d'un pla d'actuació per a una trajectòria educativa al llarg de la vida alineat amb la proposta de l'Agenda 2030, són tres els elements que podrien constituir les palanques per a la consecució de l'ODS 4 a Catalunya: el coneixement, la transformació digital i les aliances.

¹ Percentatge de població d'entre 18 i 24 anys que ha completat, com a màxim, la primera etapa de l'educació secundària sobre el total de població del mateix grup d'edat.

- El coneixement és un element omnipresent a l'Agenda 2030. Forma part de l'anàlisi i les propostes de seguiment i avaluació, i és present en moltes de les fites dels ODS. Sense coneixement, sense dades, sense evidència, difícilment es trobaran respostes. En aquest sentit, pel que fa a les polítiques educatives, la falta de dades per dissenyar polítiques d'equitat i inclusió basades en evidències és encara notable (UNESCO, 2021). Més enllà de les mitjanes, que emmascaren disparitats, cal disposar de dades desagregades per ingrés, localitat, edat, sexe, bagatge migratori, diversitat funcional o altres característiques pertinents. També és indispensable analitzar la intersecció entre aquestes consideracions. A Catalunya és urgent disposar d'aquestes dades per tal de dur a terme les anàlisis oportunes. Es disposa de l'expertesa de grups de recerca tant de les universitats catalanes com d'altres institucions. En aquesta línia, a partir de l'informe *La recerca al servei d'una política educativa fonamentada* (Vilalta i Comas, 2021), la Fundació Bofill va impulsar fa uns mesos un manifest amb propostes concretes. Igualment necessària és la generació de nou coneixement i la recopilació de tot el coneixement existent. També del que no tenim necessàriament a l'abast, sia perquè no és accessible o perquè forma part d'un tipus de saber —normalment no acadèmic— que no sempre és tingut en compte (Nacions Unides, 2019). Aquí és indispensable disposar del coneixement adquirit per tota la comunitat educativa.
- La tecnologia és un element omnipresent a la nostra societat. Durant la pandèmia de la COVID-19 n'hem vist la potencialitat, i també els riscos, quan s'aplica en el procés educatiu. Per garantir la qualitat d'un aprenentatge que no deixi ningú enrere, s'ha de repensar el model de digitalització del sistema educatiu. La tecnologia ha de ser vista com a mitjà, no com a finalitat. Una veritable transformació digital de l'educació no passa només per utilitzar la tecnologia en l'activitat docent, sinó que requereix un profund canvi organitzatiu i cultural en les institucions. La tecnologia, per exemple, podria servir com a important suport per a la recollida i l'anàlisi de dades en tota la trajectòria educativa, cosa que s'esmentava en el punt anterior. El canvi cultural de la transformació digital sistèmica és l'aposta de diferents institucions multinacionals, com ara la Secretaria General Iberoamericana, amb l'Estratègia iberoamericana de la transformació digital de l'educació superior (SEGIB, 2020), o la Comissió Europea, amb el Digital Education Action Plan 2021-2027 (Comissió Europea, 2020). Catalunya podria fer un pas endavant en aquest sentit.
- Finalment, però no per això menys important, és l'hora de l'ODS de les aliances. Aquest objectiu no va ser analitzat en l'informe del CADS, i és un dels més transversals i necessaris per avançar. A Catalunya ja trobem exemples d'amplis acords educatius. Entre els recents, tenim el Pacte contra la segregació escolar (Síndic, 2019), que, si bé no és normatiu, ha rebut un ampli suport de la comunitat educativa catalana i s'ha concretat en un nou Decret d'admissió d'alumnat, encara pendent de desplegar. En l'àmbit local, podem esmentar un exemple encara incipient: la Taula per a l'Acord d'Educació 2030. Constituïda el maig del 2021 a Barcelona, hi participa una part important de la comunitat educativa —tot i que només de primària i secundària— i s'hi ha vinculat també l'acadèmia, amb l'objectiu de fer de l'educació una prioritat en l'agenda de la ciutat (Ajuntament de Barcelona, 2021). I és que tota aquesta aposta educativa com a societat no pot pensar-se ni executar-se exclusivament des d'un dels agents del sistema. Aquests reptes integrals requereixen sumar tots els coneixements, tots els esforços, totes les voluntats.

La pandèmia ha posat en relleu la interdependència dels (eco)sistemes i la necessitat de col·laboració entre els diferents tipus d'institucions i a diferents nivells institucionals.

És hora de fer un pas endavant i mirar de manera més holística els reptes que cal afrontar, també en educació. No es pot analitzar l'etapa universitària sense lligar-la amb la preuniversitària. No es poden analitzar la generació i la transferència de coneixement sense revisar els mecanismes per considerar el coneixement de fora de l'acadèmia i els centres educatius. Si es pretén que cap etapa educativa no deixi ningú enrere, l'equitat ha de ser un element constant en tota la trajectòria formativa, no només en els punts d'accés. És el moment de repensar l'educació com a trajectòria vital i no com una suma d'etapes, tot rescatant la idea de l'informe Delors (1996) de l'aprenentatge al llarg de la vida al cor de la societat.

Bibliografia

- ACUP (2017). *U-ODS: Universitats o objectius de desenvolupament sostenible*. https://ods.cat/#agenda_2030.
- Ajuntament de Barcelona (2021). «Neix la Taula per l'Acord d'Educació 2030», 3 de maig de 2021. https://www.barcelona.cat/infobarcelona/ca/tema/educacio-i-estudis/neix-la-taula-per-lacord-deducacio-2030_1064578.html.
- Assemblea General de les Nacions Unides (2015). «Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development» (document de les Nacions Unides A/RES/70/1) [Resolució adoptada per l'Assemblea General el 25 de setembre de 2015]. *A: International Journal of Marine and Coastal Law*, vol. A/RES/70/1. <https://doi.org/10.1163/157180910X12665776638740>.
- CIC (2020). Pla d'acció per a l'Agenda 2030. https://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/01_departament_recerca_i_universitats/recerca_i_universitats_de_catalunya/politiques_i_principals_actuacions/agenda-2030/pla-daccio-de-les-universitats-catalanes/.
- Comissió Europea (2020). «Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age». A: *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions* (número de 2020).
- DELORS, J. (1996). «Educació: hi ha un tresor amagat a dins». A: *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*. Centre UNESCO de Catalunya.
- Nacions Unides (2019). *Global Sustainable Development Report 2019: The Future is Now - Science for achieving Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1016/j.aodf.2009.10.015>.
- (2020). «Shared Responsibility, Global Solidarity: Responding To the Socio-Economic Impacts of Covid-19». A: *United Nations* (número de març). https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_report_socio-economic_impact_of_covid19.pdf.
- SEGIB (2020). «Declaración. I Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Educación Superior» (número de febrer).
- Síndic (2019). «Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Un compromís per a l'èxit educatiu». A: *Síndic. El defensor de les persones*.
- TARABINI, A.; JACOVKIS, J. (2019). «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya». A: *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. https://fundacio.bofill.cat/uploads/docs/n/6/o/w/3/j/2/4/e/04_cap-anuari2018.pdf.
- UIL-UNESCO (2021). *Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida*.
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa*

- de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- (2021). *Quality data.* <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/quality-data/>.
- VILALTA, J. M.; COMAS, N. (2021). *La recerca al servei d'una política educativa fonamentada.*

Una llei progressista per als nous desafiaments de l'educació

ALEJANDRO TIANA

Secretari d'Estat d'Educació

Pensar el futur és una responsabilitat d'Estat, però per poder pensar-lo cal saber d'on venim.

És indubtable que des de l'inici de la Transició s'ha produït un gran avenç en l'estat del benestar, que ha comportat l'augment en la qualitat dels nostres serveis públics. I així ha passat en l'educació. Tanmateix, aquest important progrés educatiu esdevingut al nostre país es va veure frenat en la segona dècada del segle XXI, en part com a conseqüència de l'anterior crisi econòmica.

El nostre sistema educatiu ha fet passos importants, però encara mostra un rendiment menor que el dels països del nostre entorn i presenta assignatures pendents, sobretot pel que fa als resultats d'aprenentatge i les elevades taxes de repetició i d'abandonament escolar. A més, la pandèmia del coronavirus ha causat una emergència educativa sense precedents que ha posat de manifest les fortaleeses, però també les febleses, del nostre sistema.

Per això mateix l'educació es troba en un moment decisiu. Cal actuar de manera sistèmica: amb llums curts, per afrontar la reconstrucció després de la pandèmia i els seus efectes econòmics, i amb llums llargs, per fer front als desafiaments educatius futurs. Si es vol assolir aquest desitjat avenç en l'educació i en la millora de les competències dels nostres joves, necessitem implementar un seguit de canvis que incideixin en diversos aspectes:

- **Canvis en l'ordenació educativa i en la formació professional:** ampliar, diversificar i flexibilitzar les opcions formatives per afavorir la relació entre les diferents etapes educatives i establir trànsits i passarel·les entre elles.
- **Canvis en l'organització i el funcionament dels centres educatius:** ampliar l'autonomia i la capacitat organitzativa dels centres educatius reforçant el lideratge pedagògic dels equips directius, de manera que, comptant amb el suport, l'assessorament i la col·laboració de l'Administració, el treball a les aules s'adapti a la realitat i a les necessitats del seu entorn.
- **Canvis en el currículum i en la pràctica educativa:** impulsar un aprenentatge més personalitzat i profund centrat en l'adquisició de competències, adaptat a la digitalització i a diferents situacions d'aprenentatge, que respecti el ritme i les particularitats de cada estudiant.
- **Canvis en la professió docent:** reforçar la professió docent millorant la formació inicial, l'accés a la professió, el desenvolupament professional, les condicions laborals i el reconeixement social del professorat.
- **Canvis en la inclusió educativa:** fer costat als qui més ho necessiten, avançar en la inclusió i disminuir la segregació escolar per millorar l'equitat del sistema i aconseguir elevar les oportunitats dels qui sofreixen més grans desavantatges d'origen.

En definitiva, es tracta de construir un sistema educatiu més versàtil que pugui afrontar en més bones condicions els nous reptes socials i permeti millorar els resultats d'aprenentatge, reduir les taxes de repetició i d'abandonament escolar i augmentar el nombre de joves que continuen els seus estudis. Aquest és el camí que fa que transitem poc més d'un any, quan es va aprovar i va publicar la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOMLOE). Sabem que canviar la norma no ho és tot, però és el que, en tot cas, facilita els canvis que el nostre sistema educatiu requereix, o que els pot dificultar, bé perquè no modifica l'*statu quo* vigent, o bé perquè no aborda les transformacions necessàries per afrontar nous reptes.

Origen i fonaments de la llei

La LOMLOE no es configura com una llei substantiva de regulació completa del sistema educatiu, sinó com una modificació de l'anterior llei orgànica, vigent des del 2006, la LOE. La LOE ha comptat amb un consens polític i social tàcit, ja que no ha estat derogada pels diferents partits polítics que han ostentat el poder durant els quinze anys que fa que està vigent. De tota manera, ha experimentat diversos canvis: el 2011, la Llei d'Economia Sostenible (ELS) en va modificar parcialment cinc dels articles i, el 2013, la LOMCE va modificar, aquesta vegada àmpliament, la LOE, encara que algunes de les seves modificacions van quedar paralitzades pel Reial decret llei 5/2016, de 9 de desembre, i per l'aplicació d'una sentència del Tribunal Constitucional. Ara, quinze anys després de la seva aprovació, la LOE és novament modificada en termes amplis per la LOMLOE.

Aquesta tècnica legislativa, habitual en camps com el jurídic, també s'ha donat en l'àmbit educatiu: la LOCE va ser una modificació de la LODE i de la LOGSE; la LOMCE va ser una modificació de la LODE i de la LOE, i la LOMLOE és una modificació de la LODE i de la LOE.

Per tant, per valorar la LOMLOE no es pot tenir només en compte el que diu expressament, sinó que cal considerar tot el que no es modifica, és a dir, tot allò que, encara que no aparegui inclòs en el text de la LOMLOE, sí que apareix en la versió consolidada de la LOE.

La nova llei modifica una mica més d'un centenar d'articles i disposicions, en millora lleugerament més d'una trentena, hi afegeix una altra trentena d'articles i disposicions pròpies i n'elimina quatre articles, però manté sense modificació 99 articles. És a dir, sense ser una llei integral, la LOMLOE renova de manera notable la normativa anterior.

Es tracta d'una llei negociada i àmpliament acordada. La tramitació d'aquesta llei es va iniciar al començament del segon semestre del 2018 i va culminar amb la publicació del seu text definitiu els últims dies del 2020. És a dir, el procés legislatiu ha suposat gairebé dos anys i mig.

Ja per a l'elaboració de l'avantprojecte, es van estudiar i es van tenir en compte les principals línies comunes que es trobaven presents entre la documentació generada per la fracassada Subcomissió del Congrés per al Pacte d'Estat Social i Polític per l'Educació, pels grups de treball sobre el Pacte del Consell Escolar de l'Estat i pels grups de treball de la Conferència Sectorial d'Educació.

La participació de la comunitat educativa i de la ciutadania en general en el projecte de llei presentat va ser notable. N'és un exemple la recepció, durant els tràmits de consulta pública, audiència i informació pública, de 43.639 correus electrònics i 115 aportacions

d'associacions i col·lectius representatius del món educatiu, i les aportacions de 12 comunitats autònomes i les 150 esmenes suggerides pel Consell Escolar de l'Estat. Totes aquestes aportacions van ser estudiades i debatudes, i moltes de les propostes que contenien van acabar incorporant-se al text.

Durant el tràmit parlamentari de la LOMLOE, els grups parlamentaris van comptar amb un termini superior als nou mesos per realitzar les seves esmenes i desenvolupar els seus treballs, fruit dels quals són les tres esmenes a la totalitat presentades al Congrés, que van ser rebutjades, i les 1.165 esmenes a l'articulat. Al Senat, es van presentar 650 esmenes, dues de les quals van ser retirades, i els mateixos tres grups que ho havien fet abans al Congrés van presentar les seves propostes de veto, que també van ser rebutjades. Durant tot el tràmit parlamentari, es van aprovar unes 350 esmenes, íntegrament o de manera transaccional, pertanyents a tots els grups parlamentaris que componen la cambra.

Així es va aprovar la LOMLOE, que es va publicar al BOE del 30 de desembre de 2020. És aquesta una llei bàsica per a un Estat autonòmic, quasi federal (pel fet que les comunitats autònomes són les que tenen transferides les competències en educació), una llei que obre camins que estem començant a transitar i que continuarem recorrent en el futur més proper.

Objectius i principis generals de la LOMLOE

Aquesta llei té el doble propòsit de conjugar la recuperació d'algunes disposicions que es consideren essencials per proporcionar una educació de qualitat amb equitat (que havien estat eliminades o modificades per la LOMCE) i la introducció de continguts nous en la legislació educativa espanyola que permetin assolir avenços importants en diversos camps.

El conjunt de mesures contingut en la nova llei pot agrupar-se al voltant de tres objectius centrals als quals la llei no dedica la mateixa extensió, però que són tots irrenunciables:

- Modernitzar el sistema educatiu revisant i millorant l'ordenació acadèmica i el funcionament dels centres educatius.
- Reforçar l'equitat en l'educació, en els seus diversos aspectes.
- Impulsar i fer més efectiva l'educació inclusiva.

En relació amb la modernització del sistema educatiu, la LOMLOE recupera el model curricular d'ensenyaments mínims que implica una construcció compartida del currículum escolar, que va començar a desenvolupar-se els anys noranta amb la LOGSE i que es contraposa al model parcel·lat que establia la LOMCE. La nova llei recupera també, i la reforça, l'aplicació de principis constitucionals com el de participació o el d'autonomia de centres. La LOMLOE assegura el domini del castellà i les llengües cooficials per part de tots els estudiants de totes les comunitats autònomes.

D'altra banda, la LOMLOE incorpora algunes referències que faltaven en la nostra legislació, com són les relatives a la Convenció de Drets de la Infància (1990) i la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2006), o algunes de posteriors com l'Agenda 2030 i els objectius de desenvolupament sostenible. També inclou la perspectiva de gènere o l'educació digital com a eixos transversals.

Pel que fa al reforçament de l'equitat en l'educació, la LOMLOE aprofundeix en la forta aposta que va fer la LOE en el seu títol II per l'equitat en l'educació. Es tracta de mesures equilibrades que no ataquen cap mena de centre, sinó que els posen tots en

igualtat de condicions per complir la seva funció social, amb la qual cosa contribueixen a l'exercici efectiu del dret a l'educació. Es proposa combatre la segregació de l'alumnat per raons socioculturals o de qualsevol altra naturalesa. És un objectiu central de la llei vinculat a la justícia social i a la igualtat real d'oportunitats.

La LOMLOE es proposa impulsar l'educació inclusiva, un objectiu que ja s'havia plantejat en la LOE, però que necessita un impuls més gran. Amb aquesta finalitat, se substitueix la concepció de la discapacitat com a característica de les persones per una altra de centrada en les barreres que cal eliminar, fent els ajustaments que es considerin raonables.

Modificacions principals

Les novetats de la LOMLOE es poden agrupar en aspectes generals que afecten tot el sistema educatiu i previsions que afecten cadascuna de les etapes.

És comuna a totes les etapes la voluntat de reforçar l'equitat i combatre la segregació. Això té el seu reflex en els processos d'escolarització i en l'establiment de les àrees d'escolarització, que seran les mateixes per als centres públics i privats concertats d'un mateix municipi o àmbit territorial. Aquestes àrees hauran de permetre garantir l'aplicació efectiva dels criteris prioritaris de proximitat al domicili i cobrir en la mesura del possible una població socialment heterogènia.

A més, la llei estableix mesures de cautela de la gratuïtat en l'educació obligatòria, amb la finalitat d'evitar cobraments indeguts i garantir la possibilitat d'escolaritzar de manera equitativa tots els alumnes, sense discriminació per motius socioeconòmics.

I, també amb el propòsit de reforçar l'equitat, la llei rebutja la concessió de concert als centres que discriminen el seu alumnat per gènere.

Per a l'impuls de l'educació inclusiva, s'estableix que l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials tendirà a assolir la continuïtat, la progressió o la permanència en el règim més inclusiu (article 74.3). Així mateix, es regula la participació de les famílies en les decisions d'escolarització, amb la novetat que es respectarà la seva voluntat de fer-ho en el règim més inclusiu (sense que les famílies que així ho desitgen hagin de recórrer, fins i tot, als tribunals, com ara succeeix amb una certa freqüència).

Pel que fa als aspectes específics de cada etapa educativa, cal assenyalar el que segueix:

Educació infantil

- El primer cicle es considera una etapa plenament educativa. Per això s'exigeix una autorització expressa per actuar com a escola infantil (al marge de la seva denominació i dependència administrativa), i es regulen els requisits mínims d'aquests centres. Aquesta és una gran novetat, que posarà fi a algunes males pràctiques.
- A més, la LOMLOE preveu un augment gradual de places públiques per al cicle 0-3, subratllant-ne el caràcter educatiu, per bé que obrint la possibilitat de cooperació entre diferents administracions per a la seva oferta (pla de vuit anys per a l'extensió del primer cicle d'educació infantil contingut en la DA 3a).

Educació primària

- Es recuperen els cicles de dos anys amb la finalitat d'organitzar d'una manera més global i integrada els aprenentatges i el treball escolar.

- L'àrea d'educació en valors cívics i ètics es cursarà en algun dels cursos del tercer cicle i abastarà continguts referits a la Constitució espanyola, al coneixement i el respecte dels drets humans i de la infància, a l'educació per al desenvolupament sostenible i la ciutadania mundial, a la igualtat entre homes i dones, al valor del respecte a la diversitat i al valor social dels impostos, a fi de fomentar l'esperit crític i la cultura de pau i no violència.
- Es preveu oferir alternatives a la repetició que permetin afrontar les dificultats d'aprenentatge tan aviat com apareguin, així com la recuperació de les matèries no superades. En el cas excepcional que l'equip docent consideri que és convenient la repetició de curs, aquesta haurà d'anar acompanyada d'un pla específic de reforç per a la recuperació del retard existent. En primària solament es podrà repetir una vegada.
- La llei reforça l'acompanyament a l'alumnat per a una transició fluida entre primària i ESO, amb plans individuals i limitació de l'augment del nombre de matèries.

Educació secundària obligatòria

- S'elimina la doble titulació que va introduir la LOMCE, així com els itineraris i les discutides «revàlides», que, de fet, no van arribar a aplicar-se pel rebuig que van suscitar. És a dir, es recupera la titulació única, a la qual es pot accedir per vies diferents, però del mateix valor educatiu.
- Tots els estudiants, amb independència que obtinguin o no el títol d'ESO, rebran una *certificació oficial* en la qual constaran el nombre d'anys cursats i el nivell d'adquisició de les competències de l'etapa, que serà tinguda en compte en els processos d'acreditació i per a la continuació de l'aprenentatge al llarg de la vida (article 31.1).
- De la mateixa manera que a primària, s'introdueix una matèria d'educació en valors cívics i ètics. Aquesta matèria prestarà una atenció especial a la reflexió ètica (article 25.7).
- S'introdueixen noves possibilitats de desenvolupament curricular als centres (realització de treballs monogràfics, projectes interdisciplinaris o de col·laboració amb un servei a la comunitat, etc.) a fi de modernitzar els processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Es limita la repetició a un màxim de dues vegades al llarg de tota l'etapa obligatòria.
- Es recuperen els programes de diversificació curricular, eliminats per la LOMCE, que tan bons resultats estaven donant.
- Es manté la formació professional bàsica, afavorint les condicions perquè els estudiants obtinguin el títol d'ESO a la seva finalització.

