



Observatori de l'educació local

Anuari 2017



Sèrie Educació

L'Anuari 2017 de l'Observatori de l'educació local inclou un conjunt d'articles que donen una visió de l'estat actual i l'evolució de l'educació des de la perspectiva del món local.

Amb la mirada posada en alguns dels principals reptes del sistema educatiu (la inclusió, la lluita contra l'abandonament escolar o la garantia de l'èxit educatiu) hem volgut analitzar les transformacions en els entorns d'aprenentatge i quines respostes s'estan donant des de la proximitat de l'entorn local.



Observatori de l'educació local

Anuari 2017

Coordinació

Gerència de Serveis d'Educació de la Diputació de Barcelona

1a edició: març del 2018

© de l'edició: Diputació de Barcelona

© del text: els seus autors

Producció: Gabinet de Premsa i Comunicació
de la Diputació de Barcelona

Composició: Moelmo, SCP

Índex

Presentació	6
Educació i proximitat. Més enllà del debat sobre centralització-descentralització <i>Joan Subirats</i>	8
Educació inclusiva. Dimensions, naturalesa i desafiaments per als centres escolars i més enllà de les portes de l'escola <i>Gerardo Echeita</i>	13
La política educativa local al tombant de la crisi econòmica <i>Bernat Albaigés</i>	23
Els entorns d'aprenentatge al segle XXI. Cap a un model d'educació distribuïda i interconnectada <i>César Coll</i>	54
Projectes locals d'educació a temps complet <i>Elena Sintés</i>	62
El moviment Edcamp com a proposta d'una nova cultura oberta de l'aprenentatge <i>Xavier Pujol</i>	67
Els reptes de l'educació inclusiva. Una perspectiva des del món local <i>Efren Carbonell</i>	76
L'orientació educativa com a estratègia de ciutat: Badia del Vallès, ciutat orientadora <i>Salvador Avià</i>	83
<i>La maleta de les famílies: orientació educativa a les famílies en el marc de les estratègies de prevenció contra l'abandonament escolar prematur</i> <i>Santi Martínez</i>	90
Les autoritats locals al capdavant de la lluita contra l'abandonament prematur dels estudis postobligatoris i la formació professional <i>Irene Psifidou</i>	94
El sistema educatiu a la demarcació de Barcelona. Curs 2016-2017 <i>Observatori de l'educació local</i>	104

Presentació

Amb els articles que conformen aquesta publicació hem volgut convidar a la reflexió sobre un punt clau socialment parlant: la capacitat dels governs locals d'aprofundir en la corresponsabilitat i el seu compromís en relació a les polítiques educatives. I també sobre el paper de l'entorn educatiu local en el seu conjunt, una mirada àmplia que és imprescindible per assolir amb èxit la igualment necessària adaptació als canvis que es van produint en els processos d'aprenentatge, i que s'han de veure reflectits en el sistema educatiu.

Els primers articles els dediquem al marc general d'actuació dels governs locals en relació amb l'entorn. Així, Joan Subirats, en «Educació i proximitat. Més enllà del debat sobre centralització-descentralització», creu que cal considerar el municipi una administració educativa plena per tal d'aprofitar a fons els avantatges de la proximitat. La proximitat i el paper de l'entorn educatiu també són presents en l'article de Bernat Albaigés, que fa una anàlisi dels principals resultats del darrer Panel de Polítiques Educatives Locals, que la Diputació de Barcelona desenvolupa en col·laboració amb la Fundació Pi i Sunyer. Després de l'estancament d'anys anteriors, l'estudi detecta una certa recuperació del nivell de corresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació.

Igualment, expressem la voluntat d'incidir en els debats sobre la transformació d'allò que de manera tradicional hem entès per procés educatiu i la necessitat d'adaptar-nos a nous paradigmes. Així, Elena Sintès, en «Projectes locals d'educació a temps complet», ens explica que cada vegada és més freqüent que es trenquin les barreres sobre com entenem els temps i els espais educatius: aspectes com ara temps lectiu i no lectiu, currículum i lleure, centre escolar i entorn, processos d'aprenentatge formals i no formals... En aquest sentit, ens trobem en un nou marc definit com a *educació a temps complet* en què els ajuntaments tenen molt a dir. És una nova concepció en la qual l'entorn té un paper clau i l'ajuntament pot actuar com a element dinamitzador dels diferents agents educatius del territori.

En la mateixa línia, César Coll evidencia que noves maneres d'entendre l'educació ens impulsen a revisar aspectes essencials de l'organització i el funcionament dels processos d'aprenentatge. Entenent que l'educació escolar es va transformant cap a un model més descentralitzat i interconnectat, creu que cal dissenyar polítiques que tinguin en compte les característiques i els interessos del conjunt d'alumnes, com també les possibilitats que ofereix l'entorn comunitari i la implicació dels agents educatius. Aquestes noves mirades generen noves idees i debats sobre diferents estratègies innovadores que miren d'acompanyar el sistema educatiu en aquest nou camí. És el cas, per exemple, del moviment Edcamp, que parteix de la idea que les millores en els processos d'aprenentatge van més enllà de les parets de les escoles. En aquest sentit, Xavier Pujol ens explica que l'Edcamp considera l'aprenentatge, entre iguals i en un context de cultura oberta d'aprenentatge, justament com a inductor de millores.

També hem volgut que aquesta publicació se centrés en dos dels reptes que més ens preocupen en l'actualitat: l'educació inclusiva i l'abandonament escolar prematur. En relació a l'educació inclusiva, hem volgut incorporar la brillant conferència que Gerardo Echeita va impartir al XXV Fòrum Local d'Educació. En la seva intervenció, el professor Echeita planteja l'educació inclusiva com un dret per a tothom. Un dret que, si es vol assegurar, requereix la implicació dels municipis amb tot el seu enorme potencial educatiu; un potencial que sens dubte cal aprofitar si es vol assolir una acció educativa que sigui capaç de respondre amb equitat a les necessitats educatives de totes les persones.

De la mateixa manera, tenim el privilegi de comptar amb les aportacions d'Efren Carbonell, un dels referents del nostre país en relació amb l'educació inclusiva. En el seu article, «Els reptes de l'educació inclusiva. Una perspectiva des del món local», aquest autor defensa la necessitat de donar suport als centres educatius i als ens locals per tal d'assegurar la participació de tothom en el procés educatiu en el context dels centres ordinaris, perquè creu que la inclusió es pot assolir més fàcilment en el marc d'un model descentralitzat.

En relació amb l'abandonament escolar prematur, Irene Psifidou, del CEDEFOP (Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional), aborda aquest problema des de la perspectiva del paper que pot tenir la Formació Professional, i apunta quins són els principals factors a favor d'optar per l'FP i quin pot ser aquí el paper dels agents locals.

En aquest sentit, sabem que la lluita contra l'abandonament escolar prematur i en favor de l'èxit educatiu és una línia de treball fonamental de molts ajuntaments. És el cas de Badia del Vallès, un govern local que opta per l'orientació educativa com a estratègia de ciutat, i la considera un eix fonamental de les seves polítiques. Salvador Avià, coordinador de l'Àrea d'acompanyament a les persones de l'Ajuntament de Badia del Vallès, explica els fonaments d'aquesta política i els diferents programes i projectes que en formen part.

També en relació amb la lluita contra l'abandonament escolar prematur, parlem de «La maleta de les famílies», un projecte impulsat per la Diputació de Barcelona conjuntament amb els serveis educatius de vuit municipis de la demarcació, més de vint instituts de secundària i amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat. S'adreça a famílies d'alumnes d'educació secundària i es fonamenta en la idea que l'apoderament de les famílies és clau en la lluita contra l'abandonament escolar prematur.

Finalment, des d'una vessant més analítica incloem l'article «El sistema educatiu a la demarcació de Barcelona. Curs 2016-2017», que fa un repàs d'algunes de les dades i dels indicadors educatius a la demarcació de Barcelona i la seva evolució.

RAFAEL HOMET I VENTAYOL
Diputat delegat d'Educació

Educació i proximitat. Més enllà del debat sobre centralització-descentralització

Joan Subirats

*Catedràtic de Ciència Política
Universitat Autònoma de Barcelona*

1. Introducció

Durant molts anys s'ha discutit sobre els avantatges i els inconvenients dels sistemes centralitzats o descentralitzats en relació a moltes de les competències que les administracions públiques han anat assumint al llarg del temps. No cal recordar aquí que les grans polítiques que marquen un canvi important en les agendes dels governs i connecten amb la seva democratització són essencialment les de sanitat i educació. I, en general, aquestes polítiques han tendit a situar-se en l'escala nacional-estatal pel que fa a les competències essencials.