Batxillerat

- Es crea una nova modalitat, el batxillerat general, que facilita la permanència en el sistema educatiu dels alumnes que no tenen una orientació o una preferència clara de modalitat i desitgen obtenir el títol de batxillerat (article 34.1).
- Es contempla la possibilitat que l'alumnat cursi simultàniament matèries dels dos cursos de batxillerat, la qual cosa obre la porta al fet que pugui cursar-lo de manera progressiva al llarg de tres anys, sense necessitat de repetir cursos sencers (article 32.3).
- S'estableixen la Filosofia i la Història de la Filosofia com a assignatures comunes per a tots els estudiants.
- Pel que fa a l'avaluació, s'aposta pel treball professional i col·legiat del professorat, i es contempla la possibilitat que, excepcionalment i en determinades circumstàncies, l'equip docent pugui decidir l'obtenció del títol de batxiller per part de l'alumne o

alumna que hagi superat totes les matèries excepte una, sempre que es consideri que ha assolit els objectius vinculats a aquest títol, de manera anàloga als procediments de compensació que existeixen en l'ensenyament universitari.

Previsions i calendari per al desenvolupament de la LOMLOE

Aquesta llei orgànica, amb un important nombre d'articles de caràcter bàsic, segueix el model de legislació que correspon al nostre Estat descentralitzat: un cert nombre d'articles i disposicions en els quals s'habilita el Govern per establir una normativa bàsica i altres aspectes que són desenvolupats directament per les comunitats autònomes.

Els pròxims mesos, complint el calendari d'aplicació previst en la disposició final cinquena de la llei i prèvia consulta a les comunitats autònomes i als diversos òrgans de consulta, començaran a publicar-se els seus desenvolupaments. Es tracta d'una tasca capital, que requereix la negociació i l'acord de la comunitat educativa i que posarà de manifest la capacitat real de transformació de la nova llei. D'aquí la seva importància.

Aquest procés de construcció tindrà una primera fita amb la promulgació dels reials decrets d'ensenyaments mínims i, posteriorment, dels currículums de les diferents comunitats autònomes. El Ministeri d'Educació i Formació Professional va optar, des de l'aprovació de la LOMLOE, per una metodologia de treball participativa i coordinada amb les comunitats autònomes que facilités fer junts el camí en la seva elaboració. És un procés del qual ens sentim orgullosos, perquè ens ha permès obtenir el major acord possible i ha facilitat el coneixement anticipat dels textos per part de les comunitats autònomes, cosa que, al seu torn, els ha possibilitat el fet d'anar elaborant la part de desenvolupament normatiu que els correspon en paral·lel al dut a terme pel Ministeri. Els reials decrets d'ensenyaments mínims de totes les etapes educatives ja han passat els tràmits en els òrgans de consulta de les comunitats autònomes i de la comunitat educativa, de manera que, una vegada rebut el preceptiu informe del Consell d'Estat, es publicaran sense esperes al BOE.

El segon aspecte clau serà la consulta i la tramitació d'un conjunt de normes que regulen, entre altres aspectes, la formació inicial i permanent, i l'accés i el desenvolupament professional docent, a fi que el sistema educatiu pugui afrontar en més bones condicions els nous reptes demandats per la societat i impulsar el desenvolupament de la professió docent.

Una tercera fita en el desenvolupament de la LOMLOE serà la presentació de la proposta normativa per a la regulació de les condicions bàsiques per a l'organització dels ensenyaments artístics. Es tracta d'una norma llargament demandada pel sector dels ensenyaments artístics. La seva regulació és complexa: aquests ensenyaments presenten una situació de partida molt diversa quant al nombre d'alumnes que les cursen, la implantació territorial, la titulació del professorat, la titularitat dels centres i la relació amb altres ensenyaments. La disposició addicional novena de la llei ens marca un termini de dos anys des de la seva entrada en vigor, però, atesa la seva complexitat, ja hi estem treballant.

Un quart aspecte correspon al mandat, contingut en la disposició addicional octava de la LOMLOE, relatiu a la formulació d'un pla d'increment de la despesa pública educativa, que haurà de contemplar, en tot cas, un increment de la despesa, amb la finalitat de dotar el conjunt del sistema educatiu dels recursos econòmics vinculats als objectius previstos en la llei.

Les perspectives sobre el compliment d'aquesta previsió són força bones. Així, comptem amb els Programes de Cooperació Territorial, una aposta decidida del Ministeri, que ens permeten establir els camins per abordar les transformacions que necessitem i la modernització de l'educació prevista en la LOMLOE. Per això s'han inclòs en el Pla de Recuperació, Transformació i Resiliència, la qual cosa ens permetrà consolidar actuacions orientades a la millora del sistema educatiu.

En concret, el 2021 s'han repartit entre les comunitats autònomes 1.705 milions d'euros, dels quals 1.617 corresponen al Mecanisme de Recuperació i Resiliència (MRR), i la resta, al pressupost ordinari del Ministeri. La seva finalitat és finançar un seguit de programes de cooperació territorial orientats a la prevenció de l'abandonament primerenc de l'educació, a la millora dels resultats educatius, a la modernització de la formació professional i a la millora de la digitalització i les competències digitals.

La cinquena fita, que apareix com a mandat de desenvolupament de la LOMLOE en la disposició addicional quarta, és el desenvolupament d'un pla per part del Govern, en col·laboració amb les administracions educatives, perquè, en el termini de deu anys, d'acord amb l'article 24.2.e) de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de les Nacions Unides i en compliment del quart objectiu de desenvolupament sostenible de l'Agenda 2030, els centres ordinaris comptin amb els recursos necessaris per poder atendre l'alumnat amb discapacitat en les millors condicions possibles. Les administracions educatives continuaran oferint el suport necessari als centres d'educació especial perquè, a més d'escolaritzar els i les alumnes que requereixin una atenció molt especialitzada, exerceixin la funció de centres de referència i suport per als centres ordinaris.

Sense relació amb els desenvolupaments de la LOMLOE, també hem de fer front a l'aplicació de l'acabada d'aprovar Llei 20/2021, de 28 de desembre, de Mesures Urgents per a la Reducció de la Temporalitat en l'Ocupació Pública, que planteja un repte important per a l'estabilització del professorat interí, la reorganització del paper de la seva figura i la reducció de la seva elevada proporció.

I esperem que la Llei orgànica d'Ordenació i Integració de la Formació Professional, que va ser aprovada pel Congrés el passat 16 de desembre i continua la seva tramitació al Senat, sigui aprovada al voltant del primer trimestre de l'any. Aquesta llei planteja una transformació global del sistema de formació professional que, a través d'un sistema únic de formació professional, reguli un règim de formació i acompanyament professionals, serveixi per a l'enfortiment i la sostenibilitat de l'economia i sigui capaç de respondre amb flexibilitat als interessos, les expectatives i les aspiracions de qualificació professional de les persones al llarg de la seva vida i a les competències demandades pel món laboral i els sectors productius.

Esperem que el treball desenvolupat i el que queda per davant contribueixi, amb la participació de tothom, a l'avenç i la consolidació del nostre progrés educatiu a través d'un procés de canvi sostingut i sostenible.

La digitalització i l'educació híbrida davant el repte de la bretxa digital

CARLOS MAGRO

Consultor en innovació educativa.

President de l'associació Educación Abierta

Un dels primers cursos completament en línia de la història va tenir lloc el 1982 al Western Behavioral Sciences Institute, una destacada i innovadora institució educativa situada a La Jolla, a Califòrnia. Com podem imaginar, les dificultats que van experimentar aquells primers professors van ser nombroses. Fins llavors, ningú havia impartit un curs totalment en línia i, per descomptat, ningú havia estudiat mai en línia. Tots, estudiants i professors, van haver de procedir a cegues, sense precedents ni coneixements previs. Ho van fer seguint un procés de prova i error, i traslladant pràctiques habituals a les aules presencials a un entorn que era diferent i nou per a tothom. Evidentment, els fracassos van ser molts, però també es van fer alguns aprenentatges que encara avui dia continuen sent vàlids, com que les exposicions llargues no funcionen bé en la «virtualitat», o que la conversa (element fonamental de l'educació) no sorgeix de manera automàtica. El que van experimentar aquells primers professors és que els alumnes no participaven i es produïen silencis virtuals llargs i incòmodes (a algú li sona?).¹

Aquesta història la va explicar bé Linda Harasim en un article seminal publicat l'any 2000, en el qual l'autora sostenia que s'estava produint un canvi de paradigma en les actituds cap a l'educació en línia amb conseqüències profundes. En el pas del segle xx al xxi, deia, «el discurs públic està començant a reconèixer les implicacions d'aquesta transformació educativa. S'ha produït un canvi radical en les actituds, un nivell d'inversió molt destacat i un frenesí d'expectatives en el canvi de les estratègies institucionals i pedagògiques». L'aprenentatge en línia, continuava dient Harasim, ja no és perifèric o complementari, sinó que s'ha convertit en una part integral de la societat (Harasim, 2000).

La realitat és que vint anys després del missatge de Harasim, el sobtat tancament de les escoles (i universitats) d'arreu del món i la urgència de traslladar l'ensenyament i l'aprenentatge a un context íntegrament en línia ens van recordar molt més el relat dels pioners dels anys vuitanta (plens de desconeixements, incerteses i dificultats) que l'optimisme dels primers anys 2000. El confinament no ens va trobar en una situació generalitzada de suficiència tecnològica en l'àmbit educatiu, sinó més aviat en una dolorosa precarietat en la qual docents, estudiants i alumnes van haver de fer un exercici extrem d'adaptabilitat, prova i error.

La situació que estem vivint des de la declaració de la pandèmia el març del 2020, i especialment la que vam viure durant els mesos de confinament el curs 2019-20, i durant el 2020-21, amb situacions híbrides de semipresencialitat, ens està mostrant la fragilitat

¹ Això que diem ho explica Linda Harasim en l'article «Shift happens: Online education as a new paradigm in learning». En: *Internet and Higher Education*, 3 (2000), 41-61.

del sistema educatiu (professorat, alumnes, famílies, llars, escoles, currículums) en termes de digitalització, però també ha fet visibles múltiples desafiaments no tecnològics que les últimes dècades no havíem sabut abordar, o simplement havíem tancat en fals, com les finalitats de l'escola, les desigualtats estructurals, els aprenentatges clau, les metodologies o les maneres d'avaluar el que s'havia après.

L'experiència ens ha mostrat els límits i les possibilitats de la tecnologia. Hem vist el millor i el pitjor de les TIC, i això ha servit per tenir una mica més clar el que podem i el que no podem esperar. Però, sobretot, ens ha mostrat la dependència de les TIC de moltes altres variables educatives i socials, la qual cosa qüestiona qualsevol pretensió de neutralitat.

Aquests dos anys han posat sobre la taula una realitat persistent que determina en molts casos els resultats educatius de nens i joves. Ha visibilitzat les múltiples desigualtats socials, econòmiques, de capital cultural i tecnològiques que travessen l'escola i la condicionen. El confinament ens va mostrar amb claredat que les oportunitats d'aprenentatge no són les mateixes per a tothom i que varien en funció del perfil socioeconòmic de les famílies (Bonal i González, 2020). Ha posat de manifest que l'origen social dels estudiants és la variable més influent i persistent per explicar els resultats i els itineraris escolars de nens, nenes i joves (Tarabini, 2020). El tancament presencial dels col·legis va accentuar l'impacte de les condicions de vida sobre l'educació (Jakovkis i Tarabini, 2021). Durant el confinament, també vam ser plenament conscients que a l'escola s'hi entra amb motxilles carregades, no sempre d'experiències i objectes positius. Però, així mateix, vam ser testimonis de les dificultats d'escolaritzar les llars i del paper imprescindible que tenen les escoles i els docents lluitant contra la naturalització de les desigualtats i negant-se a acceptar les profecies del fracàs i els destins prefixats (Frigerio, 2004).

Al cap de més de vint anys parlant d'escola digital, de plataformes d'aprenentatge, d'ensenyament en línia, de TIC i de TAC (tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement), d'ordinadors personals i tauletes, de competències digitals, de nadius digitals i de resistències al canvi; al cap de més de vint anys d'agres i ermes polèmiques sobre si havíem de prohibir el mòbil en els centres educatius o aprofitar-ne el potencial com a instrument d'ensenyament i aprenentatge; al cap de més de vint anys d'inversió (o despesa) pública i privada en el desenvolupament de plataformes, ecosistemes d'educació digital, mediateques, bancs de recursos educatius oberts i formació de professorat, va resultar que quan realment ho necessitem gairebé res estava a punt. Vam comprovar que no teníem ni les infraestructures, ni els recursos, ni les competències, ni la pedagogia. Per no tenir, no teníem ni equipament per treballar, més enllà del que cadascú tingués particularment a casa seva. Les respostes van ser molt desiguals. La capacitat dels centres per donar continuïtat a l'escola durant el confinament va ser molt desigual, influïda per variables que van anar des del perfil social dels estudiants fins a les competències digitals de docents i estudiants.

Sabíem que hi havia desigualtat en l'accés als recursos digitals, als dispositius, a la connexió a internet, i en els usos específics per explotar-los i obtenir-ne el màxim profit. Però amb l'arribada de la pandèmia vam veure que aquesta bretxa era més gran del que suposàvem i va ser determinant per poder accedir al treball, la comunicació, l'estudi, la compra de productes de primera necessitat, l'esplai o la vida sentimental (Magnani, 2020).

La pandèmia de la COVID-19 ha fet visible una bretxa digital primària –la de l'accés als dispositius i la connectivitat– que en el nostre context més proper donàvem gairebé per desapareguda. Hi ha molts més infants i joves del que ens pensàvem que no tenen ni connectivitat ni equipament. També hem comprovat que no tots els dispositius són

igualment vàlids per aprendre i ensenyar, ni tot pot (almenys de moment) ser ensenyat i après mitjançant dispositius.

A més, després d'aquesta bretxa digital primària apareix de seguida una bretxa de segon ordre (Fernández-Enguita i Vázquez Cupeiro, 2017): la que té a veure amb la mena d'ús que donem a aquestes tecnologies, que en l'àmbit educatiu està vinculat a les pràctiques pedagògiques, les maneres d'ensenyar i la capacitat per estudiar i aprendre amb tecnologies. La realitat que hem vist, excepcions a banda, és demolidora. No som ni nadius (Prensky, 2001), ni immigrants, ni residents, ni visitants (White i Le Cornu, 2011 i 2017). Les mancances, en termes de competències digitals, tant de les escoles com dels docents i els estudiants, són realment importants.

La pandèmia també ha posat sobre la taula l'existència d'una tercera bretxa, en aquest cas entre l'escola i la societat (Fernández-Enguita i Vázquez Cupeiro, 2017), i ha palesat la importància de desenvolupar les competències digitals de l'escola com a organització (Redecker i Punie, 2020). Les tecnologies de la informació plantegen reptes importants (ho vam veure bé durant el confinament) als centres educatius relacionats amb l'administració, la gestió de les dades o la relació amb el seu context proper (famílies, tutors, institucions del barri).

No som al 1980, ni a l'any 2000, sinó al 2022, i una de les principals diferències és que avui ja no és possible imaginar la nostra vida sense tecnologia. Tampoc és possible pensar l'educació i l'escola sense tecnologies o donant l'esquena a les tecnologies, la qual cosa no vol dir acceptar-les sense més crítica. Les tecnologies digitals no són només eines. I, com hem dit, no són neutres. Defineixen un nou entorn d'aprenentatge que està ampliant el concepte d'alfabetització, modificant la nostra relació amb els continguts i amb les persones, requerint noves formes d'ensenyament i aprenentatge i difuminant les fronteres entre el que és formal i el que és informal. Constitueixen un entorn que ha de ser dominat per alumnes i professors (Fernández-Enguita i Vázquez Cupeiro, 2017). No podem eliminar la tecnologia del context educatiu (Carballo, 2018). La qüestió, avui, ja no és si tecnologia sí o tecnologia no a l'escola, sinó quina tecnologia, quanta tecnologia, produïda per qui, per a què volem aquesta tecnologia i com volem utilitzar-la (Selwyn, 2016). Intentar controlar la tecnologia a les aules mitjançant la prohibició o la desatenció només pot ampliar la crisi de sentit de l'escola. No serà donant l'esquena a la tecnologia que trobarem el camí de l'escola que necessitem avui. Però fer el mateix de sempre, amb tecnologia o sense, no permet avançar cap a una major qualitat i equitat de l'educació (Pedró, 2017). El repte de la tecnologia educativa és el repte mateix de l'educació.

Internet, la connectivitat i els dispositius no són l'escola, però sense aquestes eines la continuïtat de l'educació durant el confinament hauria estat encara més difícil del que va ser. La falta de recursos tecnològics a les llars i l'absència o la baixa qualitat de la connexió a internet en moltes llars van condicionar la transició a l'educació a distància durant el confinament i posteriorment l'aplicació de models híbrids (Marimon-Martí, Cabero, Castañeda, Coll, De Oliveira i Rodríguez-Triana, 2022). Les conseqüències van anar des de la disminució de la qualitat de l'experiència d'aprenentatge fins a l'augment de la deserció escolar per part de l'alumnat, sobretot en el cas dels alumnes pertanyents a col·lectius més vulnerables socialment i econòmicament.

Una de les mesures que urgeix posar en marxa és tancar precisament la bretxa digital primària –la manca de dispositius, connectivitat, plataformes accessibles i recursos educatius (lliures, idealment)– que es va fer evident en molts contextos educatius (no tan sols a les escoles, sinó sobretot en moltes llars) durant el confinament. Tancar la bretxa primària també té a veure amb articular polítiques socials que garanteixin l'accés

a aquests dispositius no solament en propietat, sinó també mitjançant infraestructures digitals públiques i accessibles.

Garantit l'accés i tancada la bretxa digital primària, hem d'encarar la bretxa secundària desenvolupant les competències i les pedagogies digitals que ens permetin fer un ús pedagògic i escolar de la tecnologia. El que necessitem no passa per tecnificar més l'escola, sinó per escolaritzar les tecnologies. És important una reflexió sobre l'impacte de les tecnologies en les maneres d'aprendre i l'accés a la informació i el coneixement per part dels estudiants. És també important i urgent repensar les pràctiques d'ensenyament, establir un diàleg enriquidor entre la pràctica presencial i la virtual, entre el que és analògic i el que és digital, entre el que és sincrònic i el que és asincrònic. I cal, finalment, comprendre millor les relacions entre la tecnologia i les condicions materials del seu ús. Parlar de tecnologies en educació no és només parlar de dispositius, maquinari o programari. I tampoc només de dades, analítica i eficiència, sinó que té a veure sobretot amb pràctiques, contextos, cultures i usos, és a dir, amb el que podríem denominar els aspectes humans i materials de la tecnologia i l'educació (Selwyn, 2011).

Durant molt de temps (i això s'ha vist reflectit en les nostres maneres de parlar, però també en les polítiques educatives i en les pràctiques) hem distingit l'ensenyament presencial del virtual com si el segon existís fora del que és material, dels espais on tenia lloc o fins i tot de les pràctiques concretes que desplegava. Com si l'ensenyament virtual no impliqués també el cos i les «persones» (fer alguna cosa en persona i amb persones) i no necessités una relació física amb l'entorn en què es produïa. Com si la digitalització fes que els processos d'ensenyament i d'aprenentatge esdevinguin incorporis i sense friccions. Res més lluny de la realitat. Aquesta abstracció ideal (unida a una idea de la tecnologia com a dispositiu neutre) ha dificultat enormement la nostra comprensió de les relacions entre educació i tecnologies. El trasllat de l'ensenyament i l'aprenentatge a casa semblava inaugurar una educació en la qual la ubicació física i les pràctiques corporals ja no serien rellevants. Tot el contrari. Una de les lliçons més importants apreses del confinament va ser la paradoxal constatació que no existeixen ni l'educació virtual ni l'aprenentatge virtual. Almenys no tal com els havíem pensat fins llavors (Gourlay, 2021). Va resultar que l'ensenyament i l'aprenentatge virtuals tenen molt de material i estan fortament condicionats per les condicions materials (el cos, els espais) en què es desenvolupen. El confinament ens va mostrar les difícils condicions materials en les quals viuen moltes famílies i les dificultats experimentades (fins i tot amb connectivitat i dispositius) per molts estudiants quan es tracta de mantenir moltes de les rutines de l'escola i l'àmbit escolar (concentració, silenci).

Pensar el futur de l'educació digital, sobretot en etapes d'educació obligatòria, suposa pensar en qüestions que tenen a veure amb els temps d'exposició a les pantalles, les necessitats físiques de moviment, les (in)comoditats físiques i els descansos, entre altres coses. Suposa també tenir en compte la realitat dels contextos domèstics, i hauria d'allunyar-nos de qualsevol concepció naïf del subjecte que ensenya o que aprèn com algú que «sura lliurement» en un no espai.

Pensar el futur de l'educació digital també té a veure amb l'ús de dades en el món educatiu i amb el fet de preguntar-nos fins a quin punt les dades que ens proporcionen les tecnologies són rellevants per a l'educació, o fins a quin punt operar amb aquestes dades ens dona informació realment valuosa per al desenvolupament dels processos educatius (Castañeda, 2019).

El confinament ens va mostrar que la «incorporació» de les TIC a l'educació s'ha via produït en molts casos ignorant la llarga i complexa història entre tecnologies i educació, sense qüestionar la suposada neutralitat de les eines, sense tenir en compte

les complexitats socials, polítiques, econòmiques i culturals de la tecnologia, i sense voler sentir les escasses veus que ens insten a reflexionar, discutir i problematitzar el paper que volem per a la tecnologia en l'educació abans de prendre decisions (Castañeda, 2019).

Per pensar bé el futur de les escoles en un context digital i tecnològic com l'actual, és important no oblidar que la història de l'educació és plena de tecnologia, i plena de futurs que no han estat mai presents. Ser conscients d'aquest passat no ens ha de portar a ser pessimistes sobre el potencial transformador de la tecnologia en l'educació ni, per descomptat, a abandonar la pretensió d'educar *amb* i *en* les tecnologies. Les tecnologies digitals no poden donar resposta per si mateixes als problemes socioeducatius (Selwyn, 2016), però obren oportunitats fascinants (Trujillo, 2016).

La tecnologia pot amplificar un gran ensenyament, però una gran tecnologia no pot reemplaçar un ensenyament pobre. El canvi que necessitem és un canvi sistèmic. Hem de provocar simultàniament el canvi pedagògic, el canvi tecnològic i el canvi organitzacional (Fullan, 2012). Hem de repensar, tenint en compte l'entorn digital i tecnològic en què vivim, els objectius d'aprenentatge, els currículums, les estratègies docents, les metodologies i la didàctica, l'avaluació, l'organització escolar, els espais i el desenvolupament professional perquè aquesta oportunitat tecnològica sigui beneficiosa.