D'aquesta manera, els sistemes educatius democràtics, és a dir, els que han anat garantint una educació bàsica, gratuïta i obligatòria al llarg dels últims setanta anys a Europa –prenent el 1945 com a data de referència– i dels últims quaranta a Espanya, en general han estat pensats, decidits i gestionats des de l'esfera estatal. El nivell regional (*länder* a Alemanya, cantons a Suïssa, regions o comunitats autònomes en altres països) va anar assumint de manera heterogènia parts més o menys rellevants d'aquesta competència durant aquest llarg període. Els països nòrdics, en els quals de fet no hi ha un esglaió subestatal, a partir dels anys seixanta del segle passat van anar situant el pes decisiu de les polítiques educatives a escala local, encara que certament després d'haver dut a terme una reforma del mapa municipal que garantia una grandària mínima necessària des de la qual aquestes competències, i les de sanitat també, es podien assumir. Els diferents graus de descentralització existents no cal que necessàriament deixin sense funció l'esfera estatal, ja que aquesta manté una capacitat reguladora bàsica que permet homologar en tot el territori nacional –i més enllà– les titulacions, com també altres funcions d'inspecció, d'avaluació i de control general.

A Catalunya, el sistema dissenyat per la Constitució atribuïa a la Generalitat les competències bàsiques en educació, i deixava als municipis una funció subsidiària i relativament marginal, sense considerar-los «institució educativa». D'aquesta manera, les competències en educació bàsica requeien sobre les comunitats autònomes, i corresponien a l'Estat els temes de regulació bàsica, homologació i inspecció ja esmentats. Des del meu punt de vista, tal com està ara institucionalitzat, el sistema no és el més adequat per afrontar els reptes que el canvi d'època assenyala en qualsevol esfera, i també, lògicament, en relació a les polítiques públiques. En aquestes pàgines tractarem d'argumentar per què és important el factor proximitat quan es tracta de renovar el sistema educatiu adaptant-lo a la nova època, i per què el municipalisme pot tenir un paper rellevant en aquest procés.

2. Canvi d'època i polítiques educatives

A què ens referim amb la idea de canvi d'època i per què considerem que les polítiques públiques –i especialment la política educativa– tal com estan ara estructurades resulten poc adequades per respondre als nous reptes?

D'entrada, convé treure'ns de sobre la idea que estàvem en una situació de crisi i que en algun moment tornarem a la normalitat, sigui això el que sigui. No podem caure en la temptació d'imaginar que el que ens passa és simplement conjuntural i que, com altres vegades, només hem d'esperar sortir de la «crisi» per tornar allà on érem. Els canvis són massa importants i massa estructurals com per imaginar una recomposició dels esquemes de funcionament social que ens han acompanyat al llarg dels segles XIX i XX. Ni la dinàmica econòmica, ni la concepció del treball, ni les estructures socials i familiars, ni les formes d'interacció social segueixen les pautes industrials, de classe i d'homogeneïtat social que caracteritzaven les nostres societats. Es parla d'una «segona modernitat» precisament per distingir-la d'una primera modernitat, fonamentada en el pensament racional i liberal sorgit de les revolucions burgeses de finals del XVIII i que, després d'uns processos de democratització conflictius i difícils, ens va portar a formes més o menys consolidades d'estat del benestar en l'escenari europeu. Les pautes de govern i les polítiques públiques es van anar conformant en aquests processos, i pateixen avui els problemes d'adaptació que el canvi d'època planteja. En aquest escenari, els governs locals són part del problema i part de la solució. Sobretot, quan per una banda es reforça la globalització i per l'altra s'accentua la significació de l'estructura d'oportunitats vitals que cada territori, que cada comunitat local, disposa en una mesura més o menys elevada.

Cal retenir que això que alguns van anomenar «segona modernitat» (Ulrich Beck) sembla que es caracteritza per un clar reforçament de l'autonomia personal, la qual cosa contrastaria amb lògiques anteriors en què els agregats socials tenien un pes més important. Més significació del consum que del treball en les conformacions de la identitat (Richard Sennett). Més incerteses i vulnerabilitats que abans. Més «situacions líquides» (Zygmunt Bauman) que estabilitat. Molta més diversitat que homogeneïtat. Els governs i les administracions públiques, també els governs locals, van ser pensats i estructurats des dels paràmetres socials, econòmics i culturals de la primera modernitat, i ara presenten les dificultats d'adaptació que provoquen les seves rígides estructures.

En efecte, el «codi genètic» de les administracions públiques es basa en la concepció weberiana de burocràcia que en el seu moment va ser modernitzadora i progressista pel fet que va trencar amb la lògica clientelar i jeràrquica de l'estat absolutista. Però, tant la perspectiva de desconfiança generalitzada que, des dels principis liberals, intentava evitar l'abús de poder, com la idea central d'«eficàcia indiferent», que volia evitar discrecionalitat i tracte de favor a uns en detriment d'altres, contrasten avui amb la necessitat d'implicació de la ciutadania i la demanda de personalització dels serveis com a indicador clau de la seva qualitat.

Les polítiques públiques estan pensades per operar en contextos en què es dona per suposada una certa homogeneïtat social (infants, joves, adults, gent gran...), i de categories d'actuació rígides (molt procedimentalitzades), la qual cosa fa difícil la seva adequació a la creixent heterogeneïtat social i les exigències de resposta a l'autonomia personal i el reconeixement de la diversitat. També el sistema educatiu públic va ser pensat des d'aquesta lògica jeràrquica, homogènia i pròpia de la democràcia de masses. Es tractava de donar a tothom accés a la formació. Sobretot, a aquells que abans amb prou feines si es podien acostar a les instàncies formatives. La democratització de la política implicava la democratització de l'ensenyament, però, en canvi, aquest ensenyament tendia a ser

estandarditzat i poc favorable a l'atenció a la diversitat. Des d'aquestes deficiències, voler acostar als afectats, a la gent, la capacitat de decidir sobre què fer, sembla una bona estratègia, ja que pot resultar més fàcil tractar i bregar amb una creixent heterogeneïtat fent-ho des de prop. Però com més a primera línia vols col·locar els governs locals, aprofitant la seva proximitat i el seu coneixement de l'entorn, més es noten les distorsions generals del sistema del qual venim i la seva falta d'adequació a la nova època en què ens toca viure.

3. Les mancances de l'organització educativa actual

Com assenyala Collet (Collet, 2016), el sociòleg Fernández Enguita suggeria ja fa temps l'obsolescència de l'escola de masses moderna, i així insistia en arguments que ja havien expressat autors com ara Coombs, Illich o Goodman. Fernández Enguita argumentava que: «Si la major part de l'ensenyament no fos obligatòria, si no complís a més la important funció de custodiar nens i adolescents, si no fos que aquests accepten i fins i tot volen anar a l'escola perquè allà hi ha els seus semblants, o si la universitat no conservés encara el monopoli de títols que són clau per a l'accés a les professions, la crisi del sistema educatiu estaria almenys tan avançada com la dels mitjans, la publicitat o les discogràfiques».

El canvi d'època i la seva revolució digital comporten la crisi de tots els espais d'intermediació que no són capaços de mantenir el seu valor afegit davant opcions que els fan evitables. I sens dubte l'escola, la universitat, els centres educatius en general, es troben en aquesta situació. Han de poder seguir demostrant el sentit i el valor de la seva intermediació. O, per dir-ho de manera més senzilla, han de poder demostrar l'interès que té seguir acudint presencialment a uns espais pensats per a un altre moment i per a altres necessitats. En aquest sentit, el que segurament està en joc és connectar millor escola i entorn, educació i canvi social, i evitar així que se segueixi veient el seu plantejament actual com a abstracte, allunyat de la realitat del dia a dia d'infants, joves o adults.

La pregunta que cal fer-se és si aquest canvi serà més fàcil d'abordar des del centre jeràrquic del sistema o des de la perifèria. I plantejar aquest dilema sense perdre de vista que descentralitzar un sistema educatiu com el que tenim no és possible sense que al mateix temps reordenem funcions i «centralitzem» també algunes coses.

En efecte, sembla bastant clar que bona part dels processos d'innovació educativa que han anat emergint aquests últims anys van en aquesta direcció, i que afecten tant l'organització interna dels centres com les seves relacions amb l'entorn, la comunitat, el barri, la ciutat. En aquest sentit, les reiterades experiències que s'han donat a Catalunya al voltant dels projectes educatius de ciutat, o posteriorment amb els plans educatius d'entorn, en són una bona mostra (Collet, 2016; Collet-Subirats, 2016).

El tema ara és veure si és possible avançar una mica més i replantejar-se el paper del municipi en la renovació de l'ensenyament d'una banda i de l'educació en el seu sentit més ampli per l'altra.

4. Educació, proximitat i municipalisme

En aquests gairebé quaranta anys de governs locals democràtics, hem anat entenent la gran importància del municipalisme en el benestar de la gent. Entenem que no és cap casualitat que els ajuntaments siguin la institució pública que de manera reiterada apa-

reix com la més ben valorada per la ciutadania. En aquests quaranta anys, els municipis han passat de fer tot el que no s'havia fet abans en les seves demarcacions a pensar de manera més estratègica què volien ser. I ara han d'afrontar la nova època que omple d'incertesa i vulnerabilitat la vida de molta gent. I és precisament en aquest escenari que la proximitat té un paper essencial, ja que només des d'aquesta proximitat es pot fer front amb qualitat de tracte i personalització a la creixent heterogeneïtat i diversitat social (Subirats, 2016b).

Podem afirmar que, avui, el benestar va passant de ser una reivindicació global a convertir-se cada vegada més en una demanda personal i comunitària, articulada al voltant de la vida quotidiana i en els espais de proximitat. Els problemes i les expectatives viscudes a través de les organitzacions socials primàries requereixen solucions concretes, però sobretot solucions de proximitat. Cada vegada es fa més difícil des d'àmbits centrals de govern donar respostes universals i eficaces a les demandes d'una població menys indiferenciada, més conscient de les seves necessitats específiques i que busca personalització com a sinònim de qualitat. I això fa que el focus de tensió es traslladi cap a nivells més pròxims al ciutadà, de manera que les entitats locals assumeixen una nova dimensió com a distribuïdores de benestar comunitari, i passen d'una concepció en la qual el benestar era entès com una seguretat en el manteniment dels drets socials per a tota la població (universalisme-redistribució), a ser entès com una nova manera de veure les relacions socials, integradora i solidària (especificitat-participació).

Avui els nostres municipis ja no són, en general, aquelles administracions bolcades gairebé exclusivament en un nombre molt reduït de funcions bàsiques (asfaltat, enllumenat, neteja, ordenació viària i poc més). Tampoc són ja aquelles institucions simplement executores de decisions preses sempre en altres esferes de govern. Des de la dècada dels anys vuitanta s'ha anat generant una agenda local, una oferta de polítiques públiques específica, orientada a construir un cert model de municipi de benestar, o si ho volem dir d'una altra manera, una dimensió local pròpia en el procés de construcció dels règims autonòmics i estatals de benestar. És evident, però, que la grandària del municipi és també una variable a tenir molt en compte, i que per tant no sempre l'autonomia de decisions és igualment possible en municipis que si bé legalment són considerats de manera gairebé homogènia, de fet presenten característiques reals molt diferenciades entre si. I això és especialment cert aquí, a Catalunya, amb prop de mil municipis de grandàries molt diverses. I també és constatable que les agendes locals segueixen fortament condicionades per les limitacions que imposa el fet que la xarxa escolar i la sanitària, la formació professional i ocupacional, i els serveis socials especialitzats, no formen part avui per avui de la base competencial dels municipis. I el més greu de tot això és que la participació dels municipis en la despesa pública global està encara lluny de la que correspon als països europeus amb polítiques més avançades i innovadores.

No és fàcil construir benestar, ser capaços de generar protecció per a tothom i al mateix temps fer-ho defensant una concepció oberta de la societat. I aquest és l'objectiu al qual poden aspirar moltes comunitats. Així, cal trobar formes més integrades de relacionar les diferents polítiques i actuacions municipals articulant, per exemple, urbanisme i política social, política educativa i economia social, o simplement atenció primària en salut amb pautes educatives interioritzades. És inconcebible que els municipis, que tan directament afecten la qualitat de vida, la cura i la capacitat d'atenció a la seva gent més diversa, no puguin tenir més capacitat de decisió en com articular les polítiques que els afecten.

En el cas de l'educació, des del meu punt de vista, hem arribat a un punt en el qual resulta ineludible fer el salt que comentàvem abans en relació a considerar el municipi

una administració educativa plena (Subirats, 2001). Aquest és el camí per aprofitar la proximitat i atendre la diversitat. Aprofitar la proximitat per articular una més bona educació formal i informal. Aprofitar la proximitat per generar més connexió entre etapes educatives. Aprofitar la proximitat per reforçar aquest esglaó feble que és l'educació d'adults.

Aquesta necessària descentralització de l'esfera educativa no ha de disminuir o afectar la capacitat de decisió de les altres esferes de govern. Ara, més que mai, és possible descentralitzar sense perdre capacitat de decisió del sistema. Es comparteixen dades, s'estableixen protocols, s'atén la desigualtat entre territoris amb l'adequada redistribució de recursos, etc., i això s'ha de seguir fent des d'una instància central. Descentralitzar el sistema educatiu a Catalunya cap al territori –no dic cap al municipi per evitar el problema dels micromunicipis–, només es pot fer si des del govern català es prenen les mesures per passar d'una conselleria de gestió –com és avui la conselleria d'Ensenyament– a un veritable centre de decisió política, estratègica i d'avaluació d'un sistema educatiu integral i descentralitzat. Democratitzar avui l'educació passa per acostar-la al conjunt de la comunitat i convertir-la en un recurs d'aquesta comunitat per a la seva protecció i el seu benestar.

L'educació és un problema públic de primer ordre, que acaba sent determinant en molts altres àmbits com per exemple la salut, la participació política o la capacitat d'adaptació als nous temps. Però que sigui un tema públic per excel·lència no ens ha de portar a seguir confonent allò públic amb allò institucional. L'àmbit local i l'esfera educativa són espais especialment favorables per experimentar des de la perspectiva del que és «comú» anant més enllà del clàssic dilema entre «estat» i «mercat» (Subirats, 2016b). Les lògiques de cooperació, de creació col·lectiva de valor, la defensa de béns i espais no mercantilitzables, i al mateix temps no forçosament de propietat dels poders públics, són avui un tema molt actual i necessari. I els governs locals poden, en aquest sentit, ser especialment proactius, identificant i posant en valor experiències educatives ja existents en els seus territoris, o impulsant-ne de noves.

Referències bibliogràfiques

- COLLET, J. (2016). «Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives. Primers apunts per a una escola municipi», a *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 10, p. 12-32.
- COLLET, J. i SUBIRATS, J. (2016). *Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad en Cataluña (España). Antecedentes, evaluaciones y perspectivas actuales*. Scripta nova (en premsa).
- SUBIRATS, J. (2001). *Educació i govern local*. CEAC, Barcelona.
- (2016a). «Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época». A COLLET, J. i TORT, A. (coords.) *Gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- (2016b). *El valor de la proximidad. Las virtudes del municipalismo*. Madrid: Catarata Libros.

Educació inclusiva. Dimensions, naturalesa i desafiaments per als centres escolars i més enllà de les portes de l'escola¹

Gerardo Echeita

Consorti per a l'Educació Inclusiva
Universitat Autònoma de Madrid

1. Introducció. Podem viure plegats?

Els responsables d'aquest fòrum s'han plantejat, al meu parer amb gran encert i coherència, la necessitat de reflexionar sobre un principi –i una realitat!–, al voltant dels quals segurament senten a parlar i a discutir molts actors educatius del territori. Aquest principi és el de l'educació inclusiva, i els municipis no en poden quedar al marge, perquè és evident que ells també són agents educatius de primer ordre, per si mateixos o en col·laboració amb d'altres. En efecte, no crec que calgui insistir en el fet que les influències educatives sobre el desenvolupament humà no sols s'esdevenen en contextos formals –«l'escola», en un sentit ampli del terme–, sinó també en d'altres de caràcter no formal o informal, seguint una distinció ja clàssica en aquest sentit. Encara més, aquestes influències «no formals» són cada vegada més importants, en bona part per l'efecte que les tecnologies digitals de la informació i la comunicació van tenint a l'hora d'allargar i eixamplar les oportunitats d'aprendre durant la vida de les persones. Això és el que alguns experts anomenen amb gran encert «una nova ecologia de l'aprenentatge» (Coll, 2013).

En aquest context em proposo organitzar la meua ponència sobre l'educació inclusiva, i ho faré al voltant d'algunes preguntes bàsiques, les respostes a les quals ens poden ajudar a assimilar el seu significat i el seu abast, a entendre millor els arguments que ens hi porten i a comprendre la seva natura i la dels desafiaments enormes que la seva implementació ens planteja a tots els que, vulguem-ho o no, som part d'aquesta nova ecologia de l'educació i l'aprenentatge. Ja us avanço que allò substantiu i més important de totes aquestes preguntes i respostes al voltant de l'educació inclusiva és que parlarem d'un afer de caràcter polític que versa sobre el projecte de societat en què volem viure (Echeita, 2013; Slee, 2012).