Insistim-hi: la tecnologia pot servir per perpetuar i enfortir una educació centrada en la transmissió i l'adquisició de continguts o servir per desenvolupar competències i una educació integral de les persones. La tecnologia pot reproduir i fins i tot ampliar les tradicionals desigualtats educatives provocades pel capital cultural, social i econòmic, i acabar generant una més gran inequitat educativa (ho vam veure durant el confinament), o pot ser utilitzada amb l'objectiu de minimitzar al màxim aquestes desigualtats.

La dècada que tenim per davant marcarà un punt d'inflexió en les nostres converses sobre educació digital. Però no per un increment irreflexiu de la tecnologia, sinó probablement pensant d'una manera seriosa en la necessitat de menys tecnologia en l'educació. No es tracta de donar l'esquena a la tecnologia (ja no és possible), però sí de reduir la tecnificació indiscriminada de les escoles i l'ensenyament. Sembla necessari desenvolupar nous enfocaments del tot diferents sobre com es dissenyen i despleguen les tecnologies en l'educació, allunyats de l'acumulació irreflexiva. Cada vegada és més important la preocupació per qüestions com l'estandardització, la individualització de l'aprenentatge, la influència de les grans corporacions tecnològiques, la monetització de les dades i la deshumanització de les aules (Selwyn, 2021).

Repensar i desenvolupar noves formes d'educació és un dels desafiaments més interessants del nostre temps (Floridi, 2015). Necessitem elaborar formes més refinades i sostenibles de pensar les tecnologies en l'educació. Enfocaments que realment marquin la diferència sense fer mal. Estem lluny d'aquella «aventura innocent» i incerta dels primers professors dels anys vuitanta que es van llançar a impartir un curs en línia. També de l'entusiasme solucionista dels anys 2000. Tant una època com l'altra, així com la recent experiència de la pandèmia, han de ser *inputs* que ens permetin entendre millor el que ens espera i el que podem esperar de les tecnologies en l'educació.

Referències

- BONAL, X.; GONZÁLEZ, S. (2020). «The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis». A: *International Review of Education*, 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>.

- CARBALLO, A. (16/2/2018). «La neurociencia no tiene la receta para los problemas de la educación». https://elpais.com/economia/2018/02/16/actualidad/1518783405_526230.html.
- CASTAÑEDA, L. (2019). «Debates regarding Technology and Education: contemporary pathways and pending conversations». A: *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), p. 29-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.23020>.
- FRIGERIO, G. (2004). «La (no) inexorable desigualdad». A: *Revista Ciudadanos*, abril del 2004.
- GOURLAY, L. (2021). «There Is No “Virtual Learning”: The Materiality of Digital Education». A: *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 57-66. DOI: 10.7821/naer.2021.1.649.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M.; VÁZQUEZ CUPEIRO, S. (2017). *La larga y compleja marcha del CLIP al CLIC. Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Fundación Telefónica. Disponible aquí: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/559/#openModal>.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata.
- HARASIM, L. (2000). «Shift happens. Online education as a new paradigm in learning». A: *Internet and Higher Education*, 3 (2000), 41-61.
- FLORIDI, L. (2015). *The Online Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. SpringerOpen. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04093-6.pdf>.
- FULLAN, M. (2012). *Stratosphere. Integrating Technology, Pedagogy and Change Knowledge*. Michael Fullan. <https://www.minnetonka.k12.mn.us/administration/teachingandlearning/staffdev/2012%20Handouts/July%202012/Fullan%20Stratosphere%20Handout.pdf>.
- JACOVKIS, J.; TARABINI, A. (2021). «COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades». A: *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 14 (1), 85-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.
- MAGNANI, E. (2020). «Educación y tecnologías. Adentro de la caja». A: DUSSEL, I.; FERRANTE, F.; PULFER, D. (compiladors). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Disponible a: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- MARIMON-MARTÍ, M.; CABERO, J.; CASTAÑEDA, L.; COLL, C.; DE OLIVEIRA, J. M.; RODRÍGUEZ-TRIANA, M. J. (2022). «Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones». A: *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. 69, vol. 22, art. 1, 30/1/2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.505661>. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34170/36022>.
- MARTÍN, J. M.; ROGERO, J. (17/4/2020). «El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable». Disponible aquí: <https://www.agenciasinc.es/Opinion/El-coronavirus-y-la-asfixia-educativa-el-confinamiento-deja-sin-proteccion-a-la-infancia-mas-vulnerable>.
- MEIRIEU, P. (2018). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Madrid: Editorial Popular.
- MURILLO, F. J.; MARTÍNEZ GARRIDO, C. (2018). «Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y comparación con los países de la Unión Europea» (37). A: *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 2018, vol. 11, núm. 1. Disponible aquí: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10129/10853>.

- REDECKER, C.; PUNIE, Y. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*. Disponible aquí: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/205287>.
- SELWYN, N. (2011). *Education and Technology. Key Issues and Debates*. Continuum.
- (2014). *Distrusting Educational Technology: The Questions We Should Be Asking, But Are Not: Critical Questions for Changing Times*. Nova York: Routledge.
- (2016). *Is technology good for education?* Cambridge (Regne Unit): Polity Press.
- (2021). «Resetting Ed-Tech ... what is digital technology really good for in education?». <https://criticaledtech.com/2021/11/11/resetting-ed-tech-what-is-digital-technology-really-good-for-in-education%E2%99%A2/>
- TARABINI, A. (2020). «“Los malos estudiantes”: una mirada sociológica para entender la construcción del fracaso y el abandono escolar». A: García Goncet, Gimeno Monterde, Dieste Gracia y Blasco Serrano (2020). *Políticas públicas frente a la exclusión educativa. Educación, inclusión y territorio*. Saragossa: Puz.
- TRUJILLO, F. (2016). <http://fernandotrujillo.es/sobre-tecnologia-docencia-y-grandes-corporaciones/>.
- WHITE, D. S.; LE CORNU, A. (2011). «Visitors and Residents: A new typology for online engagement». Disponible aquí: <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049>.
- WHITE, D. S.; LE CORNU, A. (2017). «Using “Visitors and Residents” to visualise digital practice». A: *First Monday*, 22(8). DOI: <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v22i18.7802>, Bridgman (EUA).

«Distància, mans, mascareta»: un lema que erosiona el ciment de la relació família-escola, però que no ho atura tot

MARTA COMAS SÀBAT

Consorci d'Educació de Barcelona

Les famílies que hem portat les filles i els fills al cau som «famílies de cau». Ho deia i ho reivindicava sovint l'enyorat Carles Capdevila lloant l'ambient de família que es respira al cau, a l'esplai o al centre de lleure educatiu, sigui quina sigui la seva filiació.¹ Estiraré el fil del cau per descabdellar la naturalesa de la relació família-escola i copsar la fragilitat d'aquesta relació, que la COVID-19 ha deixat al descobert, per acabar parlant del potencial restaurador que té, quan se'n té cura.

Deia en Carles que el cau, tot i ser només els dissabtes i durant les vacances, havia requerit molt més la seva presència —i ell hi havia estat molt més implicat— que no pas l'escola, on anaven les seves criatures al llarg de tot el curs. I tenia raó: entre la reunió d'inici de curs, la tutoria i la festa final de l'escola, i les mil i una trobades al cau, traginant coses amunt i avall, preparant gimcanes o fent el que calgués, hi havia molta distància. Una distància que s'explica perquè: a) els monitors i les monitores, caps, del cau saben que per dur a terme la seva missió, que és la d'educar en valors, en valors de ciutadania, de cohesió, de convivència, d'inclusió de la diversitat, etc., ho han de fer generant comunitat amb la complicitat de les famílies; b) són persones voluntàries, militants, que «creuen en el que fan», i no és ni imposat ni impostat; c) les famílies estan agraïdes per la generositat d'uns joves que acullen els infants, els donen temps de conciliació familiar i alternatives de lleure a canvi de «res»; d) a més, quan són al cau, aquestes famílies se senten «com a casa», ja que comparteixen els mateixos ideals, fins i tot les mateixes estètiques i els mateixos horitzons, i els sembla que mullant-se juntes enforteixen el seu compromís per un món millor, i finalment i sobretot, e) tant monitors com pares i mares s'adonen que els infants hi van feliços, es vinculen al grup, i allò esdevé central, vertebrador, com a espai de llibertat, de creixement personal i d'autonomia.

Recapitulo i proposo fer el salt cap a l'escola per veure com hi encaixarien aquests mateixos arguments formulats a partir de cinc preguntes essencials:

- a) De què serveix l'escola si no fa comunitat?
- b) Quins ingredients no haurien de faltar en l'ofici de mestre?
- c) Per què les escoles han de romandre obertes passi el que passi?

¹ En aquest cas, en Carles Capdevila es referia a l'esplai GMM de Lluïsos de Gràcia, on els seus fills van coincidir amb els meus tant d'infants com fent de monitors. Des d'aquí, tot el meu reconeixement.

- d) Fins a quin punt el compromís i la participació de les famílies a l'escola pot esdevenir compromís polític?
- e) Què en diuen, infants i adolescents, de tot plegat?

Aquests arguments, tal com veurem a continuació, durant el curs 2020-21 encara són totalment marcats per una pandèmia que, en la primera onada (curs 2019-20), va forçar el tancament de les escoles i la irrupció de la virtualitat com a canal alternatiu. Una pandèmia que, en la segona onada (curs 2020-21), va estressar el sistema amb interrupcions continuades, de temps i de llocs, pels contagis, els confinaments, les baixes, les bombolles i la distància obligada, i que, finalment, en la sisena onada, ha tombat l'empenta d'un inici de curs que havíem imaginat com el de la tornada a la normalitat i el final de les restriccions.

Si ja és difícil aproximar a l'escola la sensació d'«estar com a casa» que genera el cau, imagineu com ho ha arribat a ser en la fredor de les prohibicions. Com un mantra s'ha repetit fins a no poder més el «mans, mascareta i distància» en les entrades i les sortides, l'obligació d'aturar-se a la porta, de no deambular per uns espais dels quals les famílies s'havien anat apropiant per fer la transició entre l'àmbit domèstic i l'escolar més suau per als infants, unes tutories impossibles darrere la pantalla, unes reunions d'AFA amb cita prèvia que no podran substituir mai les rotllanes informals a la sortida de l'escola, unes festes de final de curs esllanguides, unes excursions escasses que les mestres han mirat de preservar com han pogut... Davant d'aquest panorama tan empobrit, i fins i tot crític per a la relació família-escola, proposo una mirada analítica i desdramatitzada, perlada de bones pràctiques que s'han impulsat des dels municipis o des de les escoles mateixes, que permeti mantenir l'optimisme i no perdre el nord.

A. De què serveix l'escola si no fa comunitat?

L'escola garanteix l'accés a l'educació com a bé comú a tots els infants i adolescents, i per fer-ho no pot donar-los l'opció d'anar-hi o no anar-hi: és obligatòria. Per la seva banda, l'estat els assegura una plaça sostinguda amb fons públics. Per tant (i per sort!), no hi van només les famílies que hi creuen, o les que són i pensen com nosaltres (com en aquell oasi-bombolla que és el cau), sinó que a l'escola s'hi troben totes les ideologies, des de VOX fins a la CUP, totes les religions i totes les posicions respecte al clima, el feminisme o la llengua. Totes les condicions de vida, des de les més benestants fins a les que pateixen tota mena de privacions, són presents a l'escola, igual que tots els orígens, tots els capitals culturals, totes les estètiques i les ètiques. I aquesta és la seva força educadora.

Des d'aquest punt de vista, l'escola hauria de ser el laboratori perfecte per generar la il·lusió de comunitat que, totalment a contracorrent d'un sistema individualista, líquid i desvinculat (per dir-ho en termes de Bauman), ha esdevingut la seva raó última de ser. Si la missió de l'educació pública continua essent la transmissió de la cultura, avui aquest repte és més complex que mai: no és fàcil generar unes bases culturals comunes (tant en coneixements com en experiències) per cohesionar una societat tan diversa i desigual com la nostra. Es tracta d'un camí tan ple de trencalls i encreuaments que es fa molt perdedor, sobretot per als joves que el transiten i han de sortir-ne amb una perspectiva de futur.

Per aquest motiu, cal posar l'accent en la lluita contra la segregació per trencar escoles gueto, perquè millora els resultats acadèmics dels alumnes, però també perquè forja

els fonaments d'una cohesió social fortament amenaçada pel sistema. En realitat, la diversitat de les aules és la punta visible de la diversitat real de les llars, que és molt més profunda, i l'escola només podrà incorporar-la coneixent-la de prop, convocant les famílies i donant-los veu. No es tracta d'una actitud extra, de més a més, sinó que és una part substantiva de la missió de l'escola. I les administracions (totes), els professionals (tots i totes), les entitats i les associacions de famílies han de posar-hi les voluntats i els recursos per fer-ho possible.

L'èxit de programes contra la segregació, com el cas del Pla de xoc a Barcelona,² mostra una tendència a equilibrar la complexitat escolar, però també informa que les famílies que hi han participat ocupant places de reserva en escoles amb baix percentatge d'alumnat vulnerable agraeixen l'esforç de «barreja» i valoren l'entorn més heterogeni on aprenen els seus fills.

B. Quins ingredients no haurien de faltar en l'ofici de mestre?

Encara no disposem de dades prou sistematitzades per valorar com i per què, durant la pandèmia, en uns centres educatius s'han fet colònies i en d'altres no; com i per què en uns centres s'han fet reunions a l'aire lliure i amb distància i en d'altres no; com i per què en uns s'han obert les activitats cada tarda, s'han prodigat els canals de comunicació alternatius; per què en algunes escoles ha anat penetrant una sensació d'acomodament, o fins i tot recel, i en d'altres s'han extremat les mesures per no renunciar a cap d'aquestes propostes. La instrucció dels departaments de Salut i d'Educació del setembre del 2021 pel que fa a la participació de les famílies a l'escola estava plena de supòsits que estenien la mà a una acollida més efectiva, i deixaven aquest marge de decisió als equips. Diu, per exemple: «Si l'entrada i la sortida al centre és pel pati, l'alumnat pot ser acompanyat pels familiars amb les mesures de salut (MS)», o bé: «Les reunions poden ser presencials sempre que es respectin les MS i, si és possible, s'han de fer en un espai exterior»; «Les reunions d'inici de curs amb les famílies seran preferiblement virtuals, tot i que, tenint en compte la realitat del context, el centre pot decidir fer-les híbrides o presencials, sempre amb MS», i finalment: «Es prioritzen les entrevistes en format virtual, però si el centre valora que, per assolir l'objectiu de la trobada, l'entrevista ha de ser presencial, pot fer-la en aquest format amb MS».

Sabem que, en qualsevol context, el diferencial entre anar a mínims o a màxims dins dels marges establerts rau sempre en la voluntat i el compromís professional. En els seus darrers articles, Philippe Meirieu rebla el clau donant per fet que l'ofici de mestre o es fa des de la vocació i el compromís militant o no és possible exercir-lo, perquè la missió que persegueix —ho acabem de recordar ara mateix— demana un ferm convenciment per nedar a contracorrent.

Amb un to menys posicionat que el de Philippe Meirieu, reputades escoles de negocis o la mateixa CEOE, quan publiquen els perfils dels professionals per al segle XXI, en destaquen qualitats com l'empatia, la flexibilitat, l'aprendre a aprendre, el treball en equip i el reconeixement d'altres sabers no professionals, que són avui indispensables per fer

² Avaluació del Pla de xoc contra la segregació escolar (PROAVA 2020): http://economia.gencat.cat/web/.content/70_analisi_finances_publicues_avaluacio_politiques_publicues/proava/edicio-2020/avaluacio-pla-xoc-resum-executiu.pdf.

de mestre. Amb perfils com aquests, la crida a les famílies per a la corresponsabilitat en el procés d'escolarització deixaria de fer-se des de la superioritat moral i es faria des de la necessitat: sense vosaltres, no som res. I això canviaria les tornes. En altres ocasions, he demanat als mestres que deixin d'asseure les famílies al banc dels aprenents, però després de la distància imposada per la COVID-19, crec que és bàsic recordar-ho: amb totes les mesures sanitàries que calgui, és irrenunciable que, a l'escola, les famílies s'hi trobin com a casa. L'avantatge dels monitors i les monitores del cau és que se saben i es reconeixen aprenents i s'apropen als pares i a les mares des de la humilitat de qui demana. I aquests responen des de l'agraïment de qui se sap útil i reconegut.

Per sort, aquesta actitud de mà estesa també la podem reconèixer en moltes mestres. M'acaba d'arribar el butlletí *Fem Equip*, del Consorci d'Educació de Barcelona, amb l'entrevista a la directora de l'escola Miralletes. Diu: «La principal fita d'aquest curs és cuidar les persones. Tenir cura de la part emocional dels infants, del professorat i acompanyar les famílies. Vivim un moment de molt neguit i molta inquietud. Les famílies han patit, i molts infants han desenvolupat conductes i actituds que tenen a veure amb aquest ambient de tensió i pèrdua de calma. [...] En línies generals, hem d'apropar-nos més a les famílies. La pandèmia ens ha fet perdre oportunitats, i cal pensar com seguim compartint tot allò que hem posat en marxa. Per exemple, com que les famílies encara no poden entrar al centre, aquest curs ens hem compromès a treure l'escola a l'exterior. Traurem les aules al pati per tal que les famílies puguin gaudir-ne en viu i en directe a través dels seus fills i filles». Si es vol, es pot!

C. Per què les escoles han de romandre obertes?

L'impacte de la COVID-19 en els infants que viuen en condicions de privació material mostra amb més rotunditat que mai l'efecte igualador de l'escola: per a moltes criatures vulnerables, l'escola esdevé un oasi confortable, de bon tracte i de seguretat. L'estudi del Consorci d'Educació de Barcelona³ sobre les condicions de vida dels infants en condicions de vulnerabilitat durant el confinament, o les dades presentades per Save the Children⁴ quan es complia el primer aniversari de l'inici de la pandèmia, així com els indicadors que presenta l'Institut Infància i Adolescència,⁵ parlen del creixement de la pobresa infantil a uns nivells que no coneixíem fins ara: el 46 % de progenitors han perdut la feina; la quantitat de llars sense ingressos (dades estatals) ha passat del 6 al 12 %; en el 43 % de les llars de Barcelona en situació de vulnerabilitat s'ha viscut el confinament amb la mare sola a casa. La majoria de progenitors en situació de vulnerabilitat econòmica van manifestar que les circumstàncies derivades de la COVID-19 havien afectat la seva salut mental, i consideraven que la convivència familiar havia empitjorat per l'estrès i les preocupacions econòmiques familiars, la manca d'espai a l'habitatge i l'avorriment.

L'esforç que van fer la major part de municipis per pal·liar les desigualtats (bretxa digital, beques menjador i accés al lleure) va ser ingent. Aquell primer estiu la campanya de vacances es va redoblar per donar l'oportunitat de natura als nens i les nenes que se n'havien vist privats. El curs següent el Departament d'Educació va posar a disposició de

³ https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/Informe_resultats_confinament_alumnat_vulnerable_maig2020.pdf.

⁴ <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-aniversario-covid-19>.

⁵ <https://institutinfancia.cat/projectes/dades-clau-infancia-adolescencia/>.

les escoles els fons PMOE amb la voluntat de garantir sortides, excursions i activitats de les AFA. Malauradament, no s'han gastat tots els recursos, perquè la prudència sanitària (altra vegada caldria analitzar sistemàticament si tot ha estat prudència o hi ha hagut dosis d'acomodament) ha recomanat aïllament, reducció de l'activitat i poques propostes.

És per tot això que em decep tant llegir entre les notícies com s'haurà de reprendre el curs al gener del 2022 després de l'escombrada de casos òmicron de COVID-19 durant les festes nadalenques: el sindicat majoritari (USTEC) aposta per endarrerir la tornada a l'escola en lloc de reclamar, com fa la resta de sindicats, més recursos per a substitucions i per millorar en seguretat per tal de no privar els nens i les nenes de l'escola. Les famílies, representades per la plataforma «Tornem a les escoles», han posat l'alerta en els confinaments preventius, que han condemnat alguns estudiants a perdre fins a 260 dies d'escola sense ser positius. Les administracions, que han sabut estar a l'alçada de les circumstàncies, es mantenen fermes per obrir «sí o sí» les escoles, minimitzar els confinaments preventius i extremar la prevenció.

Aquell agraïment de les famílies el setembre del 2020, quan després de sis mesos de no anar a escola es van obrir les portes dels centres educatius i els alumnes es van poder retrobar, aquelles abraçades amb les mestres, aquella sensació de «com ens hem trobat a faltar», en molts casos, van ser ben aprofitats per consolidar les noves complicitats construïdes: a través de les pantalles i dels dispositius mòbils les mestres havien entrat virtualment a les cases, i es van trencar moltes barreres. Malauradament, el curs 2020-21 vam veure com s'encadenaven les onades, i el desgast per la reincidència de contagis, confinaments, mascaretes i distància va acabar impel·lint una actitud estricta de zel seguritari que ha fet que la confiança se'n ressentís.

Hi ha un nombre important de famílies que van començar a P3 o a primer d'ESO el curs 2019-20 que no tenen l'experiència prèvia de l'ambient que es vivia a l'escola pre-pandèmia. Recuperar els vincles que fan millors els resultats (per dir-ho en paraules d'Antoni Tort i Jordi Collet), per a moltes famílies, serà imaginar-los de nou, començar-los de zero. I cal fer-ho amb celeritat, perquè una etapa són només tres, quatre o sis anys de vida d'un infant, i el temps no torna enrere.

D. Fins a quin punt el compromís i la participació de les famílies a l'escola pot esdevenir compromís polític?

Dèiem al començament que les famílies del cau se senten «com a casa» perquè comparteixen els mateixos ideals i els mateixos horitzons, i els sembla que, mullant-se juntes, enforceixen el seu compromís per un món millor. És evident que amb la diversitat de famílies que hi ha a l'escola el compromís cívic no pot formular-se en abstracte «per un món millor», que cadascú definiria des de la seva perspectiva, sinó que ha de construir-se estrictament sobre el que és propi a l'escola: ens mullem perquè els nostres fills tinguin la millor educació possible. La clau és si aquest «nostres» es formula des de la primera persona del plural o s'obre i agafa una volada política insospitada amb l'educació com a bé comú a l'horitzó. De fet, això passa, i passa més del que ens sembla.