En relació a aquest projecte social, hi ha una dimensió, sens dubte molt rellevant, que té a veure amb la pregunta d'Alain Touraine (2005), *Podem viure plegats?*, i que hem de completar amb una altra igualment incòmoda: *Com volem fer-ho?* De manera que es garanteixi l'equitat i el respecte a la diversitat humana en un marc compartit de drets i deures? ¿O potser mirant indiferents cap a una altra banda davant les injustes desigualtats tantes vegades associades a factors com el gènere, l'origen social, la capacitat,

¹ Ponència presentada al XXV Fòrum Local d'Educació. Iguals i diferents. Educació inclusiva i diversitat al municipi (Barcelona, 23 de maig de 2017).

l'orientació afectiva sexual o el territori on es viu? Segons sigui de clara i contundent la resposta que el cos social doni a aquestes preguntes, així serà de clar i contundent el mandat que rebran «l'escola» i altres agents educatius, perquè la seva acció educativa sigui coherent amb l'horitzó social assenyalat.

No crec que ningú trobi estrany si dic que el mandat rebut per «l'escola» fins fa poc temps no és el propi dels qui volen una societat inclusiva, sinó més aviat el dels qui volen i es beneficien d'una societat estratificada, segregada i desigual. Ara bé, a la vista dels esdeveniments polítics recents (eleccions als Estats Units, Holanda, França...) tot apunta a remarcar que no parlem només «del passat» sinó també d'un present molt inquietant.

2. Per què parlem d'educació inclusiva?

L'adjectiu inclusiu afegit al substantiu educació ens diu que hem de treballar –sens dubte molt!– per aconseguir que aquesta educació escolar que ara tenim –hereva d'unes maneres de pensar i valorar la diversitat de l'alumnat en termes de categories excloents (nens i nenes, alumnes bons i dolents, capaços i (dis)capacitats, païos i gitanos, autòctons i migrants, normals i estranys...) (Echeita, Simón, López i Urbina, 2013)– no és capaç d'actuar amb equitat en relació a tres grans tasques: primer, acollir tot l'alumnat, independent de les seves necessitats educatives; de fet, si ningú diu el contrari, tothom té la mateixa dignitat i dret a compartir els espais comuns on es construeix la ciutadania. Segon, fer que tots se sentin participants actius i persones estimades pels seus iguals i el seu professorat. Passa que quan l'escola acull avui bona part dels qui han estat fora molt de temps –per exemple, per una infància amb (dis)capacitat–, no ofereix, a totes i a tots, unes oportunitats equiparables perquè, en efecte, siguin estimats i valorats per com són i no per la seva proximitat o llunyania respecte d'un determinat patró de normalitat; perquè construeixin una identitat en positiu i no «deficitària» o de menys valor, i perquè se sentin part d'un grup i tinguin amistats i relacions socials significatives, de manera que així es pugui allunyar el risc de marginació o pitjor encara, de maltractament pels seus iguals.

I en tercer lloc, parlem d'educació inclusiva perquè l'educació que veiem que es desenvolupa quotidianament als centres educatius (d'infantil a la universitat) no té prou estratègies, formes d'organització i maneres d'ensenyar i avaluar variades i diversificades (Echeita, Simón i Sandoval, 2014), que permetin l'aprenentatge al més alt nivell i rendiment possible, de tot l'alumnat i de manera personalitzada (Coll, 2016), allunyant així aquesta xacra dels elevats índexs de fracàs escolar i de l'escola que avui afecta, en alguns contextos, més d'una quarta part de la població escolar.

L'enorme desafiament que l'educació inclusiva ens planteja, doncs, és el d'articular amb equitat per a tot l'alumnat les tres dimensions a què hem fet referència: accedir o estar present en els espais comuns / ordinaris on tothom s'ha d'educar; participar, conviure i gaudir d'un benestar d'acord amb la dignitat de tot ésser humà i, finalment, aprendre i progressar en l'adquisició de les competències bàsiques necessàries per assolir una vida adulta de qualitat. Ens sembla rellevant parlar de desafiament perquè certament es tracta d'una empresa problemàtica, però que no per això deixarem d'afrontar i que, en tot cas, ens obliga a prendre posició, a interrogar-nos sobre els valors personals i a actuar. És, a més, una oportunitat d'or per prendre consciència del que podem i hem de millorar.

En definitiva, necessitem posar l'èmfasi en l'adjectiu inclusiva perquè tenim una educació escolar excloent en forma de segregació, de marginació i/o de fracàs escolar de molts alumnes al llarg del seu procés educatiu. Dit sigui de passada, aquest adjectiu és

un més –de moment diguem «el penúltim»–, dels que hem anat afegint a l'educació a seques, a mesura que les nostres ambicions socials s'han fet més fortes i que han anat aflorant nous desafiaments socials. Per això s'ha treballat molt i es continua treballant, per exemple, per refermar una educació que garanteixi la igualtat de gènere, que ajudi a construir la pau com a forma de convivència, o que contribueixi a la sostenibilitat mediambiental del nostre planeta (Echeita i Navarro, 2014).

3. De qui parlem quan parlem d'educació inclusiva?

El lector atent haurà anticipat ja la resposta a aquesta pregunta: parlem de tot l'alumnat, sense exclusions ni restriccions, ni eufemismes. És a dir, no diem tots per referir-nos a la majoria o a gairebé tots, sinó que és un tots absolut. Per tant, ¿fem referència també a aquest alumnat que presenta nombroses i extenses necessitats de suport per al seu desenvolupament personal i social? ¿A aquests que algú poc informat anomenaria estudiants amb discapacitats greus i permanents, o de manera una mica més precisa com a alumnes amb discapacitats intel·lectuals o del desenvolupament? Doncs sí, també els vull incloure. O és que potser són persones a qui no hem de considerar amb la mateixa dignitat i drets que la resta? (Urien, 2017). Que potser la Declaració Universal dels Drets Humans diu que no ho són? Doncs no, i això és el que ha ratificat, per exemple, la Convenció de Drets de les Persones amb Discapacitat (UN, 2006), que el nostre país va referendar l'any 2008, un dels drets consignats del qual és el dret a una educació inclusiva (article 24).²

Des d'aquesta consideració, resulta evident que afirmar que l'educació inclusiva és un desafiament comporta quedar-se molt curt, sobretot si tenim en compte l'envergadura i la complexitat que suposa avançar-hi. És necessari tenir molt present que parlem de tot l'alumnat per no caure, en primer lloc, en el risc de seguir amb polítiques educatives com les actuals, amb unes actuacions en matèria d'equitat que es basen en una categorització de l'alumnat vulnerable, i que es focalitzen només en aquests i els centres escolars en què majoritàriament s'escolaritzen les actuacions i els recursos «compensatoris». Per cert, aquesta és una manera de pensar molt habitual també en altres polítiques que cerquen reduir l'exclusió, per exemple, en l'àmbit laboral (Castel, 2004).

El desafiament que s'ha imposat així mateix la societat i que ha traslladat –de moment formalment– a la seva escola, és el de no deixar a ningú enrere en el seu dret a estar, participar i aprendre amb els seus iguals, per qualsevol raó, siguin aquestes puntuals o permanents, personals o socials, individuals o grupals.

Però és evident que estem al davant d'un més que difícil procés de transformació educativa i social que necessitarà temps i suposarà un gran esforç. També que, mentre s'avança en aquesta direcció, hi haurà alguns alumnes més vulnerables que d'altres a la segregació, la marginació o el fracàs escolar, els quals per raons de justícia han de ser els primers en les nostres preocupacions i plans d'acció. No cal estranyar-se, d'altra banda, que aquells que més han viscut directament i amb més cruïra aquests processos de segregació, marginació i mal o poc aprenentatge, siguin els primers a reclamar polítiques i pràctiques inclusives (Campoy, 2013). Aquest és el cas, sens dubte, de les persones en

² Per tenir una comprensió detallada del que suposa aquest dret, el Comitè de les Nacions Unides encarregat del seguiment d'aquesta Convenció ha elaborat el que es coneix com una *Observació o Comentari General* (el núm. 4) que explica i interpreta, amb l'autoritat que té conferida, l'abast i les implicacions del dret a una educació inclusiva: <http://sid.usal.es/docs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>.

situació de (dis)capacitat, que han fet de la bandera de la inclusió (educativa, social, laboral) el seu emblema i leitmotiv.³

Aquestes anàlisis ens han de servir per ressaltar la necessitat de no identificar el moviment internacional i els desafiaments envers una educació més inclusiva com si només fossin propis d'aquest determinat col·lectiu o grup d'alumnes que, a partir de la legislació vigent, reconeixem com a alumnat amb necessitats educatives especials. Això seria tan inadequat, injust i improductiu com deixar-los novament en segon pla dient que parlem de tot l'alumnat o perquè hi ha altres alumnes igualment vulnerables que són més nombrosos –per exemple, l'alumnat que viu en contextos socials empobrits– o perquè la seva realitat és més preocupant tenint en compte les repercussions socials que s'associen al fracàs o a l'abandonament escolar: delinqüència, abús de drogues, marginalitat...

La tensió entre tots i alguns és un aspecte essencial en la naturalesa d'aquest procés i, com veurem al final del document, un dels dilemes que hem de reconèixer i afrontar.