La recerca «Famílies amb veu»⁶ va posar en relleu com les associacions de famílies d'alumnes, les plataformes escolars i altres agrupacions de famílies més o menys

⁶ Comas, M.; Escapa, S.; Abellán, C.; Alcantud, A. (2013). *Més que un gra de sorra: les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA) a Catalunya*. Extret de: http://cataleg.ub.edu/record=b2097964--S1*cat.

assembleàries al voltant de l'educació funcionen com a «escola de ciutadania». En recerques posteriors⁷ s'ha confirmat la seqüència de participació que comença quan uns pares i mares es fan presents a l'escola, inicien una dinàmica d'implicació en aspectes col·lectius, coneixen el món de l'educació i s'hi interessen i acaben gestionant accions col·lectives que depassen l'escola, s'obren al barri i fins i tot interpel·len instàncies polítiques de país. En tenim dos exemples ben recents.

La #revoltaescolar, que va començar a l'Eixample de Barcelona, impulsada per diverses AFA, el desembre del 2020, amb talls de carrer cada divendres a la tarda per reivindicar entorns pacífics i un aire més net i saludable, s'ha estès com la pólvora i avui arriba a més de 100 centres mobilitzats, amb famílies i criatures que ocupen l'espai públic en una dotzena de pobles i ciutats.

I encara de més actualitat: la mobilització de les famílies al costat de la comunitat educativa arran de l'ofensiva espanyolista contra el model d'immersió lingüística de l'escola catalana. Diversos mitjans, fent-se ressò de la manifestació del 18 de desembre convocada per la plataforma unitària «Som escola», en destacaven que va estar protagonitzada per famílies. La majoria d'AFA van reunir les seves juntes per posicionar-se en aquest tema, i és destacable que moltes de les veus més contundents van ser justament les d'escoles amb gran presència d'alumnat immigrant o de famílies castellanoparlants. L'entrevista al president de l'AFA d'una escola de Sants és prou eloqüent en aquest sentit: «Al nostre centre hi ha una gran diversitat d'origens i, amb molt d'esforç, fa temps que s'assoleix que els alumnes superin les seves dificultats i coneguin un espai en què el català és la llengua vehicular i normal. Sense aquesta etapa, molts dels alumnes perdran l'oportunitat de tenir un espai d'aprenentatge del català».

E. Què en diuen, infants i adolescents, de tot plegat?

Tanquem l'article amb la veu dels protagonistes del món educatiu: uns infants i adolescents que expressen (tal com recull l'enquesta sobre el benestar subjectiu dels infants «Parlen els nens i les nenes»)⁸ que voldrien gaudir de més temps de qualitat amb la família. Uns infants que, tristament, en un 13,2 %, senten que no tenen ningú de la família que es preocupi per ells o que, en un 22 %, diuen no estar segurs de rebre l'ajuda d'algu de la família si tenen un problema. Passar temps amb la família i passar-s'ho bé junts és una de les experiències que condicionen la percepció del benestar i fan augmentar la satisfacció amb la vida.

És a les mans d'educadors i educadores, tant de l'escola com de l'entorn, obrir espais on passin coses significatives entre pares i fills. Experiències que fan entrar les famílies dels més petits a l'aula, com l'Enxaneta⁹ (a Osona) o el Tàngram¹⁰ (a Barcelona), evidencien que el cercle educadors-mestres-família-infants és virtuós. Quan junts creen entorns d'aprenentatge, els infants se senten més feliços i, finalment, creixen les seves expectatives sobre el futur.

⁷ Comas, M. (2019). *Okupes a l'escola*. Editorial EUMO.

⁸ Institut Infància i Adolescència, 2019.

⁹ <https://mon.uvic.cat/greuv/category/projecte-enxaneta/>.

¹⁰ <https://www.edubcn.cat/ca/noticies/detall?54238>.

La Carta de Ciutats Educadores: trenta anys després

MARINA CANALS

*Secretària General de l'Associació Internacional
de Ciutats Educadores*

1. El valor de les cartes i les declaracions

Des de l'aprovació de la Declaració universal dels drets humans, l'any 1948, s'han debatut, negociat i acordat centenars de cartes, declaracions i disposicions jurídiques encaminades a protegir i promoure tot un seguit de drets civils, culturals, econòmics, ambientals, polítics i socials. Per la seva banda, els governs locals també s'han dotat d'eines per unir les seves veus, per donar a conèixer els seus valors i promoure els seus objectius i interessos comuns. És en aquest context i amb aquesta aspiració que neix la Carta de Ciutats Educadores, l'any 1990.

Aquest model de ciutat, centrat en l'educació ciutadana, que posa en valor allò que és públic i que pretén que totes les oportunitats que ofereix el territori estiguin a l'abast de totes les persones, sorgeix en un context de liberalisme que s'havia anat implantant a molts racons del món des de principis dels anys vuitanta i que avui encara és vigent.

Hom podria pensar que la proliferació excessiva de declaracions i cartes pot debilitar la protecció dels drets ja reconeguts. Però la Carta de Ciutats Educadores neix com una prolongació del dret a l'educació (article 26 de la Declaració universal dels drets humans), amb la voluntat de fer-lo extensiu a totes les etapes de la vida i ampliar el context d'educació a la ciutat per tal de viure en un entorn que afavoreixi el desenvolupament de totes les persones.

A l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE) sabem que, com més coneixement tinguin els pobles i les comunitats dels seus drets, com més respectin els dels altres i més s'impliquin en els afers de la seva comunitat, més grans seran les probabilitats que puguin créixer individualment i col·lectivament i viure junts en pau. Moguts per aquest convenciment, treballem per a la universalització de la Carta.

Passats trenta anys de la proclamació de la Carta de Ciutats Educadores, a Barcelona, en el marc del Primer Congrés Internacional, constatem que continua sent un document viu, sorprenentment modern i ple de força inspiradora per impulsar l'educació a la ciutat i afrontar els nous reptes i amenaces per al benestar humà. La Carta s'ha revelat com un instrument de mobilització local per a cadascuna de les ciutats signants i les seves institucions de la societat civil i, alhora, com un instrument de mobilització col·lectiu per al conjunt de municipis que integren aquest moviment, els quals aprenen els uns dels altres i tots junts. A la xarxa, cada ciutat fa el seu camí, al seu ritme, però totes avancen i, en aquest camí, poden unir-s'hi noves ciutats.

2. La Carta de Ciutats Educadores, una declaració viva

El fet de proposar una actualització de la Carta de Ciutats Educadores no implica, ni molt menys, que els seus principis estiguin antiquats o superats. En un moment de grans desafiaments com l'actual, les Ciutats Educadores hem sentit que no podíem mirar cap a un altre costat.

De la mateixa manera que, amb el pas dels anys, les persones canviem, també ho fan les societats i les ciutats. És per aquest motiu que la Carta s'ha actualitzat en diverses ocasions al llarg de la seva història, sia per incorporar-hi nous temes o per introduir-hi enfocaments diferents derivats dels canvis globals, urbans, socials i educatius que impacten en les ciutats, grans i petites.

Recordem que l'any 1992 es va reforçar la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida i de la formació professional; igualment, la constatació que a les ciutats hi conviuen persones de diversos orígens, amb diferents talents i habilitats, ens va portar, l'any 1994, a reforçar el concepte de la multiculturalitat.

Posteriorment, l'any 2004, en el marc de la celebració del desè aniversari de la creació de l'Associació Internacional, es va dur a terme una nova actualització. En aquesta ocasió s'introduïa un to més contundent i compromès, el qual denotava una voluntat més ferma per part dels governs locals d'incidir en la realitat social i educativa, i de transformar-la. Els vint principis van quedar ordenats en els tres blocs següents: el dret a la ciutat educadora, el compromís de la ciutat i el servei integral de les persones, blocs que s'han mantingut idèntics en la darrera revisió.

Una de les motivacions que ens van portar a promoure la darrera revisió va ser la constatació que el món avança a diferents velocitats i la bretxa de les desigualtats no només afecta les nacions, sinó que també representa un desafiament important per a les ciutats i per a alguns col·lectius concrets (dones, migrants, etc.), els quals no només no progressen, sinó que pateixen retrocessos respecte als seus drets i les seves oportunitats. Sabem que les ciutats assumeixen aquests desafiaments sense complexos, però sovint sense competències i amb pocs recursos, i és per aquest motiu que el Comitè Executiu de l'AICE sentia el deure moral de posicionar-se i de reforçar el compromís amb la inclusió.

A l'hora d'encetar aquesta tasca es presentava la disjuntiva de disposar d'un full de ruta que reflectís les necessitats canviants del moment davant l'emergència de nous escenaris i la conveniència de mantenir la integritat i l'esperit del document de partida, el qual gaudia d'un fort consens i reconeixement internacional. El fet que aquesta tasca s'iniciés en el marc de la pandèmia també va fer que fóssim més conscients de la nostra vulnerabilitat i interdependència, i volíem que així quedés reflectit al text.

Com no podia ser d'una altra manera, el resultat final és fruit d'una tasca col·lectiva desenvolupada amb el filòsof Joan Manuel del Pozo (ponent de la versió del 2004), l'antropòloga i activista ecofeminista Yayo Herrero i el conjunt de membres de l'associació i el secretariat, amb les aportacions, també, de diferents experts. És per això que no es tracta d'un treball acadèmic, sinó d'un text de consens que parteix de l'experiència i les vivències de les ciutats i revela un compromís i un equilibri delicats entre diferents ideologies i cosmovisions.

La competitivitat econòmica, la pobresa, els desafiaments de la diversitat social i els imperatius de la sostenibilitat ambiental centren l'atenció política en aquest incert començament de segle. Algunes de les transicions socioeconòmiques, tecnològiques i climàtiques en curs les hem pogut conèixer amb anticipació, mentre que d'altres responen a canvis inesperats (la pandèmia, crisis humanitàries, desastres naturals, etc.). Algunes

tenen els orígens en necessitats locals; d'altres són el resultat de situacions globals, però ni les unes ni les altres tenen marxa enrere. Ara la qüestió és estar ben preparats per afrontar aquestes transicions i gaudir de legitimitat per pilotar-les, amb els costos socials més baixos possibles. Una cosa és evident: no ens podem quedar aturats pensant: «temps passat, temps enyorat».¹

Disposar de més coneixement del nou panorama ens permet fer adaptacions graduals i tenir més temps per assimilar els canvis i decidir millor. Relacionar-se amb altres ciutats que estan experimentant processos similars, debatre, intercanviar opinions, estar informats dels canvis que s'apropen i fugir d'enfocaments miops és, alhora, una necessitat i un deure dels governants. En aquest context, les xarxes de municipis —i l'AICE no n'és una excepció— són un espai privilegiat per contribuir a preparar-se per a les noves responsabilitats que cal afrontar.

3. La nova Carta

La nova Carta manté intacta l'essència i la forma. Valors que la caracteritzen, com ara la inclusió, la igualtat, la llibertat, la participació, la qualitat de vida, la solidaritat o el diàleg intergeneracional, queden inalterats.

Quant a la forma, continua estructurada en tres blocs i articulada en vint principis, alguns dels quals, però, han canviat de numeració i s'han reordenat. La Carta es fa ressò del rol clau que tenen les ciutats i l'educació per fer front als reptes globals i poder complir l'Agenda mundial 2030 per a un desenvolupament sostenible.

Respecte a l'educació, la Carta posa en relleu la seva capacitat per promoure canvis culturals que contribueixin a desconstruir estereotips que provoquen el rebuig i l'estigmatització de determinats col·lectius i persones, i a combatre críticament les desigualtats i les relacions de dominació que els produeixen. En aquest sentit, l'administració municipal ofereix una tribuna immillorable per erradicar aquestes pràctiques en les seves relacions amb la ciutadania.

La por de la pandèmia no ha desaparegut, i comparteix protagonisme amb altres temors (por de les conseqüències del canvi climàtic, de l'escassetat de subministraments, descontentament social, por de perdre la feina, por del terrorisme, etc.). La Carta ens alerta que hi ha actors i interessos opacs que alimenten i reforcen la por i la instrumentalitzen políticament, amb els seus efectes negatius per a la cohesió social. La por i la desconfiança van unides: la primera s'alimenta d'un temor legítim de quedar enrere que sovint porta a la desconfiança envers l'*altre*, sobretot quan es tracta de grups socials que entren en competència o modifiquen l'*statu quo* preexistent. També hi ha desconfiança creixent envers les institucions, unes institucions que, per la seva naturalesa, haurien de ser de tothom i que hom les creu capturades per un grup social o polític al qual no pertany. Tot això dona ales al populisme, al racisme i als discursos de l'odi.¹ Aquests populismes són una amenaça per a la democràcia.

Per tal de combatre els qui alimenten aquestes pors i les *fake news*, és clau que els ajuntaments vetllin per la informació i la formació de la ciutadania i fomentin la capacitat crítica per transitar per un context d'excés d'informació, que té com a conseqüència una

¹ «El món el 2022: deu temes que marcaran l'agenda internacional» A: *CIDOB Notes Internacionals*, núm. 265, desembre de 2021.

incapacitat per destriar el gra de la palla. En aquest sentit, també és clau que els governs locals prenguin consciència de la seva fragilitat i de la necessitat de connectar millor amb les aspiracions de la ciutadania i reforçar els mecanismes d'escolta i participació més enllà de les urnes. Un augment de la transparència i la creació d'espais per debatre i abordar de manera inclusiva les preocupacions i els reptes locals pot contribuir a trencar l'espiral de por i desconfiança i a guanyar en corresponsabilitat. Aquesta corresponsabilitat pot afavorir que la ciutadania desenvolupi un sentiment de pertinença i estimi i respecti el seu entorn.

La nova Carta ens convida també a un model de governança no jeràrquic ni tecnòcrata, en el qual l'equip de govern passa les seves propostes pel sedàs de la participació. Es parteix de la premissa que la ciutadania té dret a opinar i a participar en allò que l'afecta. En aquest sentit, una de les novetats que s'introdueix és la necessitat de qualificar els processos participatius autoexigint-se una avaluació pública dels resultats amb vista a millorar futures participacions. En la mateixa línia, s'anima els equips municipals a fer explícit l'impacte educador dels seus projectes i les seves polítiques.

La versió actual subratlla la importància de crear canals d'escolta i d'obrir els processos de participació a la joventut i la infància, com a ciutadania de present i no només de futur. Una ciutadania compromesa, formada en valors democràtics i que s'interessi per allò que és públic i el bé comú no s'improvisa i, per tant, des del govern municipal s'han d'oferir oportunitats per tal que les noves generacions puguin adquirir aquestes competències i desenvolupar sentiments de pertinença i responsabilitat. La idea d'inclusió que es vol transmetre és que, quan les persones senten que compten, es comprometen i tots hi guanyem. En canvi, quan un gruix de la població o algun territori del municipi queda desconnectat o abandonat, els seus habitants difícilment s'implicaran en el seu entorn, i això repercutirà negativament en la convivència.

La irrupció de la COVID-19 ha generat un increment vertiginós de les desigualtats i ha reordenat les prioritats dels governs locals per respondre a uns reptes als quals no podíem ser indiferents. Així, les Ciutats Educadores van voler plasmar el seu ideal d'igualtat situant l'atenció a les persones al centre de l'organització territorial per garantir que tothom, tenint en compte la situació d'asimetria de determinats grups, pugui viure una vida digna i tingui un accés adequat a la salut, l'educació, l'energia i l'habitatge, entre d'altres.

En matèria de sostenibilitat, estem immersos en una profunda crisi ecològica, la qual marca la política, l'economia, la cultura, etc., de tots els habitants del planeta. En aquest sentit, les Ciutats Educadores hem d'actuar i educar per assumir-la i afrontar-la. És amb aquest objectiu que s'introdueix la idea d'ecodependència, i la necessitat de recuperar la relació amb la natura i els entorns rurals que envolten els municipis. La Carta fa bandera del dret intergeneracional a gaudir d'un planeta sa, resilient i just.

Els ajuntaments, amb les nostres pràctiques sostenibles en matèria d'energia, mobilitat, agricultura urbana, turisme i en altres sectors, podem contribuir a desenvolupar nous sistemes alimentaris, reforçar els vincles entre el món urbà i rural, protegir l'aigua i altres béns comuns i garantir que les principals activitats i sectors socioeconòmics del municipi progressin amb la natura i no en contra.

Les ciutats podem marcar la pauta i contribuir a revertir la pèrdua de biodiversitat, a reduir la degradació dels hàbitats naturals o a protegir les espècies amenaçades mitjançant campanyes de sensibilització, l'establiment d'àrees protegides, la reducció de les emissions i la cerca de solucions basades en la natura, tot analitzant dades territorials i desenvolupant polítiques centrades en la realitat local, en estreta col·laboració amb la ciutadania i els actors locals.

Amb la introducció, a la Carta, de conceptes com els de suficiència i repartiment just, es pretén contribuir a generar més consciència ambiental i social, a consolidar pautes de consum diferents i a fomentar l'economia circular. Per aconseguir-ho, caldrà que els governs locals exerceixin un lideratge més ferm per trobar solucions innovadores a la crisi climàtica, així com en l'ús de les energies verdes, i facin gala de més exemplaritat en les polítiques de compres amb la introducció de clàusules de justícia global.

La connectivitat digital és un dret fonamental al segle XXI, com ho poden ser l'accés a l'energia o l'aigua. La digitalització del sector públic, que s'ha accelerat amb la pandèmia, s'haurà de fer extensiva al conjunt de la població i dels territoris que integren el municipi. L'emergència sanitària ha comportant també un procés accelerat d'aprenentatge pel que fa l'ús de les eines digitals i un impuls del teletreball. Liderar des dels ajuntaments la innovació i la transformació digital de les nostres comunitats ens portarà a la cerca d'ajuts i solucions fiscals per estimular i millorar les infraestructures territorials, la connectivitat física i digital i el desenvolupament de les capacitats digitals dels i les professionals dels diversos sectors i de la ciutadania en general.

Un dels llegats de la crisi sanitària ha estat que la ciència ha rebut més reconeixement i ha gaudit de més prestigi social, cosa que ha portat a acostar més la ciutadania a la ciència. Les Ciutats Educadores hauríem de saber aprofitar aquesta oportunitat per afavorir el progrés i el coneixement científic i reduir les desigualtats socials en aquest àmbit. La intel·ligència artificial ha de desenvolupar-se èticament, ha d'estar al servei del bé comú i donar resposta a les necessitats humanes. En aquesta línia, també caldrà vetllar per una bona governança de les dades i el respecte del dret de les persones a la privacitat.

Des del punt de vista de la cultura —terreny en què la majoria de les ciutats són molt actives—, en un esperit d'inclusió, la Carta ens convida a treballar més activament per promoure l'accessibilitat als béns i les produccions culturals, a la creativitat i a l'expressió artística. També recull la idea del dret a la bellesa, no només en determinats indrets de la ciutat i per a determinats col·lectius, sinó el dret a viure en entorns on l'ordenació i el disseny de l'espai públic permetin descobrir la bellesa, la qual és font d'estímul de sensibilitats i vincles que contribueixen a la bona convivència.

Un dels grans temes que s'acorden és el reconeixement i la valoració de la diversitat que compon els nostres territoris, amb els seus conflictes i les seves disparitats intra-urbanes. Es reforça la idea de comunitat, però també la de llibertat, i la necessitat de trobar solucions per a la convivència pacífica de diferents realitats. La desigualtat en l'accés a la riquesa pot ser l'escenari de conflictes que s'evidencien en altres desigualtats (gènere, procedència, ètnia, diversitat funcional, etc.). D'altra banda, l'actual crisi ecològica i social, sumada a les tensions geopolítiques i les crisis humanitàries que es pateixen a diversos llocs del món, no fa sinó accelerar els moviments migratoris. No falten estudis que ens adverteixin que aquests no han fet més que començar i que la gran prova moral que les ciutats haurem d'afrontar aquest segle serà com donar resposta a les necessitats d'acollida. En aquesta direcció, la Carta recull un compromís més ferm pel que fa a la immigració, en el sentit de reforçar les polítiques d'acollida i suport assistencial i tenir en compte les seves capacitats i els seus interessos.

El document acaba reforçant la idea de la interdependència entre allò que és local i allò que és global. S'anima els ajuntaments a treballar per oferir formació a una ciutadania fortament compromesa i identificada amb el seu entorn proper, però també amb el planeta, de manera que pugui sentir la ciutat i el planeta com a propis.

A manera de conclusió, destacaria que són moltes les lectures que es poden fer de la Carta, però caldria prioritzar la lectura com a proposta integral que cerca la millora de la qualitat democràtica pel seu fort sentit ètic i educador.

Fa trenta anys alguns deien que la construcció de Ciutats Educadores podia sonar una mica utòpica, però, com va dir Sartre una vegada, abans que una idea es converteixi en realitat té una estranya semblança amb la utopia. Avui és una realitat que molts equips municipals treballen, s'articulen i es posicionen per aconseguir que els principis de la Carta es concretin en fets als seus territoris. L'enhorabona a tothom!

Bibliografia

Carta de Ciutats Educadores, <https://www.edcities.org/ca/carta-de-ciutats-educadores/>.

PUREZA, J. M. *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI*. Universidad de Deusto, 2004.

BARRIOS MENDÍVIL, R. «Obstáculos para la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales». A: *TERRE DES HOMMES: El derecho a la equidad. Ética y mundialización social*. Barcelona: Icaria, 1997, p. 83-116.

La Vanguardia, dossier núm. 67, «El poder de las ciudades», gener-març del 2018.

DEL POZO, J. M.; HERRERO, Y. Acte de presentació de la Carta de Ciutats Educadores, novembre del 2020.

Declaració del Fòrum Mundial de Regions de CGLU. «Territoris intel·ligents en l'era urbana». Barcelona, 16-18 de novembre de 2021.

Nous avenços i oportunitats en la universalització i la igualtat en l'accés a les escoles bressol municipals a Catalunya

DAVID PALOMERA

Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) - UAB

Introducció

Les polítiques destinades a l'atenció a la infància han anat guanyant centralitat els darrers anys, amb l'expansió de les escoles bressol per a infants de 0 a 3 anys com un pilar central. Aquesta expansió té dos objectius que no sempre van junts. D'una banda, hi ha la conciliació laboral i la facilitació de l'entrada de la dona al mercat laboral. Avançar per aquí té sentit en un país com Espanya, on la participació de la dona en el mercat laboral es troba en nivells encara baixos en comparació amb altres veïns europeus. De fet, en països com Suècia, on hi ha una de les taxes més altes de participació de la dona en el mercat laboral, és també on es va fer una inversió més forta cap a la universalització de les escoles bressol durant la dècada de 1970 (Bonoli, 2013). Per assolir aquest objectiu de millorar la conciliació, la política pública es podria centrar, simplement, a oferir centres amb horaris amplis i que s'adeqüin a les necessitats de conciliació de les famílies, potser amb més atenció a les mares amb horaris irregulars i una situació laboral inestable.

Però l'altre objectiu que ha guanyat importància les darreres dècades és la inclusió de valors educatius a les escoles bressol, especialment atesa la seva capacitat per reduir les desigualtats educatives i socials que comencen a aparèixer en edats primerenques (Magnuson *et al.*, 2017). Aquí la qualitat educativa i la dotació de recursos dels centres esdevenen clau, ja que sense uns certs nivells de qualitat, aquest efecte igualador i de suport a nens/es d'entorns desafavorits no es pot produir (Esping-Andersen, 2009). No obstant això, a Espanya i en altres països de l'entorn europeu ha estat habitual l'existència de desigualtats en l'accés als centres públics, i s'ha constatat que els nens/es de mares amb més estudis i més ingressos hi accedeixen més (Pavolini i Van Lancker, 2019).

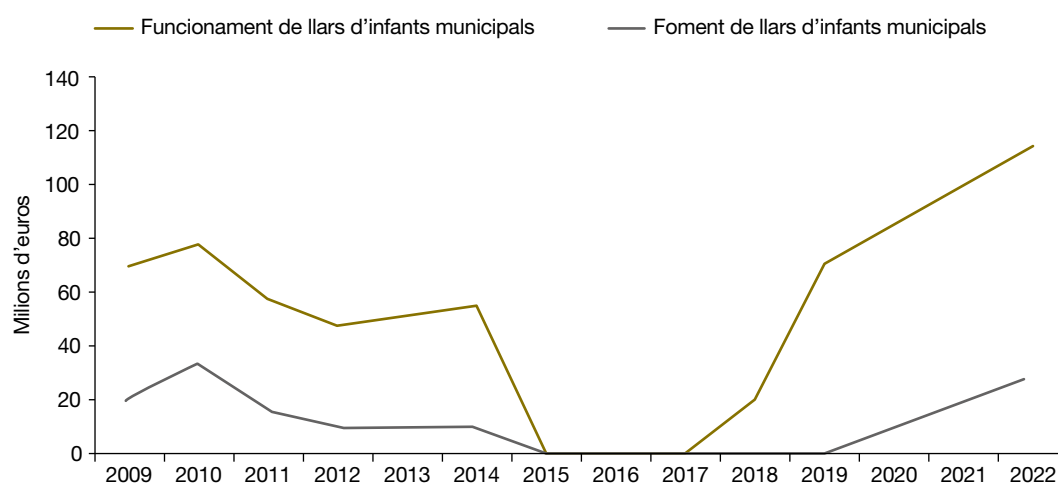
El fet que siguin les famílies que més necessiten el servei les que hi accedeixen menys representaria un problema de primer ordre per a la política pública, especialment en situacions d'oferta pública limitada i dificultats de les famílies amb menys ingressos per poder permetre's serveis privats. Per tal de garantir l'accés als serveis de manera equitativa i assegurar que la condició social no sigui un impediment, les administracions disposen de tres eines principals quant a política educativa: augmentar l'oferta pública, reduir preus i establir criteris d'accés que prioritzin les persones més necessitades. L'objectiu d'aquest article és cobrir actuacions recents a Catalunya en cadascun d'aquests aspectes i destacar la importància de la regulació per part dels governs locals. Anem a pams.

Decadència postcrisi i ressorgiment de la inversió de l'Estat i la Generalitat

La reducció de preus i la creació de noves places de primer cicle d'educació infantil requereixen, de manera imprescindible, finançament per part de l'Administració. El problema és que, si bé en l'entrada del segle XXI guanyava importància, tant el Govern central com la Generalitat van reduir la seva responsabilitat després de la crisi econòmica del 2008 mitjançant polítiques de retallades del pressupost. Pel que fa a l'Estat espanyol, la promulgació de la LOE, de 2/2006, havia suposat un important avenç a l'hora de donar intencionalitat educativa a l'etapa de primer cicle infantil, i li va conferir una identitat pròpia com a etapa escolar. Però, si bé a la llei es parlava de foment de l'oferta pública, no s'establí cap compromís per a la reducció dels preus públics ni per al finançament estructural per part del Govern central. Així doncs, el pla Educa 3, que es va aprovar per augmentar les places, va quedar estroncat amb les polítiques d'austeritat (León *et al.*, 2019).

De manera similar, la Generalitat, l'administració responsable de desenvolupar aquesta etapa educativa juntament amb els governs locals, va reduir la seva participació en el pressupost. Com veiem al gràfic 1, si el 2010 es destinaven prop de 78 milions d'euros al funcionament de les escoles bressol municipals i 32 milions al seu foment, les quantitats queien a 48 milions i 10 milions, respectivament, el 2012. El 2014 es tallava totalment el finançament; es deixava la responsabilitat a les diputacions, i la Generalitat incomplia així les seves obligacions. En el context de Catalunya, on prop del 90 % de les escoles bressol són de titularitat local, aquestes darreres administracions es van veure abocades a incórrer en dèficits per mantenir preus o bé a augmentar-los per poder mantenir el seu funcionament. Per descomptat, els municipis amb menys recursos financers serien els que veurien els seus serveis més perjudicats, i la qualitat dels serveis se'n ressentiria. Una mostra d'això és que moltes autoritats locals van reescriure els plecs de condicions de les escoles públiques externalitzades i van reduir el pes del projecte educatiu en les valoracions per donar més valor als costos finals (Ibáñez i León, 2014). En aquest context, el 2017 les famílies van arribar a pagar un preu mitjà anual per nen/a de 1.823 euros, cosa que suposa un import relativament alt per a les llars amb ingressos baixos (Diputació de Barcelona, 2018).

Gràfic 1. Evolució de les transferències de la Generalitat de Catalunya a les escoles bressol municipals



Font: elaboració pròpia amb dades de la Generalitat de Catalunya. Les dades no inclouen les despeses en consorcis.

La bona notícia és que aquests últims anys totes dues administracions han revertit aquesta tendència negativa. Pel que fa a la Generalitat, no va ser fins al 2019 que es van recuperar els nivells del 2010 en despesa per al funcionament de les escoles bressol municipals, mentre que aquest 2022 s'han recuperat els nivells pel que fa al foment d'aquestes escoles. De fet, amb vista als pressupostos del 2022 el govern dedicarà la partida (a preus corrents) més alta des del 2009 al funcionament de les escoles bressol municipals, cosa que suposarà arribar quasi a 115 milions d'euros. A més, s'ha anunciat que el pressupost inclou fer el servei gratuït per a tota l'etapa de 2 a 3 anys, un avenç important, si bé altres comunitats autònomes, com la Comunitat de Madrid, ja tenen el servei gratuït per a tot el primer cicle des del 2019. De moment, segons una enquesta a 326 centres distribuïts en 192 municipis, el 2018 només un 28 % implementaven polítiques de tarifació social (Diputació de Barcelona, 2018). Existia una gran variabilitat en l'escala de preus entre municipis i la tarifació no sempre era realment progressiva (Navarro, 2019).

Pel que fa al Govern de l'Estat, també hi hagut avenços amb la legislació recent continguda a la LOMLOE, d'11/2020, si bé en bona part recupera la legislació de la LOE, sense gaires modificacions en el primer cicle d'educació infantil. La LOMLOE manté el caràcter educatiu del primer cicle i fa extensiu el compromís de l'Estat amb l'elaboració d'un pla de vuit anys juntament amb les altres administracions per anar cap a una oferta suficient en termes d'equitat i qualitat, en què es prioritzi l'accés a l'alumnat en situació de risc de pobresa i exclusió social. També es recuperen compromisos pressupostaris del Govern central, seguint els passos del pla Educa 3, del 2008, esmentat abans. El novembre del 2011, en una reunió del Consell de Ministres, es va aprovar invertir, entre el 2021 i el 2023, prop de 670 milions d'euros per a gairebé 65.000 noves places d'escola bressol. Així doncs, l'Estat continua aplicant la lògica del foment de noves places, però el cost del funcionament va a compte dels governs autonòmics i locals, sense un compromís en la LOMLOE de contribuir a la reducció dels preus i les taxes. Ara bé, la llei estipula que cal donar preferència als col·lectius que pateixen exclusió social, i que, en casos d'oferta insuficient, els centres públics han de disposar de criteris de prioritització que tinguin en compte la renda familiar (article 84), si bé aquests criteris no poden representar més d'un 30 % del total de la puntuació màxima. És en aquest últim aspecte que em vull centrar en la secció següent: la regulació de les escoles bressol, un aspecte determinant dels governs locals per garantir l'accés als serveis a les famílies amb menys recursos.

Els criteris socials d'accés com a eina clau per a la igualtat

Segons un estudi que he elaborat a partir d'una enquesta unes 1.200 mares, actualment a Catalunya existeixen importants desigualtats en les sol·licituds a escoles bressol municipals. Una mare amb estudis universitaris té més probabilitats de sol·licitar-hi una plaça que una sense estudis universitaris. Això també passa a mesura que la mare té més ingressos. Aquí el cost dels serveis és una variable explicativa clau: hi ha un alt percentatge de mares sense estudis universitaris que declaren que no sol·liciten plaça a l'escola bressol perquè no es poden permetre el servei. Per contra, no sembla que darrere d'aquestes diferències s'hi trobin les preferències de les mares pel que fa a les escoles bressol municipals. A més, les mares sense estudis universitaris declaren conèixer els serveis, per la qual cosa les diferències tampoc no es poden explicar per una manca d'informació sobre l'existència d'aquests serveis. Aquí detecto que els serveis socials

són agents clau a l'hora de donar a conèixer els serveis entre les famílies de renda més baixa, segurament perquè també hi faciliten l'accés en donar la condició de vulnerabilitat a aquestes famílies.

El que és més interessant de l'estudi elaborat és que, a l'hora d'accedir a una plaça, les desigualtats per la banda dels ingressos desapareixen: totes les mares tenen la mateixa probabilitat d'accedir-hi, indiferentment dels seus ingressos. Darrere aquest fenomen, podria haver-hi l'explicació que les mares amb més ingressos acaben accedint a serveis privats després de sol·licitar una plaça pública. No obstant això, els resultats de l'estudi descarten aquesta raó. Les mares amb ingressos alts declaren que, si no accedeixen als serveis públics, és perquè no aconseguixen la plaça en el procés d'assignació. Així, podem afirmar que els processos de selecció de les escoles bressol són capaços de garantir un major accés a les famílies en situació de vulnerabilitat, cosa que els converteix en una eina igualadora clau en l'ús dels serveis públics. Si la tarifació permet fer assequibles aquests serveis a tota la població, incloure criteris socials en l'accés també garanteix més progressivitat en l'accés sense cost per a l'Administració.

De fet, a Catalunya els governs locals, si ho volen, poden tenir bona part de les competències en l'establiment dels criteris d'accés a les escoles bressol. Això és important, perquè la Generalitat només atorga un 10 % sobre la puntuació total a la renda familiar, i a més ho fa indirectament, tenint en compte si les famílies reben la renda garantida ciutadana, renda que té un baix nivell de penetració. I sorprèn que, malgrat que en l'estudi trobo un efecte igualador en l'accés, s'estima que el 20 % de municipis tenen algun criteri de preinscripció i admissió propi diferent dels de la Generalitat, i que d'aquest 20 % de municipis, un 40 % afirma disposar de criteris socials (Diputació de Barcelona, 2019). És a dir, només un 8 % dels municipis aprofita les seves competències per aplicar aquests criteris.

Altres aspectes que cal millorar per garantir un accés igualitari: el sistema d'assignació de places i situacions laborals inestables

Ara bé, les desigualtats per la banda dels estudis de la mare (i també de la parella) que trobem en les sol·licituds sí que persisteixen en l'accés. És a dir, tenir estudis universitaris augmenta la probabilitat de les mares tant de sol·licitar una plaça com d'accedir-hi. A més, també constato que les mares nascudes en un país llatinoamericà tenen la mateixa probabilitat de sol·licitar una plaça que les mares nascudes a Espanya, però hi accedeixen menys. ¿Com expliquem aquestes diferències, sobretot una vegada hem vist que per la banda dels ingressos les desigualtats en les sol·licituds sí que es corregeixen en l'accés? Predic que el capital social de mares i pares i l'estabilitat laboral de la mare són claus explicatives.

En el procés de selecció de nens/es, les escoles bressol municipals segueixen el mecanisme de Boston, segons el qual les famílies ordenen les seves preferències de sol·licitud de centre i, si no obtenen la primera opció, només poden accedir a les opcions següents si hi queden places una vegada s'ha fet la primera ronda en aquests centres. Així, per a les famílies esdevé clau tenir informació, conèixer amb antelació les probabilitats d'obtenir plaça en la primera opció i idear la millor estratègia per assegurar-se'n una. El sistema de selecció es mostra vulnerable a les estratègies d'elecció (Iválua, 2020). Les famílies amb més capital social, que visiten els centres en les sessions de portes obertes, que tenen

més coneixences al municipi i que contacten amb les treballadores del centre són les que poden navegar millor en el sistema. D'altra banda, pel que fa a la situació laboral, una situació més accentuada d'horaris irregulars i inestabilitat de les mares sense estudis universitaris fa difícil un compromís d'accés «permanent» durant tot un curs. De fet, moltes mares migrants declaren que no accedeixen a una plaça en una escola bressol pels canvis en la seva situació laboral.

Conclusions

En aquest article hem vist que tant a escala estatal com autonòmica el primer cicle d'educació infantil torna a agafar centralitat com a etapa escolar que serveix per reduir desigualtats entre nens/es. Malgrat una època de retallades que han perjudicat greument els municipis, durant aquests últims anys s'ha tornat a invertir en la creació de noves places d'escola bressol municipal i s'avança en la reducció del preu d'aquest servei, tant mitjançant la tarifació social per part dels governs locals com mitjançant la gratuïtat per part de la Generalitat. Tot això permetrà que més persones de rendes baixes i sense estudis universitaris puguin sol·licitar aquests serveis i accedir-hi (Bonall i Saurí, 2017). Més enllà d'augmentar el nombre de places i d'abaratir-ne el preu, fer inversions en clau d'incrementar la qualitat, incloent-hi la millora de les condicions laborals i la reducció de ràtios de professionals per nen/a, ha de ser una política clau per tal que les escoles bressol funcionin com a veritable palanca per a la reducció de les desigualtats entre nens/es.

Així mateix, en aquest article he volgut explicar com, més enllà de la despesa pública i malgrat les restriccions en el finançament, els governs locals, sense dependre de cap administració, tenen eines a través de la regulació per fer l'accés a les escoles bressol municipals més igualitari. És un fet que les desigualtats en les sol·licituds, probablement inevitables, es poden corregir —i s'estan corregint— en l'accés. Per millorar la igualtat tant en l'accés com en les sol·licituds, es proposa el següent: incloure criteris socials en els barems d'accés; detectar les mares amb poca estabilitat laboral o horaris irregulars i facilitar-los l'accés; proporcionar informació sobre el sistema d'assignació, o fins i tot canviar el mètode d'assignació de places per tal que sigui un sistema no vulnerable a les estratègies d'elecció de centre de les famílies, i enfortir els serveis socials per facilitar informació sobre els serveis i l'accés a aquests serveis a les famílies vulnerables. En definitiva, la innovació en la regulació obre portes i oportunitats a les administracions per fer més igualitari l'accés als serveis públics.

Referències

- BONALL, X.; SAURÍ, E. (2017). *Equitat en l'accés a les escoles bressol municipals*. Observatori de l'Educació Local, informe 2016.
- BONOLI, G. (2013). *The origins of active social policy: Labour market and childcare policies in a comparative perspective*. Oxford: Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199669769.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199669769.001.0001).
- Diputació de Barcelona (2018). Fitxa d'escoles bressol municipals. Panel 2019. Curs 2017-2018. Disponible a: https://www.diba.cat/documents/94105123/335875113/FitxaPanelEBM_2017-18.pdf/5802c2b6-51ee-9a60-b3a6-1e70151414a2?t=1615893013542.

- Diputació de Barcelona (2019). *Les escoles bressol municipals: estat de la qüestió*. Disponible a: <https://www.diba.cat/documents/94105123/115195250/EBM-Estat2019.pdf/a62ed073-c67c-4f96-be24-a50136296088>.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2009). *Incomplete revolution: Adapting welfare states to women's new roles*. Polity.
- IBÁÑEZ, Z.; LEÓN, M. (2014). «Early childhood education and care provision in Spain». A: *The transformation of care in European societies* (p. 276-300). Londres: Palgrave Macmillan.
- IVÁLUA (2020). *Procés d'admissió de l'alumnat a la ciutat de Barcelona. Avaluació del disseny i implementació*. Disponible a: https://ivalua.cat/sites/default/files/2021-05/Informe_Assignacio_Escolar_Marc2021.pdf.
- LEÓN, M., et al. (2019). *Estudio de datos y análisis de políticas para la extensión equitativa de la educación infantil (0-3) en España*. Institut de Govern i Polítiques Públiques. Disponible a: <https://igop.uab.cat/es/2019/10/24/informe-para-save-the-children-donde-todo-empieza/>.
- MAGNUSON, K. A.; RUHM, C. J.; WALDFOGEL, J. (2007). «Does prekindergarten improve school preparation and performance?». A: *Economics of Education Review*, 26(1), 33-51. DOI: 10.3386/w10452.
- NAVARRO VARAS, L. (2019). *El cuidado de la primera infancia. Desigualdades sociales y territoriales en la metrópolis de Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible a: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/669604>.
- PAVOLINI, E.; VAN LANCKER, W. (2018). «The Matthew effect in childcare use: a matter of policies or preferences?». A: *Journal of European Public Policy*, 25(6), 878-893. DOI: 10.1080/13501763.2017.1401108.

Recollint la veu de la comunitat educativa: El Congrés d'Educació Pública de Catalunya

PILAR GARGALLO

*Membre de la Federació de Moviments
de Renovació Pedagògica de Catalunya*

*Ho van aconseguir perquè no sabien
que era impossible.*

JEAN COCTEAU

Aquesta frase il·lustra l'anhel i el desig que mouen els centres educatius i la Xarxa d'Escoles 0-16 de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya: sorgia així la necessitat d'un debat de fons, pausat, amb tota la comunitat, en què els veritables protagonistes de l'acció fossin els centres i els territoris. Amb aquesta mirada, en les darreres jornades, celebrades a Barcelona, es forjava el camí cap a la construcció d'un procés congressual, obert i viu.

El perquè d'un congrés d'educació pública a Catalunya

Calia potenciar la veu dels centres i les seves comunitats educatives per construir col·lectivament l'ideari de l'educació pública, però des de la base. Calia i cal mostrar el paper de l'escola pública en la nostra societat mitjançant l'abordatge des de temes més pedagògics fins a temes més socials i de compromís ètic.

Des de fa molts anys l'escola pública del nostre país treballa amb la mirada posada a oferir a infants i joves més i millors oportunitats educatives, amb l'aprendre a ser, l'aprendre a aprendre i l'aprendre a pensar i fer. A partir d'aquesta premissa, i amb una feina transversal i oberta, amb jornades per definir-ne el contingut i la forma, sobretot de manera autònoma i sobirana per a cada centre i territori, es van definir grans blocs a partir dels quals es pogués començar a caminar.

Les primeres conclusions d'un congrés fet des de la base

Les primeres conclusions dels debats que es van fer en el marc del Primer Congrés de l'Educació Pública, celebrat entre el 4 d'octubre de 2019 i el 10 de març de 2020, s'emmarquen en els diferents blocs que enumerem a continuació. Van ser una cinquantena de debats sobre els cinc temes proposats, encara que es van quedar al tinter els referits al model d'educació pública. La pandèmia va impedir continuar els debats presencials, que eren l'essència del Congrés. Creiem important ressaltar el procés seguit i donar-hi la importància que té. El valor sorgeix, sobretot, de la voluntat dels centres educatius del territori de reunir-se per debatre allò que els preocupava, per parlar de com veien cadascun dels temes escollits i posar en comú, en la mesura que cadascun dels debats ho permetia, propostes i línies d'actuació per avançar en la millora de l'educació pública.

Hem treballat per fer aquest resum partint de les actes que van fer els centres responsables dels debats. Segurament, no recullen totes les opinions ni la riquesa dels debats, però són un bon referent que dona fe de la feina feta. Hem volgut ser fidels a les reflexions i a les seves actes. Potser trobareu aspectes poc desenvolupats o buits que caldrà omplir en el futur. El document de conclusions i el debat es van fer dividits en cinc apartats:

- Currículum.
- Avaluació.
- Innovació.
- Formació inicial i permanent.
- Inclusió i equitat.

Els temes de currículum i avaluació es van fer simultanis, tot i que, en el resum, els presentem de manera separada. I va manca el darrer tema, el més global: el del model d'educació pública, malgrat que va anar impregnant la resta de debats.