4. Quins són els desafiaments principals per al desenvolupament del dret a una educació inclusiva?

Adoptar la perspectiva dels drets en l'àmbit de l'educació inclusiva suposa, necessàriament, treballar per aconseguir les condicions que en facin possible el gaudi. En cas contrari, el que s'està fent *de facto* és negar-ne l'exercici efectiu. Aquestes condicions escolars no són ni poden ser les que han existit en la «gramàtica escolar» que forma part del nostre sistema educatiu (Echeita, Simón, Sandoval, 2016). Per això, el principal desafiament a què fem front és el de ser capaços d'iniciar i sostenir processos de reforma sistèmics, de millora i d'innovació educativa, per traslladar l'educació inclusiva de l'olimp dels desitjos a la realitat de les aules.

Aquesta empresa col·lectiva es fa càrrec de dues tasques irrenunciables: en primer lloc, reconèixer les múltiples barreres –conjunt de factors que limiten o poden arribar a limitar la presència, l'aprenentatge i la participació dels alumnes– que existeixen actualment en els sistemes, les cultures, les polítiques i les pràctiques educatives, derivades d'una història d'inequitat i d'exclusió dels sistemes educatius coneguts. La segona és transformar-les en facilitadores –en aquests mateixos plans– d'una acció educativa amb capacitat per ajustar-se a la diversitat de l'alumnat i respondre amb equitat a les seves necessitats educatives i a les seves aspiracions. Això requereix coneixement no tan sols sobre què fer, pròpiament dit, sinó també sobre com cal implementar els canvis necessaris, és a dir, sobre com iniciar i fer sostenibles a llarg termini els canvis que es requereixen.

Avui tenim els coneixements, l'experiència i la capacitat per dur a terme aquestes dues tasques i, de fet, la literatura internacional en va plena, de coneixements rigorosos en aquest sentit. Són coneixements que conflueixen en una idea clau: és possible fer-ho. Hi ha països, centres i professorat que han estat capaços d'engegar i començar a recórrer el camí que hi ha entre les seves ambicions i la seva realitat. No són perfectes, no ho són eternament ni en totes les circumstàncies, però tampoc són anecdòtics. I aquesta refle-

³ Per exemple, vegeu el cas del moviment associatiu de les persones amb discapacitats intel·lectuals i del desenvolupament, inicialment (1964) agrupat al voltant de les sigles FEAPS (*Federación Nacional de Asociaciones Pro Subnormales*) i en l'actualitat sota el lema *Plena Inclusió*: <http://www.plenainclusion.org/>.

xió em permet portar a col·lació una idea important dels professors Booth i Ainscow (2015, p. 31):

L'únic sentit en què seria desitjable proclamar un centre escolar com a «inclusiu» és quan es compromet fermament amb la sostenibilitat d'un procés de millora escolar guiat per valors inclusius.

Tenim coneixements, però el que no està clar que tinguem és prou voluntat política per mobilitzar el saber disponible i afrontar les múltiples turbulències i resistències que aquest procés originarà en els sistemes educatius establerts.

En tot cas, aquesta experiència i el saber acumulat coincideixen sobre alguns factors i condicions escolars que caldria destacar com a desafiaments imprescindibles per sostenir aquest procés. M'hi referiré de manera telegràfica pel fet que, com ja he assenyalat, hi ha una nombrosa literatura que en facilita una anàlisi més detallada i ajustada:

- Assentar una visió compartida, fortament arrelada en un conjunt clar de valors i principis educatius inclusius (Booth, 2006; Booth i Ainscow, 2015; Etxebarria, 2005):
 - La dignitat intrínseca de tot ésser humà per sobre de les diferències que configuren la nostra diversitat.
 - La justícia que vetlla contra la discriminació i el tracte desigual.
 - L'acció benefactora: «procurar el bé de qui em sento responsable» i l'atenció, en particular, d'aquells més vulnerables.
 - La responsabilitat, per escometre els canvis o les millores que redueixin les injustícies i promoguin valors desitjats.
- Acrèixer les capacitats entre tots els membres de la comunitat educativa per reflexionar sobre els sistemes de pràctiques en què s'han d'arrelar els valors compartits i que, per això mateix, sostenen «cultures morals» que bé caldria anomenar inclusives (Puig Rovira *et al.*, 2012).
- Desenvolupar un lideratge escolar sòlid en què conflueixin tres dimensions bàsiques:
 - Un lideratge pedagògic, un lideratge distribuït i un lideratge per a la justícia social (Bolívar, López i Murillo, 2013).
 - Un lideratge que, en definitiva, permet crear i sostenir les condicions internes que donen suport a les cultures inclusives (Murillo, Krichesky, Castro i Hernández, 2010; Murillo i Krichesky, 2012).
- Construir cultures, polítiques i pràctiques col·laboratives, fortes i consistents, a diversos nivells; dins del centre escolar i entre centres escolars; entre el professorat i entre l'alumnat, i entre els uns i els altres amb les famílies i el context local (Ainscow i West, 2008).
- Formar des de l'inici a tot el professorat amb una ferma convicció que la capacitat d'aprendre de tots els seus estudiants pot canviar i ser canviada a millor com a resultat del que cadascú pot fer en el present.
 - És la concepció «transformadora» de l'ensenyament i l'aprenentatge, oposada a la visió determinista que es deriva d'una capacitat innata que es reflecteix en el C.I. de cada estudiant (Hart *et al.*, 2004).
- Refermar les competències emocionals pròpies d'un professorat empàtic que sap escoltar la veu del seu alumnat i ho vol fer, que confia en la seva capacitat per implicar-se en el procés d'aprenentatge i en la capacitat per dir-nos sense embuts el que el fa sentir malament i no aprendre (Vaello, 2009).
- Aprendre a implementar un desenvolupament institucional ben pensat i planificat que, per això mateix, pugui ser sostenible en el temps i amb capacitat d'aguantar les

nombroses turbulències d'un procés constantment amenaçat i, en tot cas, subjecte a les circumstàncies canviants del seu propi «ecosistema»: la crisi socioeconòmica, la falta de recursos i de suport, la desmoralització... (Booth i Ainscow, 2015; Ainscow, Dyson, West i Goldrick, 2013).

Aquestes condicions no són un «miracle» que uns centres reben i d'altres no, o qualitats personals que es tenen per atzar. Totes elles són capacitats que es poden adquirir i aprendre, i que estan a l'abast de la majoria a través de processos de formació, d'assessorament i de suport institucional. Certament, implementar aquest tipus de polítiques de suport per a la millora és costós i bastant difícil quan, al mateix temps, és molt fàcil convertir les víctimes de la seva absència –és a dir els «mals alumnes» dels quals ens parlava el professor Marchesi (2004)–, en culpables del seu mal comportament, marginació o fracàs escolar.

5. I els ajuntaments, què hi poden fer?

Crec que en tot el recorregut d'aquest text no he deixat d'assenyalar en els moments oportuns que aquest gran desafiament d'avançar cap a una educació més inclusiva és un procés complex, èticament controvertit, difícil i ple de dilemes. Soc idealista respecte a la meta que perseguim, però toco de peus a terra i conec bé les turbulències i les dificultats que aquest procés ocasiona. Per això, comparteixo plenament amb altres autors que el principal ingredient en aquestes circumstàncies, si no es vol sucumbir al desànim degut a les dificultats, és emocional. No és altra cosa que construir col·lectivament un fort sentit d'esperança. Però entesa no com un sentiment mel·líflu segons el qual «les coses, tard o d'hora, aniran bé», sinó com la capacitat de «no deixar-se endur pel pànic davant les dificultats» (Fullan, 2001). I aquesta emoció es construeix sobre la base d'una forta cultura col·laborativa a l'interior dels centres escolars, entre els centres escolars i entre els centres i la seva comunitat local, i que fa que ni els uns ni els altres «no se sentin sols davant el perill».

I aquí les corporacions locals inclusives (també n'hi haurà d'excloents) poden i han de tenir moltes tasques a concretar perquè aquesta esperança no decaigui. En aquest sentit diria que, en primer lloc, han de seguir el mateix patró que demanem als centres escolars compromesos amb la inclusió. Entrar en processos de reflexió contínua que els obliguin a pensar i a buscar la relació entre els seus valors declarats i les seves polítiques i pràctiques. I una manera inicial de començar aquest procés de supervisió és fer passar els plans d'acció i d'activitat per la pregunta següent: són realment per a tothom?

- L'equipament existent (l'educatiu –començant pels col·legis el manteniment, la conservació i la millora dels quals depenen dels ajuntaments–, l'esportiu, social o cultural), o el que estigui per incorporar, construir o redissenyar, ¿s'ha pensat perquè en puguin utilitzar i gaudir tots els ciutadans, començant pels més petits i sense excloure els que tenen més necessitat de suport? Si la resposta és no, aleshores cal respondre altres interrogants: Per què? Es tracta de raons pressupostàries? I aquestes raons, com encaixen amb els drets i els valors? Haurem de supeditar-los indefinidament a...?
- En definitiva, la idea és fer accessible a tothom el que fins avui ha estat només per a alguns, la qual cosa –sense cap mena de dubte– ha generat a d'altres múltiples situacions de discriminació i desavantatge. El principi del Disseny Universal és un principi inclusiu de gran importància, nascut precisament en l'àmbit de la construc-

ció i la mobilitat, però que s'ha d'anar estenent a molts altres àmbits si volem ser coherents amb el projecte d'una societat més inclusiva.⁴

Quan anteriorment hem analitzat les dimensions amb què es treua la inclusió (presència, participació i aprenentatge) he donat una importància especial a la segona (la participació), pel fet que ens parla de la qualitat del procés educatiu que viuen els infants i no tant dels llocs o de la simple quantitat del que aprenen. Aquesta qualitat de sentir-se partícip i participant de la vida escolar passa, entre altres factors, per ser escoltats i tinguts en consideració. Els ajuntaments poden fer molt i bé, en col·laboració amb els centres educatius, perquè aquesta participació i la veu dels infants sigui tinguda en compte i amplificada a través d'alguna de les múltiples formes que existeixen (Sandoval, 2011). Però també les d'altres membres de la comunitat educativa com són les famílies (Simón, Giné i Echeita, 2016). En definitiva, escoltar la veu dels uns i els altres és important per fer més inclusiu el que passa dins de l'escola i fora de l'escola, sense oblidar que estem al davant d'un altre dret que poques vegades considerem.

El poble, la ciutat, constitueixen espais socials i físics amb un fort potencial d'influència educativa per als infants (i els adults), a través, per exemple, del joc i l'esport. Fins i tot les rutes que els nens fan servir per anar a escola poden ser (haurien de ser-ho!) un espai i un moment per a l'aprenentatge de la convivència, com també per reforçar capacitats com són l'autonomia i la responsabilitat. Rutes segures i amigables que requereixen, sí o sí, repensar les polítiques de mobilitat a l'interior dels centres urbans –en concret l'ús del transport privat–, perquè aquestes zones puguin ser gaudides per tothom. El treball del professor Tonucci (2004) és un referent indiscutible en aquesta empresa de redissenyar la ciutat perquè els infants no siguin patidors passius de models urbans poc inclusius. Algunes ciutats que conec personalment, Pontevedra per exemple, han fet passos decidits en aquesta direcció, i segur que se'n pot aprendre molt, de la seva experiència. No tinc cap dubte que n'hi haurà d'altres, i que després d'aquesta Jornada encara n'hi haurà més.

Tanmateix, pobles i ciutats també tenen una enorme capacitat d'influència i de suport educatiu per a l'aprenentatge a través del treball, les empreses i els serveis que s'hi desenvolupen. Millorar l'aprenentatge passa per connectar-lo més i millor amb el món real, amb els problemes, les necessitats i les demandes socials dels ciutadans i els veïns. Això passa, per exemple, amb les iniciatives que es coneixen com a Aprenentatge Servei,⁵ en què els estudiants s'impliquen en la tasca de prestar un servei social a la comunitat i alhora aprenen o mobilitzen sabers escolars que han adquirit en relació a aquesta necessitat o aquesta demanda. Un centre escolar tancat entre les parets del seu propi context és un centre que desaprofita la riquesa de possibilitats que li pot oferir el seu entorn social i les persones que hi viuen quan es tracta de diversificar les maneres d'ensenyar a diversos grups d'infants. Aquestes «sortides», per a tothom, han de ser facilitades pels ajuntaments amb una gran diversitat de presentacions, a través d'un treball col·laboratiu amb els centres escolars.

Com he apuntat anteriorment, els equips docents necessiten formació i assessorament per revisar les cultures, les polítiques i les pràctiques en matèria d'equitat i d'inclusió que duen a terme. Els ajuntaments poden col·laborar en aquesta tasca oferint suport en la mesura de les seves possibilitats per tal que una cosa i l'altra es puguin implementar, sense demèrit que sigui exigible a les autoritats educatives corresponents que assumei-

⁴ Vegeu, per exemple, el treball que duen a terme a Catalunya la Universitat Ramon Llull i la Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26916/diseno_universal_universidad.pdf.

⁵ Vegeu com a referència el treball de Roser Batlle: <https://roserratlle.net/>.

xin la responsabilitat decisiva que els correspon en aquest sentit. Fa tot just una setmana que he tingut el gust de participar en una activitat formativa sobre educació inclusiva, amb un suport intens dels ajuntaments de la comarca de la Safor a València. Els valors inclusius s'encarnen en accions com aquesta. Però hi ha un suport molt important que les corporacions locals poden oferir: el suport que es deriva del reconeixement social als centres seriosament implicats en el desenvolupament d'una educació més inclusiva per al seu alumnat. En un context en què, lamentablement, el projecte social inclusiu no és hegemònic, i la competitivitat entre centres escolars, districtes i territoris –mesurada a través de proves externes de rendiment– sembla el camí cap a una falsa qualitat educativa, tenir el reconeixement públic del propi ajuntament en el sentit d'estar compromesos amb l'equitat és un suport molt sentit per aquests centres. Però no un simple reconeixement formal, sinó aquell que es concreta, en la mesura de les possibilitats reals de cadascú, en accions coherents de suport al desplegament dels valors propis d'una educació més inclusiva.

6. Dilemes i afliccions en l'educació inclusiva

Algú va dir de l'amor que «si no creix, minva». Potser caldrà dir el mateix del compromís envers una educació més inclusiva. I a hores d'ara, la meua impressió és que decreix. Decreix perquè no creixen –més aviat estan absents– les polítiques de l'administració dirigides a promoure, finançar, acompanyar i sostenir els amplis i sistèmics processos de millora escolar i innovació educativa que requereix, sí o sí, el desenvolupament d'una educació inclusiva.

Sense aquests processos, només es poden esperar projectes educatius inclusius però incomplets, febles, i a la llarga, fallits. Centres que es comprometen amb «la inclusió» d'alguns, però no amb la d'altres alumnes; centres que «inclouen» alguns infants en educació infantil i primària, en el millor dels casos, però que després els conviden a marxar quan arriba la temuda secundària. O centres de secundària en què aquests alumnes més vulnerables viuen autèntiques situacions de marginació i, en el millor dels casos, aprenen poc.

I com que la capacitat de resposta inclusiva dels centres no millora, el que augmenta és la proliferació de mesures, dispositius i centres especials, segregadors i excoents per a «atendre la diversitat». I si arribat el cas algun d'aquests «dispositius» funciona bé i ofereix una resposta educativa digna i acceptable, llavors fa ben poc favor als centres ordinaris, perquè aquests deixen de sentir la pressió per al canvi i a més poden justificar que no cal, perquè «objectivament és allà on aquest alumnat aprèn i està millor».

En el marc d'aquest panorama, moltes famílies d'aquests alumnes pateixen i s'enfronten a un dilema moral que els abraça emocionalment, en particular en els casos de l'alumnat que considerem amb necessitats educatives especials. La majoria d'aquestes persones s'havien alegrat amb la notícia del reconeixement que els seus fills tenien dret a una educació inclusiva de qualitat. És probable que hagin assistit a alguna conferència sobre el tema, i algú, potser una persona com jo, els hagi explicat i detallat el que significa aquest dret, i segurament això els ha fet sentir que el futur del seu fill podia ser esperançador. Però la veritat és que per a molts no ho és (tot i que sí que ho és per a alguns). I ara molts d'ells no saben què fer i alguns de nosaltres no sabem què dir-los. S'han de quedar en centres ordinaris que no els sembla que ofereixin una resposta educativa de qualitat d'acord amb les necessitats específiques dels seus fills? S'han de retirar a un centre d'educació especial on podria ser que almenys estiguessin més tranquils i més «ben atesos»?

¿Lluitar pels seus drets o resignar-se a la situació sabent, en tot cas, que «les batalles legals són costoses en temps i en diners», i que el temps passa sense aturar-se a esperar la resolució d'aquests dilemes?

No tinc gaire clar si a les autoritats locals els correspon algun paper específic en aquest procés dilemàtic. Però sí que tinc clar que tots, no ja com a educadors sinó com a ciutadans, hauríem d'estar informats de la contradicció que suposa haver establert amb tot el rigor de la llei un dret de gran transcendència per a la societat –el dret a l'educació inclusiva– i després saber que no tan sols no es compleix sinó que podríem estar en un risc claríssim d'anar cap enrere i de convertir-ho tot plegat en «material de rebuig»:

3 2 m. [LC] Part d'una mercaderia que, per la seva mala qualitat, ningú no ha volgut. *La fruita bona, ja l'ha venuda tota: no li queda sinó el rebuig.*

Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans.