Parlem de currículum, clau en el desenvolupament de les pedagogies

Entenem el currículum com una eina que ha de facilitar i orientar la feina dels centres educatius, no com un document burocràtic que transmet rigidesa. Ha de tenir en compte el compromís social que representa qualsevol acció pedagògica. En un marc d'autonomia, sota la responsabilitat de l'equip directiu i de l'equip docent i tenint en compte també tota la comunitat educativa, volem un currículum que reculli tot el que es fa i es viu a l'escola, contextualitzat en l'entorn. Necessitem una proposta marc orientativa en forma de guia que suposi un continu coherent entre les diferents etapes educatives, amb una part comuna que faci possible compartir els coneixements i els valors socialment rellevants i una part flexible que permeti un desenvolupament personalitzat que respongui a la diversitat i s'adapti al grau maduratiu de cada infant. El currículum ha d'afavorir la reflexió, la participació, la cooperació i la cohesió de la comunitat educativa. Ha d'empoderar l'alumnat tenint en compte els seus interessos. Ha de ser inclusiu i garantir l'equitat. Ha de desenvolupar espais d'aprenentatge per a tothom, amb vies de coneixement diversificades, i afavorir metodologies significatives, manipulatives i contextualitzades. Ha de tenir en compte la dimensió emocional i l'acompanyament de cada alumne. Ha de promoure l'esperit crític, aprendre a fer-se preguntes, la motivació per a la recerca, l'aprenentatge significatiu, la igualtat de gènere, la creativitat, la resiliència, la comunicació, l'aprendre a viure i a conviure i ser capaç d'actuar en societat per millorar-la. Necessitem un document àgil, senzill d'entendre i d'adaptar a cada centre educatiu, al servei dels mestres, que no creï por als docents i que en reconegui la professionalitat, per poder desplegar-lo segons les necessitats.

L'avaluació com a procés d'aprenentatge

L'avaluació ha de fer l'alumne conscient del seu aprenentatge i de la seva evolució. Així es contribueix al seu creixement i a l'autoregulació de tots els aspectes, incloent-hi les emocions. L'error ha de ser acceptat com a part del procés d'aprenentatge. L'avaluació no pot penalitzar-lo. L'avaluació ha de ser contínua, progressiva i formativa de

processos, personalitzada i diversificada per tal de facilitar la inclusivitat. L'avaluació ha de tenir en compte l'entorn social i els aprenentatges necessaris per a la vida, amb uns criteris coherents entre totes les etapes. L'avaluació no només ha de ser de l'alumnat, sinó que ha de tenir en compte el conjunt del sistema: els docents, les metodologies, les pràctiques educatives, els espais, els temps i la resta de decisions organitzatives.

Innovació i transformació, clau per a la millora educativa

La necessitat de millorar l'educació i transformar-la educativament porta a replantejar la visió del centre en aspectes claus: l'estímul de la reflexió i de l'esperit crític, el fet d'educar per aconseguir l'autonomia dels infants i els joves, la rendició de comptes, la coherència, la inclusió —juntament amb la convivència i l'equitat— i, finalment, la relació de qualsevol coneixement amb la seva incidència i intervenció social. L'escola i la seva comunitat han de poder compartir significats mitjançant el projecte educatiu.

Ens semblen rellevants els **7 principis de l'aprenentatge**¹ acceptats per nombrosos sectors com a definitoris dels processos de transformació:

1. L'alumnat ha de ser el centre de l'aprenentatge.
2. L'aprenentatge és un procés de naturalesa social.
3. Les emocions són part integral de l'aprenentatge.
4. L'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals.
5. L'esforç és clau per a l'aprenentatge.
6. L'avaluació continuada afavoreix l'aprenentatge.
7. Aprendre consisteix a construir connexions horitzontals entre àrees de coneixement i matèries que promoguin la translació de les estructures de coneixement a situacions noves.

Els docents han de reflexionar sobre la pràctica pròpia i canviar, si cal, la seva mirada, tant individual com col·lectiva. És imprescindible el treball en equip al centre i en xarxa al territori. El seu arrelament a l'entorn ho ha de fer possible. L'Administració ha d'assegurar la coherència entre totes les etapes, des de l'escola bressol fins a la universitat. La transformació educativa ha d'impregnar globalment tot el sistema educatiu.

Formació inicial i permanent, indispensable per a la millora constant

La finalitat de la formació permanent és afavorir la creació i la consolidació d'una cultura de centre. Ha de buscar l'equilibri entre la teoria i la pràctica, i la reflexió constant sobre aquesta última.

La formació permanent ha d'atendre les necessitats de desenvolupament de cada centre educatiu. En els professionals, ha d'augmentar i mantenir el desig d'aprendre.

¹ «The nature of learning: using research to inspire practice» (La naturalesa de l'aprenentatge: utilitzar la recerca per inspirar la pràctica), OCDE, 2010.

La formació inicial i permanent en el món de l'educació ha de potenciar, tant individualment com col·lectiva, la pràctica reflexiva, l'esperit crític, la multiculturalitat, el pluralisme i les habilitats comunicatives. Ha de generar cooperacions positives, enriquidores i vinculants, i cercar millores en l'educació i en els centres educatius. Hi ha d'haver una relació institucional estreta, directa i continuada entre la universitat i els centres que acullen els futurs educadors/es. Aquesta relació ha de ser continuada i transversal, i ha de tenir cura de les persones. Ha de permetre avançar i incloure totes les persones i les institucions que hi estem implicades.

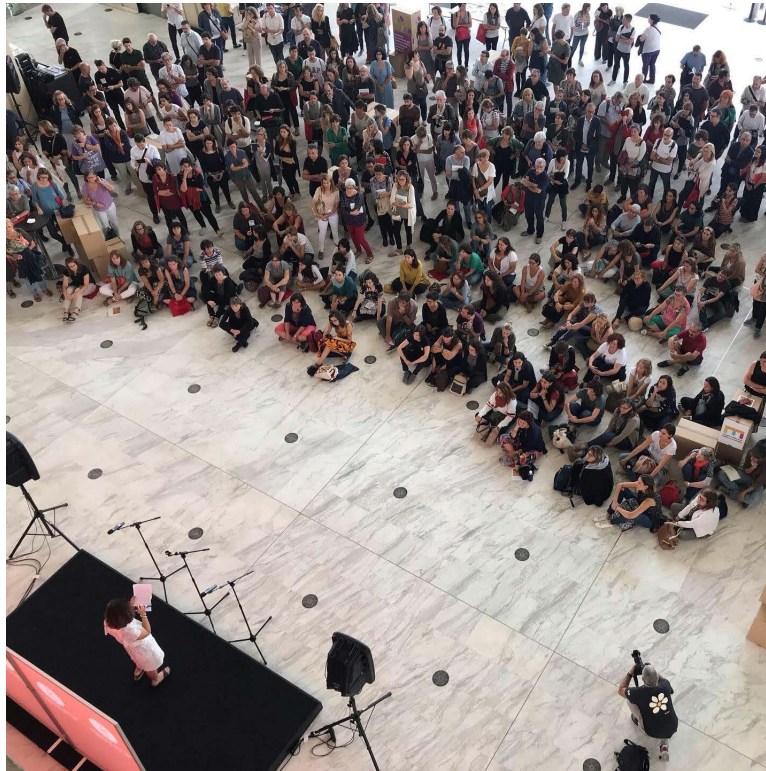
Inclusió i equitat, imprescindibles

L'escola ha de garantir el següent:

- **Aprendre a ser:** ha de donar resposta a les necessitats educatives de cada infant i garantir-li el dret a aprendre i el dret a l'educació. Ha de considerar la inclusió com una actitud davant la vida, i la diferència, com una font d'enriquiment i d'aprenentatge. Ha d'entendre la diversitat com una oportunitat; l'equitat promou donar respostes i eines a qui ho necessita per compensar les desigualtats i garantir les mateixes oportunitats a tot l'alumnat.
- **Aprendre a conviure:** ha de permetre desenvolupar consciència de ser comunitat i promoure l'empatia. L'escola ha de ser un espai on es donen segones i terceres oportunitats als infants, a les famílies, a les cultures i a les diverses maneres de fer.
- **La consciència de pertinença a la comunitat:** l'ha de facilitar, amb el treball en equip, en coordinació amb els professionals de dins i de fora dels centres, amb el respecte a la diversitat de centres educatius, tot vetllant per no caure en la segregació escolar, fent xarxa i compartint els recursos de tot el territori. La qualitat de la inclusió implica el desenvolupament dels tres principis anteriors. La inclusió és més que tenir tot l'alumnat a l'aula. És reconèixer-los i acceptar-los com a persones que tenen el dret de rebre l'educació que necessiten.

Un procés congressual en construcció

A tall de corol·lari, volem exposar que el Congrés d'Educació Pública ha estat i és útil sobretot per dir que la tasca d'educar, que fa tant de temps que fem persistentment des de l'escola pública i que no deixarem mai de fer, ja no la podem fer sols. Som molts els agents que eduquem i, per tant, cal crear les condicions materials, de compromís polític i social per poder fer aquesta tasca. Si no, serà molt complex crear les condicions d'educabilitat que la societat necessita. Hem de reconèixer i conèixer les opcions educatives que existeixen als territoris i, com recollia ja la LEC, ens n'hem d'ocupar per aconseguir una educació en un sentit més ampli per a la nostra societat. Caldrà generar espais i temps per poder coordinar els diferents agents que ho fem possible i trobar maneres de cooperar els uns amb els altres. Com veiem, encara queda camí per recórrer.



Així doncs, si voleu saber més coses sobre el que es va anar gestant en els diferents debats, podeu consultar les **conclusions senceres**, on s'apunten les condicions que han de fer possible l'educació pública que tant anhelem i els principis que l'han de regir. Insistim que és una petició, des de la comunitat, des dels centres educatius i des dels territoris, amb la mirada posada en els infants i els joves, el seu present i futur i la seva educació plena, per viure i conviure en un món més just, més equitatiu i amb més oportunitats educatives arreu. Continuarem treballant per fer-ho possible.

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya
Xarxa d'escoles 0-16

Avenços efectius i horitzons de millora en la lluita contra la segregació escolar a Catalunya

ISAAC GONZÁLEZ BALLETBÒ

Sociòleg, professor de la Universitat Oberta de Catalunya

El 16 de febrer de 2021 s'aprovà el Decret 11/2021, sobre la programació de l'oferta educativa i el procediment d'admissió als centres del Servei d'Educació de Catalunya. Més enllà dels nombrosos mecanismes que s'hi preveuen per orientar la lluita contra la segregació escolar, la idea bàsica és relativament senzilla.

En primer lloc, s'hi articula una doble via d'accés a escoles i instituts finançats públicament: una primera per a l'alumnat que és considerat ordinari i una segona per al que és considerat vulnerable. És important advertir que la vulnerabilitat és una condició que ens afecta a tots els humans per la nostra condició d'éssers socials i interdependents. Malgrat això, no tothom té accés als mecanismes socials, econòmics i institucionals que li permeten quedar al marge d'aquesta evidència antropològica. Empro «vulnerabilitat» per referir-me exclusivament als infants que no en poden quedar al marge.

En segon lloc, el Decret procura la plena impermeabilitat entre les dues vies d'accés als centres educatius, de manera que la proporció d'alumnes ordinaris i vulnerables que pertoca a cada centre escolar perduri durant tot el procés de matriculació i al llarg de l'escolarització. En tercer lloc, per una qüestió de justícia social, i també per assegurar l'adhesió de tots els actors educatius al nou sistema d'admissió (molt especialment, la dels centres de titularitat concertada), s'assegura la plena gratuïtat de l'escolarització per a tots els alumnes vulnerables. Finalment, també s'apunta que cal procurar que la proporció d'alumnes ordinaris i vulnerables sigui tan similar com sigui possible a totes les escoles dels municipis, minimitzant tant com es pugui la incidència de la segregació residencial sobre la segregació escolar.

L'aprovació del Decret va coincidir amb l'inici del període de preinscripció d'alumnes per al curs 2021-22, i no va anar acompanyada dels mecanismes imprescindibles per desplegar-ne les mesures més transcendents. És per això que aquest curs la reducció de la segregació ha estat molt modesta, i ha continuat la tendència iniciada amb la signatura del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya el març del 2019 (Síndic de Greuges, 2019). Segons les dades del *Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*, la reducció de la segregació, des de la signatura del Pacte, pot xifrar-se en un 10 % (Síndic de Greuges, 2022).

Ara bé, l'aparició, recentment, del document d'orientacions que ha de guiar el desplegament del Decret per al curs 2022-23 permet entrellucar quin és el nivell de determinació política amb què el Govern acompanyarà, ara sí, la implementació de la norma.

1. Detecció sistemàtica i precoç de l'alumnat vulnerable

La primera i principal qüestió que cal escatir és quines són les proporcions que s'estableixen entre l'alumnat que és considerat ordinari i el vulnerable. La lluita contra la segregació tindrà un impacte residual si l'alumnat vulnerable és un percentatge testimonial (com ara encara passa a molts municipis catalans) i molt sòlid si s'ajusta a la vulnerabilitat real que pateix el col·lectiu dels infants a casa nostra. Esdevé un element clau, per tant, que el reconeixement de la vulnerabilitat no depengui de la certificació de dificultats psicopedagògiques contrastades, sinó de procediments de detecció que englobin tots els infants en situacions de vulnerabilitat estructural, per a la qual cosa aquesta s'ha de vincular, sobretot, a la baixa renda familiar.

Ras i curt: és cabdal que el volum d'alumnes vulnerables s'aproximi al 25 % d'infants per sota de l'índex de suficiència econòmica (Síndic de Greuges, 2022). La vulnerabilitat no ha de referenciar casos problemàtics, que s'han de repartir entre els centres escolars per compartir una càrrega, amb tota la connotació estigmatitzadora que aquesta concepció comporta. En canvi, la noció de vulnerabilitat ha de servir per evidenciar que hi ha situacions de precarietat molt esteses, i que quan es concentren en alguns centres educatius esdevenen un entrebanc afegit per a la igualtat d'oportunitats educatives i socials dels infants que les pateixen.

A més, tan rellevant com el volum d'infants vulnerables és que la detecció de la vulnerabilitat precedeixi la incorporació a l'escola o institut, perquè, en cas contrari, els alumnes no poden participar en el procés de distribució equilibrada de l'alumnat.

A Catalunya, els darrers tres cursos, el percentatge d'alumnes amb necessitats educatives específiques de tipus socioeconòmic o sociocultural (que són els que reflecteixen la situació de vulnerabilitat estructural) detectats a P3 ha passat del 5,7 % (curs 2018-19) a una mitjana del 6,3 % (curs 2021-22), cosa que reflecteix que ens trobem molt lluny del llindar del 25 % (Síndic de Greuges, 2022b, p. 13).

Les orientacions publicades pel Departament encaren aquesta qüestió d'una manera més ambiciosa que el curs passat, mitjançant l'impuls dels mecanismes que, a escala municipal, han de contribuir a articular aquesta detecció precoç i sistemàtica de la vulnerabilitat (començant per l'activació de les unitats de detecció). S'encoratja tothom, doncs, a emmirallar-se en els municipis que han avançat més en aquesta línia. Cal esperar que això faci que el volum d'alumnat vulnerable detectat, i el detectat a temps (abans de la preinscripció a P3), creixi de manera notable. També cal esperar que desapareguin els municipis on encara el curs passat no es detectava vulnerabilitat per motius socioeconòmics (el curs 2021-22, el 27 % del total dels de més de 10.000 habitants encara no detectaven alumnat vulnerable pel seu perfil socioeconòmic) (Síndic de Greuges, 2022b, p. 14).

Amb tot, la manera més efectiva de procedir a la detecció precoç i sistemàtica de vulnerabilitat requeriria que la tasca se centralitzés des de la mateixa Generalitat, sense dependre de la sensibilitat política i de la perícia tècnica dels equips professionals de cada municipi. Seria convenient que no hagués de superar esculls com ara les reticències d'una part significativa dels professionals dels EAP (equips d'assessorament i orientació pedagògica), que són una peça clau de tot el procés diagnòstic. Aquesta modalitat centralitzada i automatitzada de detecció queda, ara per ara, descartada, o si més no aparcada.

Així doncs, no és agosarat predir que els mecanismes de detecció pels quals s'ha optat implicaran una millora substantiva en els procediments, però no aconseguiran apropar-nos al llindar del 25 % d'alumnat (ja veurem si se supera el 10 %), ni aconseguiran igualar plenament les diferències entre municipis pel que fa a volum de detecció.

2. Impermeabilitat entre les vies d'accés a l'escola

El document de recomanacions desplega un mecanisme del Decret que ha de taponar una de les principals fugues que impediè la impermeabilitat entre les dues vies d'accés a l'escola. Es tracta d'un canvi clau en el calendari, que fa que la reserva de places per a l'alumnat vulnerable s'allargui fins a l'inici de curs. A partir del curs vinent, la manifestació de preferències de centre escolar per part de les famílies no soscarà el principi de distribució equilibrada de l'alumnat, perquè en tot el procés la preferència s'ajustarà al volum de places ordinàries i de vulnerabilitat que cada centre té assignades com a partícip del Servei d'Educació de Catalunya.

Més enllà d'aquest innegable pas endavant, algunes altres de les mesures estrella que s'implementaran poden tenir efectes menys positius del que s'espera per a l'assoliment d'aquesta impermeabilitat. En destacaria, sobretot, la més aplaudida (i costosa, en termes de recursos públics): la reducció de ràtios a les escoles. Aquesta mesura, àmpliament exigida per associacions de famílies i sindicats, hauria de tenir una repercussió positiva: ajustar la sobreoferta de places que en un context com l'actual, de davallada demogràfica, caracteritza el nostre mapa escolar.

Aquesta sobreoferta (més places escolars disponibles als municipis que alumnes que s'hi han de matricular) fa que, dins de cada zona educativa, la proporció de places d'alumnat ordinari i vulnerable que pertoca a cada escola no acabi reflectint-se en la matrícula real. En termes generals, les escoles d'alta complexitat acaben tenint matrícules per sota de les places disponibles perquè no omplen bona part de les places reservades a matrícula ordinària. Per contra, algunes escoles de baixa complexitat que incorporen elements que desestimulen l'accés per a perfils vulnerables, com ara una mala accessibilitat o l'exhibició de projectes educatius poc sensibles a la diversitat cultural i a la desigualtat econòmica (elements que l'Administració hauria d'erradicar) poden deixar sense cobrir les places destinades a aquests alumnes.

La reducció de ràtios aconsegueix neutralitzar aquest fenomen? Si dins un mateix municipi hi ha escoles que redueixen la ràtio i d'altres que no, si la reducció de ràtios no elimina del tot la sobreoferta i si la detecció d'alumnat vulnerable encara dista molt del llindar del 25 %, l'aposta per reduir les ràtios pot ser innòcua. En aquest escenari, més que plausible, es continuaran reproduint les dinàmiques de segregació. A més, si les escoles que no redueixen ràtios són de titularitat privada, això canviarà el pes de les escoles de titularitat pública i concertada en el mapa escolar, malgrat que el pes de l'escola concertada és encara, avui dia, un dels elements explicatius principals de la segregació escolar.

Així doncs, la reducció de ràtios és una mesura lineal que impacta en la millora de la qualitat de l'educació, però que no derivarà fàcilment en una millora de l'equitat educativa o en la reducció de la segregació. En canvi, si l'ajustament de l'oferta es fes mitjançant una mesura molt més impopular, el tancament de línies escolars, i, molt especialment, d'escoles amb una sola línia escolar, això tindria, potencialment, un triple efecte favorable per a la lluita contra la segregació escolar: la reducció de la sobreoferta educativa, una concentració més gran d'aquesta i la possibilitat de dedicar més recursos a polítiques d'equitat dins de les escoles (més atenció i recursos per als perfils d'alumnes que més ho necessiten).

3. Gratuïtat efectiva de la plaça

Pel que fa a la gratuïtat efectiva de la plaça, s'ha fet una reserva pressupostària (segons ha informat el mateix Departament, de prop de 10 milions d'euros) que ha de permetre garantir l'assignació de recursos als centres en funció dels alumnes vulnerables que es matriculin a P3 i a primer d'ESO, especialment si tenim en compte que la detecció no arribarà al 25 % desitjable. Els recursos econòmics s'han estimat partint dels criteris de l'informe *Estimació del cost de la plaça escolar a Catalunya* (Síndic de Greuges, 2020). Per tant, es planteja fer un desplegament progressiu de la mesura, de manera que el curs 2022-23 es restringeix el mecanisme de la gratuïtat als alumnes de nou accés a les escoles (P3) o els instituts (primer d'ESO), en comptes de fer-lo extensiu a la totalitat de l'alumnat vulnerable. Lògicament, aquesta extensió representaria una despesa més de cinc vegades superior.

En comptes d'això, el Departament ha prioritzat altres inversions basades, si més no parcialment, en la lluita contra la segregació i a favor de l'equitat: la inversió extraordinària de recursos en escoles d'alta complexitat (els prop de 50 milions d'euros que el Departament ha informat que destinarà a l'aplicació del PMOE, Pla de millora d'oportunitats educatives), la reducció de ràtios a la majoria d'escoles del sistema, el pagament de les activitats no lectives de les tardes de setembre o la gratuïtat de l'escolarització a P2. Si bé l'impacte d'aquestes mesures pot ser positiu per a la qualitat educativa general (reducció de ràtios) o per a l'equitat (PMOE), és molt més qüestionable que ho sigui per a la lluita contra la segregació escolar.

La inversió en el programa PMOE, que té unes dimensions comparables al que representaria fer extensiva la gratuïtat de la plaça a tot l'alumnat vulnerable, implica una millora inqüestionable en equitat educativa que beneficia els centres receptors i els alumnes que s'hi incorporen. Amb tot, no pot evitar el risc que els centres d'alta complexitat receptors del programa PMOE (menys del 20 % del parc de centres d'escolarització bàsica) quedin encasellats com a escoles i instituts d'atenció d'alumnat vulnerable, eludits, en canvi, per l'alumnat ordinari.

D'altra banda, la distribució de recursos que implicaria fer extensiva, ja des d'ara, la gratuïtat de la plaça a tot l'alumnat de 3 a 16 anys sí que tindria efectes innegables sobre la segregació escolar, a més de representar una proposta de distribució de recursos més justa en termes d'equitat global del sistema. Tot el conjunt del sistema escolar rebria recursos extraordinaris de manera proporcional a les seves necessitats. Entre altres coses, això neutralitzaria les reticències que pot continuar tenint l'escola concertada a incorporar i retenir l'alumnat vulnerable de matrícula viva que no sigui de P3 o primer d'ESO, i l'actitud empàtica envers això per part de la Inspecció, les taules de planificació i les comissions d'escolarització. També es possibilitaria que l'oferta d'activitats formatives extraescolars deixés d'associar-se a la composició social de les escoles (i no només en el cas de les beneficiàries del programa PMOE).

4. Equivalència de centres i territoris davant el repte de la lluita contra la segregació

Hi ha previst desplegar una altra mesura que suposarà un gran pas endavant: l'establiment de la proporció màxima d'alumnes en situació de vulnerabilitat que pot incorporar cada centre educatiu. Això ha de fer que la reserva de places per a alumnes vulnerables sigui la mateixa per a tots els centres d'una mateixa zona escolar i que s'ajusti a la necessitat de places que s'hi ha detectat. Aquesta mesura, juntament amb

la neutralització de la sobreoferta de places, ha d'aconseguir que les proporcions d'alumnat ordinari i vulnerable matriculat a cada centre siguin molt similars dins de cada zona escolar. L'avenç en la lluita contra la segregació pot ser molt significatiu, si més no dins de cada zona educativa.

Cal veure, però, si l'avenç és igual de reeixit pel que fa a la comparació entre zones escolars. El Decret ja adverteix, implícitament, que un dels grans riscos en la lluita contra la segregació és que es naturalitzi la segregació residencial entre barris i entre municipis: que s'assoleixi una segregació molt baixa dins de les zones escolars, però que es mantingui una segregació molt alta entre les zones. Aquest és, de fet, el principal factor explicatiu de la segregació escolar a molts dels països de l'OCDE.

Per evitar això, el Decret estableix que les zones escolars, que engloben els centres escolars on les famílies tenen preferència de matrícula, han de respectar el criteri de proximitat, però també el d'heterogeneïtat. En la mesura que es pugui, les zones han de ser prou grans per assegurar que són internament diverses, i, alhora, totes les zones d'un mateix municipi han de ser prou semblants entre si. Aplicar aquest criteri hauria d'implacar, a la pràctica, renunciar a models de zona única (en municipis a partir d'una certa grandària), a models de zonificació oberta com el de Barcelona (que no estableixen zones heterogènies de referència comunes) i a models de zonificació de proximitat (que naturalitzen la segregació residencial entre barris).

La feina del Govern encara és massa incipient per permetre que el curs vinent s'apliquin reformulacions generalitzades de la zonificació ajustades a aquest nou criteri, si bé alguns municipis ja avancen en aquesta direcció. El Departament està mirant de promoure l'ús d'eines tan interessants com l'índex socioeconòmic territorial de l'IDESCAT, amb dades disponibles per agrupacions censals (unitats poblacionals d'uns 10.000 habitants), per avançar, a un curs i mig vista, en aquesta direcció.

Amb tot, és difícil de predir fins a quin punt l'impuls a favor d'aquesta transformació serà contundent. Els canvis en els models de zonificació escolar poden ser vistos amb desconfiança des dels governs municipals i les taules de planificació, que anticipen el malestar que poden ocasionar en una part de la ciutadania (la part més capitalitzada i, també, més avesada a expressar i articular el seu malestar).

Una altra incògnita és saber què passarà a les zones que concentren molta més oferta educativa de la necessària per escolaritzar la seva població per l'abundància de centres concertats adreçats a població amb recursos econòmics i acadèmics de fora de la seva zona escolar. En el marc que dibuixa el nou Decret, això esdevé una situació anòmala que no sabem com serà entomada políticament.

Més enllà del convenciment i la fermesa amb què s'afronti el repte d'avaluar la zonificació escolar a cada municipi, el cert és que hi ha una part de la segregació escolar que, vinculada a la segregació residencial, no és possible resoldre plenament. Pot no ser-ho dins d'algunes de les ciutats més grans, però sobretot no ho és en el contrast entre ciutats. Sovint trobem municipis propers que tenen volums de població vulnerable molt diferents (posem per cas, el contrast entre Badia del Vallès i Sant Cugat del Vallès).

A parer meu, evidenciar aquest límit ha de servir per posar en valor l'enorme potencial del Decret i, molt especialment, de la gratuïtat de la plaça escolar per a la població vulnerable en la lluita contra la segregació escolar, però també en la intensificació de l'equitat educativa. L'extensió de la gratuïtat de la plaça al conjunt de l'alumnat vulnerable de 3 a 16 anys faria que les diferències entre municipis que no abordem amb lògica dessegregadora sí que les estiguéssim abordant amb lògica d'equitat, perquè tots els centres escolars, independentment del lloc on s'ubiquen, rebrien un plus de finançament significatiu, proporcional i ajustat a llurs necessitats objectivades.

5. Conclusions

El curs entrant ha de representar un salt endavant notable en la lluita contra la segregació escolar que trenqui una tendència a la millora massa tènue des de la signatura del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya, i en la precipitada aplicació del nou Decret durant el curs 2021-22. El document de recomanacions que ha presentat el Govern ha de representar una intensificació inequívoca en l'ús dels mecanismes existents per a la lluita contra la segregació, amb mesures que poden ser tan efectives com assegurar la gratuïtat de la plaça a l'alumnat vulnerable de 3 a 16 anys o activar la proporció màxima d'alumnat vulnerable als centres. Tot i que la seva efectivitat global encara estarà fortament condicionada per la voluntat i el compromís dels actors polítics i dels professionals de l'Administració que han d'implementar-los a escala municipal, és raonable pensar que, ja a curt termini, s'albirarà un descens en els nivells de segregació, i que la millora es consolidarà a mitjà termini.

Amb tot, la manera com el Govern està abordant el Pacte deixa encara molt marge a desplegaments més ambiciosos, que ens podrien convertir en un país capdavanter i referent en la lluita contra la segregació escolar. Assegurar l'extensió del volum d'alumnes vulnerables fins al llindar del 25 % i prioritzar, en la despesa educativa, la gratuïtat efectiva de l'escolarització de tot l'alumnat vulnerable de 3 a 16 anys serien les bases sobre les quals s'assentaria aquest nou paradigma, afí a l'esperit del Decret i amb un potencial transformador de més abast.

Bibliografia referenciada

- Síndic de Greuges (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*. 2019. Barcelona: Síndic de Greuges. (http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte%20segregacio%20escolar%202018_definitiu.pdf)
- Síndic de Greuges (2020). *Estimació del cost de la plaça escolar*. Barcelona: Síndic de Greuges. (https://www.sindic.cat/site/unitFiles/7154/Informe%20estimacio%20cost%20pla%C3%A7a_escolar_2020_cat_def.pdf)
- Síndic de Greuges (2022). *Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges. (https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8468/Informe%20Balan%C3%A7%20Bianual%20PSE_cat.pdf)
- Síndic de Greuges (2022b). *Resum executiu. Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges. (https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8469/Resum%20executiu2_def_cat.pdf)
- Decret 11/2021, de 16 de febrer, sobre la programació de l'oferta educativa i el procediment d'admissió als centres del Servei d'Educació de Catalunya. (<https://educacio.gencat.cat/ca/departament/normativa/disposicions-normatives/finalitzades/2021/decrets/programacio-oferta-educativa/>)

El sistema de formació i qualificació professionals de Catalunya i la nova Llei orgànica d'ordenació i integració de la formació professional: una oportunitat de modernització

MONTSERRAT BLANES

*Psicopedagoga. Directora de l'Institut Bonanova - Parc de Salut Mar
i exdirectora de la Fundació BCN Formació Professional*

El passat mes de desembre del 2021 el Govern de la Generalitat va aprovar el IV Pla general del sistema de formació i qualificació professionals de Catalunya (2021-2023). El Pla, en definitiva, és un document que marca una estratègia per tal d'assolir un seguit d'objectius i fites que ja es van detectar en l'Estratègia catalana de formació i qualificació professionals de Catalunya 2021-2023, que recull deu reptes per a aquest període que volen respondre a les necessitats actuals de la societat i del seu entorn. Una de les millors notícies associades al Pla és que quantifica econòmicament la inversió necessària per fer-hi front i que, d'entrada, sembla que neix de la concertació amb les organitzacions empresarials i sindicals considerades més representatives. Els reptes que es defineixen abracen molts temes. És interessant recordar-los molt breument tal com estan definits al mateix document:

1. Servei de prospecció per a una planificació ajustada dels serveis bàsics del sistema FPCAT. Es crearà un servei per recollir i generar tota la informació d'estudis prospectius de manera integrada per tal d'obtenir una informació que detecti contínuament les necessitats canviants del mercat de treball.
2. Qualificació de les persones que acreditin les seves competències. El 44 % de la població activa de Catalunya no té acreditades les seves competències professionals tot i haver-les adquirit mitjançant la formació no formal o l'experiència laboral. Per donar resposta a aquesta situació, es posarà en marxa el II Pla d'acreditació i qualificació professionals de Catalunya, que establirà un procés més simplificat i integrat per a l'acreditació professional.
3. Desenvolupament del servei integrat d'informació i orientació. L'objectiu del servei és posar en pràctica un model ajustat a la diversitat de situacions de cada persona que l'ajudi a prendre decisions de formació professional al llarg de la vida.
4. Regulació i implantació dels centres de formació professional integrada. Aquests centres són clau per a la transformació del sistema FPCAT i esdevenen un referent per desenvolupar vincles amb el sistema productiu de l'entorn i posar en marxa programes d'innovació relacionats amb les necessitats de la formació professional.
5. Desenvolupament del model d'avaluació del sistema FPCAT. El model que ha d'avaluar el sistema FPCAT ha de ser concebut des d'una visió integrada que permeti elaborar un sistema d'indicadors homogeni, comparable i comprensible.

6. Impuls i consolidació de la perspectiva de gènere en la formació professional. Cal corregir els biaixos de gènere que històricament s'han produït en la formació professional, tant en relació amb l'accés com en la tria dels estudis, el nombre de persones graduades, la inserció posterior en el mercat laboral i les condicions en les quals s'hi accedeix en funció del gènere.
7. Reconeixement i atractiu de la formació professional per part de la societat. Cal enfortir la imatge de la formació professional tot subratllant-ne els alts índexs d'inserció laboral i l'atractiu, no només per al creixement personal de qui la cursa, sinó també per al teixit productiu del país.
8. Identificació de la qualificació de les persones professionals en les necessitats del sistema FPCAT. És necessari establir mesures en l'àmbit de la formació i l'acompanyament a les persones professionals del sistema FPCAT per potenciar-ne l'actualització i la millora contínua amb la finalitat de donar resposta a les necessitats del context actual.
9. Increment de la formació professional dual com a solució estructural. La formació professional dual s'ha de desplegar en unes condicions que estimulin la iniciativa i la implicació dels centres de formació, les persones i les empreses, amb suficiència de recursos humans i econòmics i amb el reconeixement del paper i la responsabilitat que pertoca en termes pedagògics.
10. Desenvolupament de la formació no presencial per millorar l'oportunitat d'accedir a la formació professional. La formació no presencial facilita que les persones puguin tenir accés a una qualificació i millorar la seva ocupabilitat; elimina barreres territorials, temporals i econòmiques, i fa la formació més accessible, flexible, conciliadora i sostenible.

Com es pot observar, molts d'aquests reptes plantejats estan interrelacionats i, per tant, s'haurien de treballar des d'un punt de vista global, entenent que en realitat el que es vol fer és una reforma de tot el sistema.

El contingut del Pla parla tant de la formació professional a Catalunya com del sistema FPCAT. Aquest és el primer pla que es posa en marxa des de l'aprovació de la Llei 10/2015, de formació i qualificació professionals, i això passa quan l'Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya està creada i en funcionament. L'Agència FPCAT és un organisme que integra de manera estratègica la formació professional inicial del sistema educatiu i la formació professional per a l'ocupació, amb el suport de les organitzacions empresarials i sindicals més representatives: Foment del Treball, PIMEC, CCOO i UGT. És l'òrgan que dirigeix i coordina el sistema, i també gestiona els serveis que li són propis.

No podem oblidar que aquesta Agència té com a objecte la integració efectiva de la formació professional del sistema educatiu i la formació professional per a l'ocupació. Per tant, no és estrany que, entre els reptes, el concepte d'integració adquireixi una gran rellevància.

I aquesta integració, aquest sistema FPCAT integrat, necessitarà molta determinació i, ahora, coordinació entre agents, generositat i cintura. Tot això, en un marc contextual prou complicat a causa de la pandèmia de la COVID-19, amb un futur encara incert i un horitzó postpandèmia no definit ni pel que fa a calendari ni pel que fa a forma.

I, per integrar, cal que els elements que han de ser integrats es coneguin, que aprofitin les coses bones que aporta cadascun, que es faci autocrítica i es pensi com millorar en els aspectes en què s'ha punxat. Per integrar, cal generositat entre els diferents departaments dels subsistemes corresponents, cal ser conscients dels punts forts i dels febles,

cal compartir i cal pensar amb complementarietat. I tot això, des de la perspectiva de com s'ha de visualitzar aquesta integració des de fora: el sistema ha de ser percebut com un sistema integrat de veritat, com un únic sistema al qual les persones ens podrem adreçar en diversos moments de la nostra vida, durant tota la vida. Alguns parlen de finestra única, però segurament no només hem de pensar en una entrada única, sinó també que totes les parts del sistema s'entenguin com a úniques: que donin solucions diverses però amb una mateixa metodologia i interessos compartits. L'Agència serà la promotora i l'àrbitre del procés d'integració, també qui n'exercirà el lideratge tan necessari, però la integració efectiva només s'aconseguirà si s'atorga als centres de formació professional un paper rellevant i prou flexibilitat per avançar.

Els centres que imparteixen formació professional seran els que ho concretaran tot plegat i, per tant, han de ser escoltats per tal que el sistema que es defineixi sigui realista i sostenible. I aquí no podem parlar d'una única realitat, però serà important partir d'uns mínims i uns estàndards de qualitat compartits que, precisament, facin que el sistema sigui fiable i doni resposta a les necessitats de les persones siguin quins siguin la seva situació i el seu punt de partida. Cal confiar en els centres i en els seus equips de professionals. Coneixen els sectors, amb els quals es relacionen de manera continuada; coneixen les característiques i les necessitats de les persones que s'hi acosten; tenen expertesa en metodologies formatives; s'han apuntat al carro de la innovació i l'experimentació, i saben adaptar-se als canvis i a les dificultats sobrevingudes, tal com han demostrat aquests darrers anys amb la gestió incerta i complexa de la pandèmia.

Per això és una bona notícia que un dels reptes que planteja el pla aprovat recentment sigui la regulació i la implantació dels centres de formació professional integrada. Aquests centres hauran de tenir un paper clau perquè la transformació del sistema sigui una realitat. Encara hi ha moltes incògnites al voltant de quins seran els requisits dels centres integrats; no se sap si tots els centres que actualment imparteixen algun tipus de formació professional podran optar a ser centres integrats. Si el que es pretén és que aquests centres siguin referents per al sector i tractors de la innovació i la millora contínua de la formació que s'ofereixi en cadascuna de les famílies professionals, potser no té sentit tenir tants centres integrats com centres d'FP existeixen actualment. Tampoc no tenim resposta per a la incògnita de si un centre integrat d'FP només ha d'impartir formació professionalitzadora o bé podran ser centres integrats altres centres que imparteixen altres tipus d'estudis obligatoris i/o postobligatoris. La diversitat actual de centres fa que aquesta decisió sigui fonamental tant per als centres com per al mateix sistema FPCAT.

No menys important és que el desenvolupament del servei integrat d'informació i orientació aparegui també en aquesta categoria de reptes. Aquest és un repte important que necessita passos fets amb determinació en el menor temps possible, ja que, al meu entendre, és un dels punts amb més recorregut de millora que actualment tenim com a sistema. I amb això no vull dir que orientadors i orientadores no facin la seva feina, sinó que l'orientació necessita ser entesa com un servei integrat, amb recursos suficients, metodologia específica, professionals acreditats i dedicats i accions que abracin les necessitats de les persones al llarg de tota la vida. L'orientació ha de tenir un paper rellevant en tota l'escolarització obligatòria, i impacte en les transicions entre etapes, però també ha de donar resposta a necessitats de les persones adultes i treballadores en moments de requalificació, reorientació professional, crisis de sectors, etc. La ciutadania ha de visualitzar clarament on s'ha d'adreçar per ser informada i orientada en matèria de formació i qualificació professionals, independentment del seu moment vital i professional, però no podem oblidar que tota la feina que es pugui fer a aquest nivell del sistema educatiu serà clau.

Quan parlem d'orientació en el sistema educatiu, gairebé sempre ens venen al cap les transicions entre etapes, moments concrets en què l'alumnat ha de prendre decisions. És aleshores que el sistema s'activa i s'intenta acompanyar els i les estudiants en aquestes decisions. Sobre el paper, es tenen en compte els seus interessos, les seves capacitats, les seves expectatives i les diverses alternatives, però en realitat moltes vegades l'elecció d'estudis es fa amb pocs elements sobre la taula, més descartant que no pas triant, sota la influència d'amics i família, en el millor dels casos, o de modes, en el pitjor, segons un expedient acadèmic que ha marcat el pas de l'estudiant per l'etapa educativa que està cursant, amb molt poc coneixement real de sectors professionals, d'oficis, de professions, etc. Si fem la prova, per exemple, amb nois i noies que cursen els darrers cursos de l'ESO i els demanem quins oficis i professions coneixen, segurament ens sorprendrà la resposta, tant pel que fa a la quantitat com pel que fa al nivell d'informació real que tenen sobre el que enumeren.

Un sistema d'informació i orientació ferm hauria de treballar més enllà dels moments de transició, amb projectes que siguin transversals, en què s'impliquin mestres, professorat, orientadores i orientadors, empreses i entitats. Projectes ben travats en què es tractin els interessos i les capacitats, i també les professions i el món del treball, però no de manera puntual, sinó de manera integrada en els diversos continguts. És important donar a conèixer l'entorn laboral, els sectors productius, i fer-ho des del rigor i amb naturalitat.

En l'àmbit de la formació professional inicial, això ajudaria a millorar algunes de les situacions amb què ara ens trobem, com les diferències importants entre les demandes de la població i les necessitats dels sectors, la poca demanda per part de les noies d'estudis industrials, els estereotips de gènere de més d'una família professional, els alts nivells d'abandonament dels cicles de grau mitjà, etc.

I a més, com dèiem anteriorment, el sistema no pot oblidar les persones que durant la seva vida volen o necessiten requalificar-se, sia per voluntat pròpia o empeses per crisis concretes, tant si són globals com sectorials. Moltes vegades aquestes persones se senten perdudes, primer per identificar on poden trobar informació, i després desorientades pel que fa als camins i les opcions que tenen a l'abast.

En aquest sistema el paper dels sectors professionals i de les empreses hauria de ser més actiu que mai. Aquests també hauran de fer una certa autocrítica, i segurament ser més imaginatius per acostar-se i explicar-se a la societat, i especialment al jovent. Potser també han de repensar què és el que ofereixen i quin atractiu té per als diferents col·lectius. I pel que fa a la resta d'agents, no es poden obviar, sinó que cal convidar-los, sense restriccions, a participar.

La prospecció, elevada també a categoria de repte, serà un instrument per incorporar els sectors en aquesta feina compartida. Haurà de respondre de manera àgil a les necessitats que es generen a l'hora de proposar una planificació coherent, en què les persones ben informades i orientades hauran de trobar resposta als seus interessos, expectatives i necessitats. Sembla que el paper que vol tenir l'Agència en aquest cas és el de recollir, aglutinar i ordenar la prospecció que es fa des del territori. I sembla que això és el més coherent en un context tan divers com el nostre, en el qual, des de fa anys, també el món local s'ha preocupat molt de la formació professional i hi ha aportat molt de valor amb la creació de consells municipals d'FP i altres tipus d'entitats, com, per exemple, la Fundació BCN Formació Professional. Prospecció i planificació més coordinades que mai des del territori per a un sistema integrat, però que ha de reconèixer la diversitat.

I com haurà de respondre la planificació de l'oferta formativa en aquest escenari d'integració? Si tenim en compte el que ha passat els dos darrers cursos en la formació

professional inicial, subsistema que millor conec i al qual em dedico des de la direcció d'un centre públic, tenim molta feina, que s'ha de fer sent conscients que els resultats no s'obtidran d'un dia per l'altre. I és que en les dues darreres preinscripcions el decalatge entre oferta de places i demanda dels i les potencials estudiants ha estat més desigual que mai entre unes especialitats i famílies professionals i unes altres. I aleshores, què és el que ha de prevaldre? No ens posem d'acord en aquest tema, i és que realment és molt difícil. Donem resposta a les expectatives de les persones? Obrim tantes places d'FP inicial com demanda tinguem? Quina hauria de ser la diferència de resposta entre l'alumnat de continuïtat d'estudis i l'alumnat adult que vol o necessita requalificar-se? L'FP inicial és la que ha de donar únicament aquesta resposta? I en aquest context, què és el que necessita cada sector professional? Quines previsions d'ocupació tenim? Què en diuen, els informes de prospectiva? I aquí és on ens adonem que no sempre la demanda per part de les persones està d'acord amb la demanda i les necessitats dels sectors.

Algunes veus apunten que en l'FP inicial hauríem de prioritzar l'alumnat de continuïtat, però aleshores haurem de veure cap on derivem l'alumnat adult que busca requalificar-se. La tesi que aquest alumnat de més edat s'ha de dirigir cap a la formació per a l'ocupació no satisfà les expectatives en tots els casos. De fet, els diferents subsistemes tampoc no han presentat fins ara una oferta que es pugui considerar paral·lela, especialment en algunes famílies professionals. Per exemple, en la família professional sanitària hi ha molts més títols d'FP inicial que certificats de professionalitat, i entre ambdós tampoc no hi ha la correspondència que caldria.

El context del desenvolupament del Pla haurà de conviure amb una nova llei, la Llei orgànica d'ordenació i integració de la formació professional, que té com a finalitat aconseguir una transformació global del sistema de formació professional a tot l'Estat espanyol. Aquest text va ser aprovat al Congrés dels Diputats el 16 de desembre de 2021 i s'autodefineix com un text de consens que ha tingut les aportacions del sector empresarial, les comunitats autònomes, diversos ministeris, agents socials, etc.