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M.; DYSON, A.; WEST, M. i GOLDRICK, S. (2013). «Promoviendo la equidad en la escuela». *Revista de Investigación en Educación*. Núm. monogràfic 11(3), 44-56. Accessible en: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/728/295>.
- AINSCOW, M. i WEST, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J. i MURILLO, F.J. (2013). «Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación». *Revista Fuentes*, 14, p. 15-60.
- BOOTH, T. (2006). «Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones». En M.A. VERDUGO i F.B. JORDÁN de Urries (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (p. 211-217). Salamanca: Amarú.
- BOOTH, T. i AINSCOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid OEI/FUHEM.
- CAMPOY, I. (2013). *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*. Madrid: UNICEF. Accessible en: http://solidaria.unicef.es/pdf/Cuadernos_debateII_infancia_discapacidad_2013.pdf.
- CASTEL, R. (2004). «Encuadre de la exclusión». A S. KARSZ (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (p. 57-58). Barcelona: Gedisa.
- COLL, C. (2013). «El currículum escolar en la nueva ecología del aprendizaje». *Aula de Innovación*, 219, 31-36.
- (2016). «La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable». A J.M. VILALTA (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (p. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Traducció d'Iris Merino. Accessible en: https://www.researchgate.net/publication/305999815_La_personalizacion_del_aprendizaje_escolar_El_que_el_por_que_y_el_como_de_un_reto_insoslayable.
- ECHETA, G. (2013). «Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Accessible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- ECHETA, G.; SIMÓN, C.; LÓPEZ, M., i URBINA, C. (2013). «Educación inclusiva. Sistemas

- de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático». A M.A. VERDUGO i R. SHALOCK (coord.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (p. 307-328). Salamanca: Amaru.
- ECHETA, G. i NAVARRO, D. (2014). «Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas». *EDETANIA* 46, 141-161, Accessible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/ECHETA%20Y%20NAVARRO.%202014.%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20Y%20SOSTENIBILIDAD.pdf.
- ECHETA, G.; SIMÓN, C. i SANDOVAL, M. (2016). «Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas». *Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down*. Salamanca: INICO. Accessible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Echeta,%20Sandoval%20y%20Simon.%202013.%20Congreso%20SD.pdf.
- ETXEBERRÍA, X. (2005). *Aproximación ética a la discapacidad*. Bilbao. Ediciones de la Universidad de Deusto.
- FULLAN, M. (2001). «Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos». A A. HARGREAVES (coord.). *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador* (p. 296-317). Madrid: Amorrortu.
- HART, S.; DIXON, A.; DRUMMOND, M.J. i MCINTYRE, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- MARCHESI, A. (2004). *Que será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MURILLO, F.J. i KRICHESKY, G. (2012). «El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. Accessible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>.
- MURILLO, F.J.; KRICHESKY, G.; CASTRO, A.M. i HERNÁNDEZ, R. (2010). «Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. Accessible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>.
- PUIG ROVIRA, J.M.; DOMÉNECH, I.; GIJÓN, M.; MARTÍN, X.; RUBIO, L. i TRILLA, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- SANDOVAL, M. (2011). «Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva». *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (4). Accessible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>.
- SIMÓN, C., GINÉ, C. i ECHETA, G. (2016). «Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión». *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. Accessible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.pdf>.
- SLEE, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- TONUCCI, F. (2004). *La ciudad de los niños; un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez.
- TOURAINÉ, A. (2005). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- UN (2006). Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de les persones amb discapacitat. Recuperat de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>.
- URIEN, T. (2017). «Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo. De la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela». *Siglo Cero*, 47 (2), 43-62.
- VAELLO, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aguas turbulentas*. Barcelona: Graó.

La política educativa local al tombant de la crisi econòmica

Bernat Albaigés

Investigador en l'àmbit de les polítiques educatives

1. Introducció

El Panel de polítiques públiques locals d'educació és una enquesta de periodicitat bianual complimentada pels ajuntaments dels municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya i promoguda per la Diputació de Barcelona i la Fundació Carles Pi i Sunyer, que ja compta quatre edicions fins a l'actualitat (2009, 2011, 2013 i 2015), i que té per objectiu recollir de manera sistemàtica informació sobre les actuacions que les administracions locals desenvolupen en l'àmbit de l'educació.

Aquest article exposa els resultats principals de l'anàlisi de la quarta edició del Panel, la corresponent a l'any 2015, amb la participació de 96 dels 120 municipis catalans de més de 10.000 habitants (exclosa la ciutat de Barcelona), és a dir el 80,0 % del total.

La primera edició del Panel, la corresponent a l'any 2009, va venir marcada per un procés encara expansiu de la política educativa, en termes no només d'inversió –tot i que la crisi econòmica ja començava a fer-se evident–, sinó també de regulació de les competències que tenien els ajuntaments, gràcies a l'aprovació de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC). Contràriament a aquest procés, les dues edicions posteriors del Panel, les que corresponen als anys 2011 i 2013, han estat fortament marcades per les dificultats pressupostàries de les administracions locals i també per les restriccions als seus marges d'actuació, fonamentalment a través de l'aprovació de la Llei orgànica 2/2012, de 27 d'abril, d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera, i la Llei 27/2013, de 27 de desembre, de racionalització i sostenibilitat de l'Administració local (LRSAL), entre d'altres. De fet, com veurem, els darrers anys la política educativa ha experimentat un cicle de fortes restriccions relacionades especialment amb la crisi econòmica i amb les mesures d'austeritat aplicades. En canvi, el fet més nou de l'edició de l'any 2015 és que ens tornem a situar en un nou canvi de cicle, encara incipient, sobretot arran de l'inici de la recuperació econòmica i de la millora de la situació financera que travessen les administracions públiques.

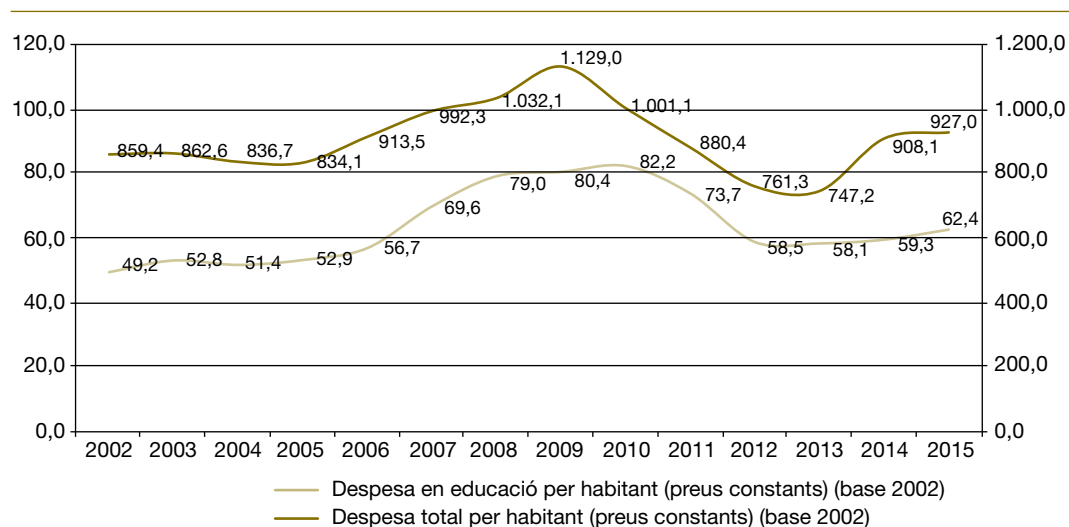
2. D'on venim? El balanç de la crisi econòmica en l'educació i en l'actuació dels ajuntaments

Els dos períodes de forta recessió (2008-2010 i 2011-2013) que l'economia catalana ha experimentat els darrers anys han tingut un fort impacte, també, en l'àmbit de l'educació, sobretot en quatre aspectes fonamentals: (a) la crisi econòmica ha afectat de mane-

ra negativa les condicions de vida de la població i, particularment també, les condicions d'educabilitat dels infants, sobretot a causa de la pèrdua d'ocupació, de la minoració de les rendes familiars i del conseqüent empobriment i increment de la vulnerabilitat social, la qual cosa significa que el sistema educatiu atén en l'actualitat un alumnat que, en part, viu en una situació social desfavorable; (b) la crisi econòmica ha estat acompanyada, entre d'altres, per una crisi del deute i de les finances públiques, amb importants conseqüències sobre el finançament de les polítiques socials en el seu conjunt, i de les polítiques educatives en particular, la qual cosa significa que el sistema educatiu, en relació amb els anys previs a la crisi econòmica, ha atès una complexitat social més elevada però amb menys recursos; (c) la crisi econòmica, si bé –com a mínim encara– no ha tingut efectes sobre el rendiment acadèmic agregat del sistema, ha debilitat la participació de la població en alguns àmbits educatius més enllà dels ensenyaments obligatoris, sobretot en l'educació infantil de primer cicle, el lleure educatiu i la formació al llarg de la vida; i (d) la crisi econòmica ha contribuït, de manera indirecta, a incrementar els nivells de permanència (i de retorn) de la població jove al sistema educatiu en els ensenyaments postobligatoris per l'anomenat «efecte substitució».