Es tracta d'una llei que vol integrar l'FP en un sistema únic. Aquí, doncs, coincidirem: un sistema organitzat per graus que s'adreça a estudiants i alhora a persones treballadores, tant si estan ocupades com desocupades, i que, així, intenta respondre a les necessitats de qualificació de les persones al llarg de la vida. La Llei és un marc general i que té marge d'adaptació per part de les comunitats autònomes en virtut de les seves competències en aquesta matèria. Veurem, doncs, com es concreta l'articulat a Catalunya, tenint en compte que s'hi podran fer adaptacions segons les necessitats dels sectors i dels territoris.

Avançar, doncs, col·laborativament en l'àmbit català, i fer-ho aprofitant els aspectes positius que la modernització proposada en la nova Llei ens permeti, s'ha de veure i viure com una gran oportunitat de millora.

Acompanyant itineraris educatius per lluitar contra l'abandonament escolar prematur: el projecte transformador Noves Oportunitats Educatives (NOE 4.10)

NEUS GÓMEZ

Gerència de Serveis d'Educació, Diputació de Barcelona

Finalitat

La finalitat del projecte Noves Oportunitats Educatives (NOE 4.10) és contribuir a reduir l'abandonament escolar prematur posant en valor el paper dels governs i els contextos locals en el desenvolupament de noves oportunitats educatives. El projecte vol oferir un suport tecnològic compartit que vertebrï i universalitzi la informació a escala local, que permeti fer una gestió integrada dels recursos existents al territori i un seguiment de les trajectòries dels joves de 16 a 24 anys en risc d'abandonament escolar prematur.

Introducció

El projecte NOE 4.10 és un dels 21 projectes transformadors (PT) impulsats per la Diputació de Barcelona a través de l'Àrea d'Educació, Esports i Joventut¹ en el marc del Pla d'actuació de mandat 2020-2023 (PAM). Aquests projectes tenen com a funció proporcionar respostes en forma de política pública als reptes de futur dels municipis i de la ciutadania i avançar cap a la normalitat postpandèmica.

Aquests PT visualitzen el compromís de la institució amb l'assoliment de l'Agenda 2030 i els objectius de desenvolupament sostenible (ODS) mitjançant el suport a la seva localització a tot el territori de la província de Barcelona. En aquest marc, el projecte NOE 4.10 respon principalment a l'ODS 4 («Educació de qualitat») i a l'ODS 10 («Reducció de les desigualtats»)².

El projecte NOE 4.10 també s'inscriu en un dels quatre eixos estratègics de la Gerència de Serveis d'Educació en el PAM actual. En concret, en l'eix que promou les noves oportunitats educatives tot reforçant productes de suport als ens locals vinculats a promoure l'orientació i a facilitar les transicions educatives i l'educació al llarg de la vida.

¹ Amb l'impuls de la Gerència de Serveis d'Educació i la col·laboració de l'Oficina del Pla Jove.

² També es prioritza l'ODS 5 («Aconseguir la igualtat de gènere i apoderar totes les dones i les nenes»). Pel que fa a aquest ODS, el projecte NOE 4.10 inclourà accions relacionades amb la perspectiva de gènere en la lluita contra l'AEP.

Context

Existeix un consens molt ampli sobre el desafiament prioritari que representa la lluita contra l'abandonament escolar prematur (AEP) per al desenvolupament de societats cohesionades. Això és especialment així entre els governs locals, que veuen des de la proximitat, a banda de la pèrdua de potencial social i econòmic, el cost personal i familiar que comporta.³

A Catalunya, el percentatge de joves que abandonen prematurament els estudis (17,4 %) se situa per sobre de la mitjana espanyola (16 %) i molt lluny de la mitjana europea (10,3 %). Sabem també que l'AEP, que es comptabilitza en les estadístiques quan els i les joves tenen entre 18 i 24 anys, es gesta i es manifesta abans. Així, les dades ens mostren que molts adolescents interrompen els seus itineraris quan compleixen 16 anys, a vegades sense haver obtingut el graduat d'educació secundària obligatòria (ESO),⁴ o directament no continuen estudiant tot i haver-se graduat.

Les probabilitats de deixar els estudis de manera prematura no es distribueixen de la mateixa manera. Les evidències mostren que són particularment elevades entre els nois i que hi ha una sobrerrepresentació entre els i les joves d'origen migrant i de famílies d'estatus socioeconòmic i cultural baix. Aquesta situació s'ha vist agreujada per la COVID-19, amb un impacte que pot fer augmentar el risc d'AEP entre els col·lectius més desfavorits.

Els governs locals ja fa temps que han posat en marxa serveis i recursos per fer front a l'AEP. Això passa especialment als municipis més grans i, en una mesura inferior, als municipis petits, sobretot els de menys de 5.000 habitants.⁵ D'altra banda, les possibilitats d'arribar a tots els perfils de joves en risc d'AEP continuen sent insuficients.⁶

En aquest context, la Diputació de Barcelona, a través del projecte NOE 4.10, proposa una estratègia per enfortir els governs locals en la lluita contra l'AEP a través de la promoció d'un marc local de noves oportunitats educatives que pugui contribuir a fer que els joves de més de 16 anys en risc d'AEP reprenguin els seus itineraris educatius.

Públic diana

Darrere les definicions i les estadístiques oficials d'AEP s'hi amaga una àmplia diversitat de perfils i situacions que queden difuminats en una mateixa categoria. A l'efecte d'aquest projecte, està previst que els destinataris de l'orientació i l'acompanyament siguin els i les joves de 16 a 24 anys en risc, entre els quals hi ha els que:

1. han abandonat els estudis a segon o tercer d'ESO i s'han desvinculat del sistema;
2. no s'han graduat a quart d'ESO i no es matriculen a cap ensenyament;

³ Això és el que es desprèn de l'enquesta elaborada en el marc del projecte NOE 4.10 durant l'any 2021, segons la qual dos de cada tres municipis de la província de Barcelona afirmen que la lluita contra l'abandonament escolar prematur és una prioritat de les seves polítiques educatives.

⁴ Tot i no disposar de dades, sabem que hi ha adolescents que abandonen els estudis quan fan 16 anys, a vegades a segon i, sobretot, a tercer d'ESO, i que, en desvincular-se del sistema sense arribar al darrer curs, no accedeixen fàcilment als recursos de noves oportunitats educatives per poder reprendre els seus itineraris.

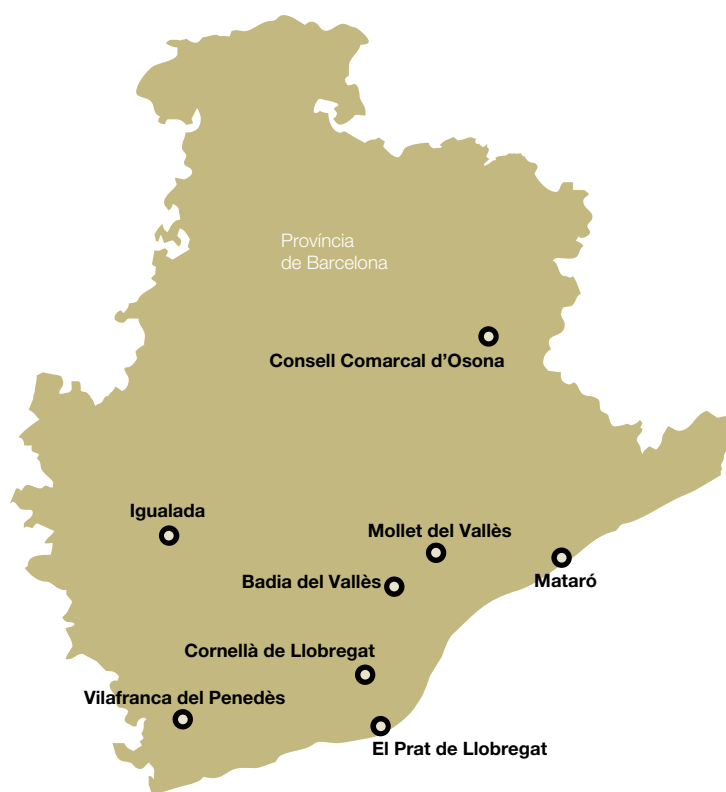
⁵ Segons l'enquesta duta a terme l'any 2021, un 38 % dels municipis de més de 20.000 habitants i un 44 % dels de més de 50.000 diuen haver desenvolupat estratègies de lluita contra l'AEP, en contraposició amb el 2 % dels municipis de menys de 5.000 habitants que diuen haver-ho fet.

⁶ Els resultats de l'enquesta mostren que el 64 % dels ajuntaments no poden arribar a tots els perfils de joves que es troben en aquesta situació.

3. han obtingut el graduat d'ESO però no continuen estudiant;
4. abandonen els recursos de transició educativa (programes de formació i inserció, cursos de preparació per a les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà, etc.);
5. han abandonat els estudis postobligatoris sense obtenir la titulació.⁷

Un projecte pilot

El projecte NOE 4.10 s'ha concebut en format pilot, i compta amb la col·laboració de vuit ens locals —set ajuntaments (Badia del Vallès, Cornellà de Llobregat, el Prat de Llobregat, Igualada, Mataró, Mollet del Vallès i Vilafranca del Penedès) i un consell comarcal (Osona)—, que participen en el desenvolupament de les diferents actuacions previstes. De fet, el projecte es concep com un exercici de coproducció amb els territoris pilot, que, a partir de la seva trajectòria i experiència, comparteixen reptes i solucions.



Amb aquesta metodologia es pretén crear noves perspectives d'abordatge de l'AEP i posar en pràctica millores en els serveis locals existents. Treballar d'aquesta manera permet generar solucions àgils i pràctiques, que es construeixen des de l'aprenentatge i la creació conjunta, i posar en pràctica solucions adaptades a les diferents realitats. Amb les evidències sobre què funciona i què no, es determinarà una nova generació de polítiques i serveis locals de noves oportunitats educatives per al conjunt de la província de Barcelona.

⁷ Les dades mostren que un percentatge molt alt de joves que es matriculen a cicles formatius de grau mitjà no obtenen el títol. En una mesura inferior, això també passa entre els i les joves que es matriculen a batxillerat. Aquesta situació contrasta amb uns recursos insuficients destinats a aquests col·lectius.

Un marc local de noves oportunitats educatives

Als vuit territoris pilot es formularà un marc local de noves oportunitats educatives (marc local NOE), entès com una manera flexible de planificar i gestionar les estratègies i les prioritats de cada territori per fer front a l'AEP, que disposarà del següent:

1. Un espai o xarxa interprofessional, en el marc del qual es planificarà i s'estructurarà una actuació coordinada dels diferents sectors i àmbits professionals que intervenen en els itineraris educatius dels joves.
2. Recursos o serveis que contribuiran a oferir una orientació i un acompanyament personalitzats als joves atesos.
3. Una plataforma o entorn tecnològic compartit que permetrà programar recursos i fer el seguiment de les trajectòries dels joves en risc.

PLATAFORMA TECNOLÒGICA

La plataforma serà una eina de suport a la feina que duen a terme els ens locals per fer el seguiment dels itineraris dels joves de 16 a 24 anys que han abandonat els estudis abans de finalitzar l'etapa postobligatòria. Mitjançant la plataforma, també es podran gestionar de manera integrada els recursos de noves oportunitats educatives.

Aquesta eina facilitarà l'orientació i l'acompanyament personalitzats dels joves en risc d'abandonament escolar prematur. Està previst que la plataforma contingui la informació del padró municipal de la població en el rang d'edat de 16 a 24 anys, així com els accessos disponibles als recursos de noves oportunitats educatives de cada territori.

La plataforma, que es planteja com una eina d'entorn web, tindrà un abast supramunicipal i treballarà a partir d'una base de dades única. Això permetrà compartir i analitzar la informació disponible, de manera que serà possible anar millorant l'eina i avaluant els resultats.

Es preveu que aquesta plataforma, que en aquests moments es troba en procés d'elaboració dels plecs per a la licitació, es comenci a implantar als vuit territoris pilot del projecte. I que, transcorregut un període de proves, es pugui anar transferint a la resta d'ens de la província.

Sobre la base de l'experiència pilot, i abans d'iniciar el procés de transferència a la resta de governs locals de la província, el projecte anirà compilant, documentant i homologant les pautes de formulació i de gestió del marc local NOE.

Tot aquest procés comptarà, al llarg de tot el projecte, amb l'assessorament d'un comitè d'experts integrat per representants del món acadèmic i del món de les entitats.

Els vuit projectes pilot

A banda de desplegar xarxes interprofessionals, els vuit ens pilot que participen en el pilotatge defineixen un projecte propi d'acord amb les seves prioritats i necessitats. Això permetrà generar resultats tangibles durant el desenvolupament del projecte transformador.

L'Ajuntament de Badia del Vallès centrarà la seva actuació a reforçar l'acompanyament en la construcció d'un projecte de vida (Connecta't). El pla de treball previst estipula identificar i localitzar els recursos existents a la ciutat per poder-los vincular als plans individualitzats d'acompanyament que es porten a terme amb cadascun dels joves que s'atenen.

L'Ajuntament de Cornellà de Llobregat centrarà la seva actuació en la creació del Servei d'Orientació NOE de l'Oficina Jove. El pla de treball previst estipula establir les bases del servei per garantir que s'arriba a tots els perfils de joves en risc o en situació d'abandonament escolar prematur, mitjançant l'establiment d'aliances entre els diferents departaments.

L'Ajuntament del Prat de Llobregat centrarà la seva actuació en la creació del Servei de Noves Oportunitats del Prat. El pla de treball previst estipula generar un mapa dinàmic de la xarxa d'agents i espais de treball que permeti acompanyar els processos d'orientació i que, alhora, estructurari i sistematitzi els processos de treball en xarxa a la ciutat.

L'Ajuntament d'Igualada centrarà la seva actuació en la creació de la Xarxa d'Acompanyament a les Transicions (XAT). El pla de treball previst estipula millorar el coneixement sobre els agents, els serveis i els recursos que existeixen a la ciutat per acompanyar els joves i després poder planificar la creació de nous recursos per a noves oportunitats educatives.

L'Ajuntament de Mataró centrarà la seva actuació en el desplegament de l'Oficina d'Orientació Educativa. El pla de treball previst estipula l'establiment de les bases per arribar a tots els joves de més de 16 anys en risc o en situació d'abandonament escolar prematur, amb una incidència especial en els joves que abandonen els cicles formatius de grau mitjà i el batxillerat.

L'Ajuntament de Mollet del Vallès centrarà la seva actuació en l'elaboració d'una taxonomia de perfils joves de 16 a 24 anys. El pla de treball previst estipula, a banda de conèixer els diferents perfils i dimensionar-los, identificar els buits existents i ajustar i crear recursos per a noves oportunitats educatives que s'adaptin a les necessitats.

L'Ajuntament de Vilafranca del Penedès centrarà la seva actuació en la creació d'un sistema de coneixement de la població de 16 a 24 anys. El pla de treball previst estipula consensuar una mirada i una intervenció compartides sobre els diferents perfils de joves que abandonen els estudis i, a partir d'aquí, posar en marxa una estratègia per oferir respostes adaptades a les diferents necessitats.

El Consell Comarcal d'Osona centrarà la seva actuació en la creació de l'Escola de Noves Oportunitats Educatives – Xarxa Osona. En aquest marc, el pla de treball previst posa l'accent en el disseny de propostes per als joves de 16 a 24 anys, als quals vol oferir itineraris educatius a mida i, d'aquesta manera, incorporar mesures d'intervenció i compensació de l'abandonament escolar prematur a la comarca.

Un cicle de seminaris

Per generar coneixement compartit i ampliar l'abast del projecte, es durà a terme un cicle de deu seminaris. Aquests seminaris, que tindran diferents formats, s'estructuraran al voltant de quatre eixos temàtics: l'AEP com a fenomen, les noves oportunitats educatives, l'orientació i l'acompanyament, i el sistema NOE.

D'aquests seminaris se'n derivaran productes (vídeos, idees clau, etc.) que hauran de servir per expandir el coneixement sobre la temàtica.

Una «segona corona»

En el marc del catàleg de serveis de la Diputació de Barcelona, l'any 2021 la Gerència de Serveis d'Educació va proposar un recurs econòmic extraordinari, que complementa l'actuació del projecte NOE 4.10, destinat a impulsar els itineraris educatius de la població de joves de 16 a 24 anys.

D'aquesta manera, s'ha pogut incidir positivament en un nombre més gran d'ens locals (en concret, 30 municipis), arribar a més joves i contribuir a reduir l'AEP a mitjà termini tot facilitant la permanència o el retorn al sistema educatiu.

El pressupost

El pressupost inicial previst per al projecte durant el període 2021-2023 és de 3.900.000 euros. D'aquests, 1.760.000 es destinen als vuit ens pilot, a través de convenis de col·laboració, per a finançament, per a reforç del personal de dinamització, orientació i atenció als joves o per a serveis d'orientació educativa.

De manera extraordinària, l'any 2021 es va impulsar una convocatòria econòmica d'un milió d'euros, que ha servit per finançar actuacions i projectes en 30 municipis amb la finalitat d'impulsar itineraris educatius de la població jove.

A més, a través del catàleg de serveis, cada any es destinen recursos a finançar programes i projectes innovadors de transició educativa, a donar suport a les fires i jornades d'orientació que s'organitzen al territori, així com als serveis d'orientació de les escoles municipals de persones adultes, i a desenvolupar estratègies de «ciutats orientadores».

Elements de transformació

1. **La resposta es troba en el context local:** el projecte posa l'accent en la mobilització de tots els agents i dels recursos educatius (formals i no formals) existents al territori per donar resposta a les necessitats dels i les joves que es troben en risc d'abandonament escolar prematur.
2. **La política ha de ser preventiva:** el projecte planteja una intervenció preventiva que promou l'equitat educativa i redueix els costos econòmics, socials, personals i familiars d'intervencions de caire compensatori.
3. **El model és d'acompanyament integral:** el projecte es fonamenta en un model que orienta i acompanya el o la jove durant un itinerari educatiu personalitzat, cosa que permet superar l'esquema de l'orientació puntual en el moment de tria d'opcions formatives.
4. **L'estratègia són les noves oportunitats educatives:** el projecte reivindica la protecció i l'ampliació de les oportunitats educatives dels i les joves, amb la qual cosa supera el concepte de «segones oportunitats», que responsabilitza el o la jove que abandona els estudis.
5. **L'accent es posa en l'assoliment de competències:** el projecte entén que la continuïtat educativa ha de garantir l'adquisició de les competències necessàries per a una inserció social i laboral adequada dels i les joves, més enllà de l'obtenció de la titulació postobligatòria.

Principis de l'Agenda 2030

1. **Global:** la reducció de l'abandonament escolar prematur està definida com un repte estratègic pel conjunt d'instàncies, des de l'àmbit de la Unió Europea fins al local. L'estratègia Europa 2020 ja identificava la lluita contra l'AEP com un punt clau pels efectes positius en l'ocupació i la lluita contra l'exclusió social.
2. **Multidimensional:** la prevenció i el tractament de l'abandonament escolar prematur s'han d'abordar des d'un conjunt d'estratègies amb la participació de diferents perfils professionals i la implicació del conjunt d'agents. La política educativa és cabdal, però als territoris hi ha dinàmiques de tipus socioeconòmic (estructures productives, nivells d'atur, etc.) que també s'han de tenir en compte per a qualsevol acció sistemàtica contra l'AEP.
3. **«No deixar ningú enrere»:** la lluita contra l'abandonament escolar prematur és fonamentalment una estratègia per facilitar recursos d'empoderament personal i educatiu als i les joves més vulnerables i, d'aquesta manera, garantir nous mecanismes que redueixin l'exclusió laboral i social en la transició a la vida adulta.
4. **Basat en l'experiència:** partim de l'experiència acumulada pels ajuntaments i els agents educatius del territori, i de l'experiència i el coneixement desenvolupats per la Diputació de Barcelona a través de diferents programes i projectes. Comptem, també, amb les pràctiques de referència a escala europea recopilades pel CEDEFOP.
5. **Integral:** el projecte planteja articular agents i aglutinar recursos per activar un sistema de prevenció i intervenció integral a escala local. La Comissió Europea recomana la posada en marxa de sistemes preventius integrals que permetin reduir les intervencions de caire compensatori.
6. **Inclusiu:** l'abandonament escolar prematur és un fenomen profundament marcat per dinàmiques de desigualtat social. Per això el projecte vol oferir noves oportunitats als i les joves en risc, tot reforçant els coneixements i les competències necessaris per garantir una participació plena en societats inclusives i cohesionades.
7. **Mesurable:** la prevenció i la reducció de l'abandonament escolar prematur és un repte que cal dimensionar i mesurar, i el projecte incorpora mecanismes de seguiment, d'avaluació de resultats i d'impacte que permetran recopilar evidències dels beneficis obtinguts a través de les actuacions. Aquesta informació és especialment rellevant tenint en compte que el projecte s'anirà desplegant de manera progressiva, perquè aportarà elements per a la millora que n'ampliaran l'abast transformador.

Altres publicacions de la sèrie Educació

Eines

- 1 Observatori de l'educació local.
Informe 2016
- 2 La direcció d'Escoles Bressol Municipals.
Coneixements i eines clau
- 3 El paper dels ajuntaments en educació
en el tombant de la crisi econòmica
- 4 Observatori de l'educació local.
Anuari 2017
- 5 La tarifació social a les Escoles Bressol
Municipals
- 6 Observatori de l'educació local.
Anuari 2018
- 7 La necessitat d'un nou impuls
a les polítiques educatives locals
després del sotrac de la crisi
- 8 Observatori de l'educació local.
Anuari 2019
- 9 Observatori de l'educació local.
Anuari 2020 monogràfic COVID-19
- 10 Pautes per a l'articulació d'ecosistemes
educatius locals

Estudis

- 1 Descentralització i municipalització
de l'educació als països de l'OCDE
- 2 Acompanyament a l'escolaritat. Pautes
per a un model local de referència