En aquest context, les polítiques educatives locals també s'han vist afectades amb intensitat per la crisi econòmica. Des de la perspectiva de la inversió, en el període 2010-2013 la despesa pública en educació dels ajuntaments de municipis més grans de 10.000 habitants es va reduir un 25,3 % a preus corrents (un 29,8 % a preus constants), un decrement globalment més accentuat que en el cas dels pressupostos generals dels mateixos ajuntaments (21,1 % a preus corrents i 25,9 % a preus constants en aquest mateix període) (gràfic 1). A més, nombroses subvencions que el Departament d'Ensenyament transferia als ajuntaments per tal que es desenvolupessin polítiques locals també es van veure afectades per les restriccions pressupostàries, sobretot a partir de l'any 2011, com va passar, per exemple, amb les subvencions dedicades a mantenir places d'escola bressol o d'escola de música, que van patir una reducció del voltant del 50 %, o amb les subvencions per a activitats extraescolars, que es van suprimir.

Gràfic 1. Evolució de la despesa total i en educació per habitant (a preus constants), per municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (exclosa la ciutat de Barcelona) (2002-2015)



Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i administracions públiques.

Les dades del Panel de polítiques públiques locals en educació de l'any 2013 ja van constatar els efectes d'aquesta minoració de finançament en el desplegament de polítiques: després dels increments detectats en les edicions anteriors del Panel, s'apreciava un estancament en l'evolució de la proporció d'ajuntaments que planificava, diversificava i avaluava polítiques educatives, amb un increment tant del finançament de determinades polítiques amb recursos propis com també del copagament per part dels usuaris.

Cal destacar que els àmbits educatius en què més s'ha debilitat la participació de la població són aquells en què els ajuntaments intervenen directament en la provisió. A causa de la crisi econòmica, en aquests àmbits s'ha passat d'una etapa expansiva a una etapa de clara contenció dels nivells d'escolarització. En el cas de l'educació infantil de primer cicle, per exemple, després d'un increment de 25.000 alumnes en el període 2005-2011, la participació en el sector públic ha decrescut en 7.000 alumnes en el període 2011-2016 (amb una taxa d'escolarització pública estabilitzada al voltant del 23 % a causa de la davallada demogràfica). En el cas dels ensenyaments de música, després d'un increment de més de 12.000 alumnes en el període 2007-2011, l'alumnat del sector públic ha crescut en gairebé 2.000 alumnes en el període 2012-2015, sensiblement menys que en el període anterior (amb una taxa bruta d'escolarització també estabilitzada). I en el cas de la formació d'adults, el nombre d'alumnes ha decrescut en gairebé 3.000 en el període 2011-2015 (com també ho ha fet la taxa bruta d'escolarització) (gràfics 2 i 3).

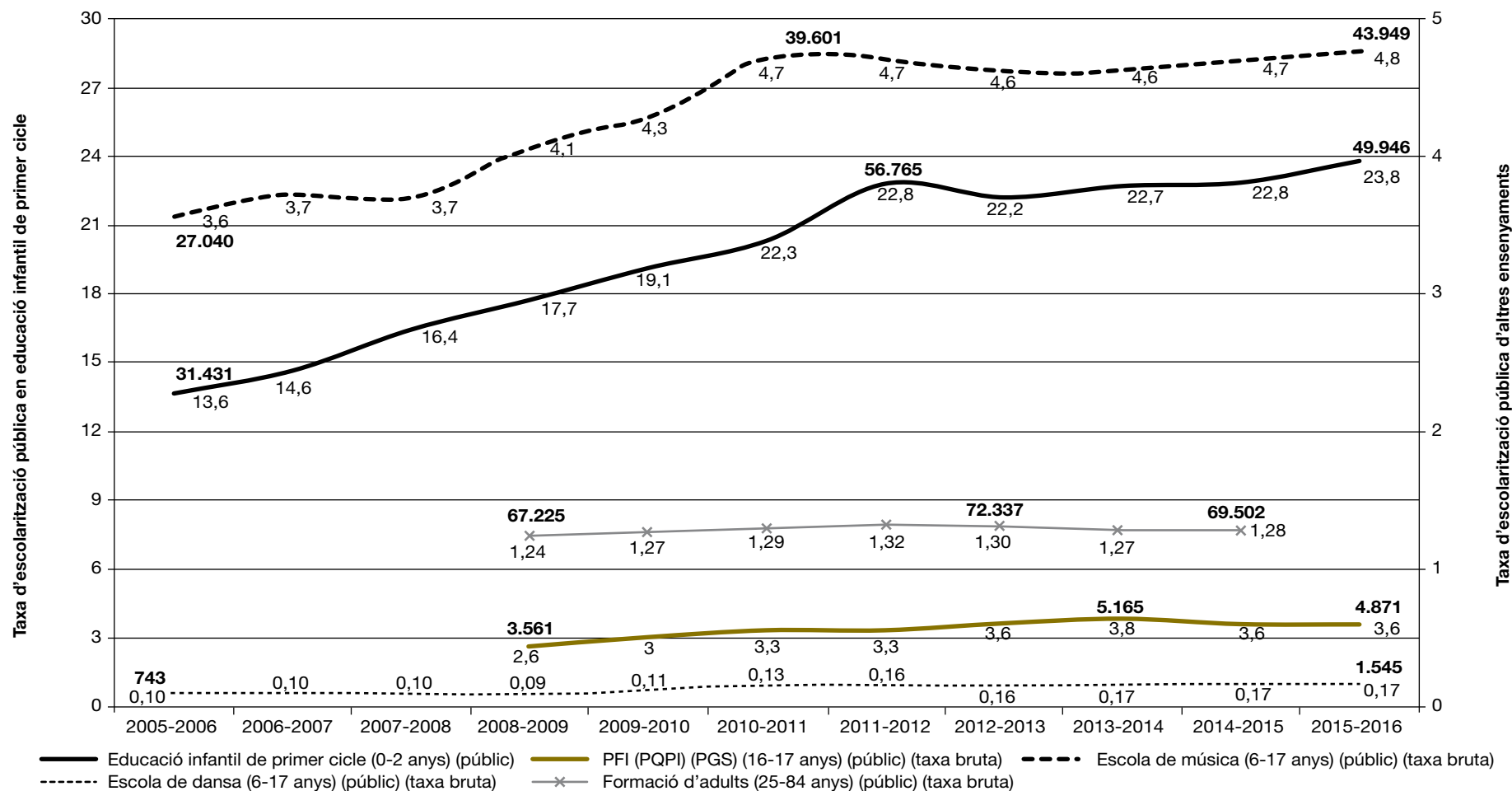
Les darreres edicions del Panel han posat de manifest que l'increment de la vulnerabilitat social ha provocat que cada cop més ajuntaments desenvolupessin polítiques de beques, gairebé la totalitat en l'actualitat (97,9 % l'any 2015). La supressió de determinats ajuts per part del Departament d'Ensenyament (escolarització de 0 a 2 anys, llibres de text, activitats complementàries, activitats extraescolars) ha anat acompanyada de canvis significatius en la intervenció dels ajuntaments en la prestació de beques: en ocasions, sobretot en el suport a l'escolarització a les escoles bressol, aquests han assumit un paper més actiu, amb un augment del nombre d'ajuntaments amb ajuts (que ha passat del 67,4 % de l'any 2013 al 84,0 % l'any 2015), mentre que en d'altres s'ha experimentat una minoració, com en el cas de les activitats extraescolars (del 71,1 % del 2011 al 53,2 % del 2015), de les activitats complementàries (del 66,7 % del 2011 al 43,6 % del 2015) o de llibres (del 86,7 % del 2011 al 74,5 % del 2015) (taula 1).

Taula 1. Prestació de beques i ajuts en matèria d'educació, per a municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2013, 2015)

	2009	2011	2013	2015
	Sí (%)	Sí (%)	Sí (%)	Sí (%)
Beques i ajuts de suport a l'escolaritat	...	90,9	93,7	97,9
Llibres	76,2	86,7	80,9	74,5
Menjador	76,2	78,9	83,1	78,7
Suport escolarització escoles bressol	...	74,4	67,4	84,0
Activitats extraescolars	76,2	71,1	56,2	53,2
Activitats complementàries en horari lectiu	...	66,7	52,8	43,6
Activitats d'estiu	...	84,4	84,3	75,5

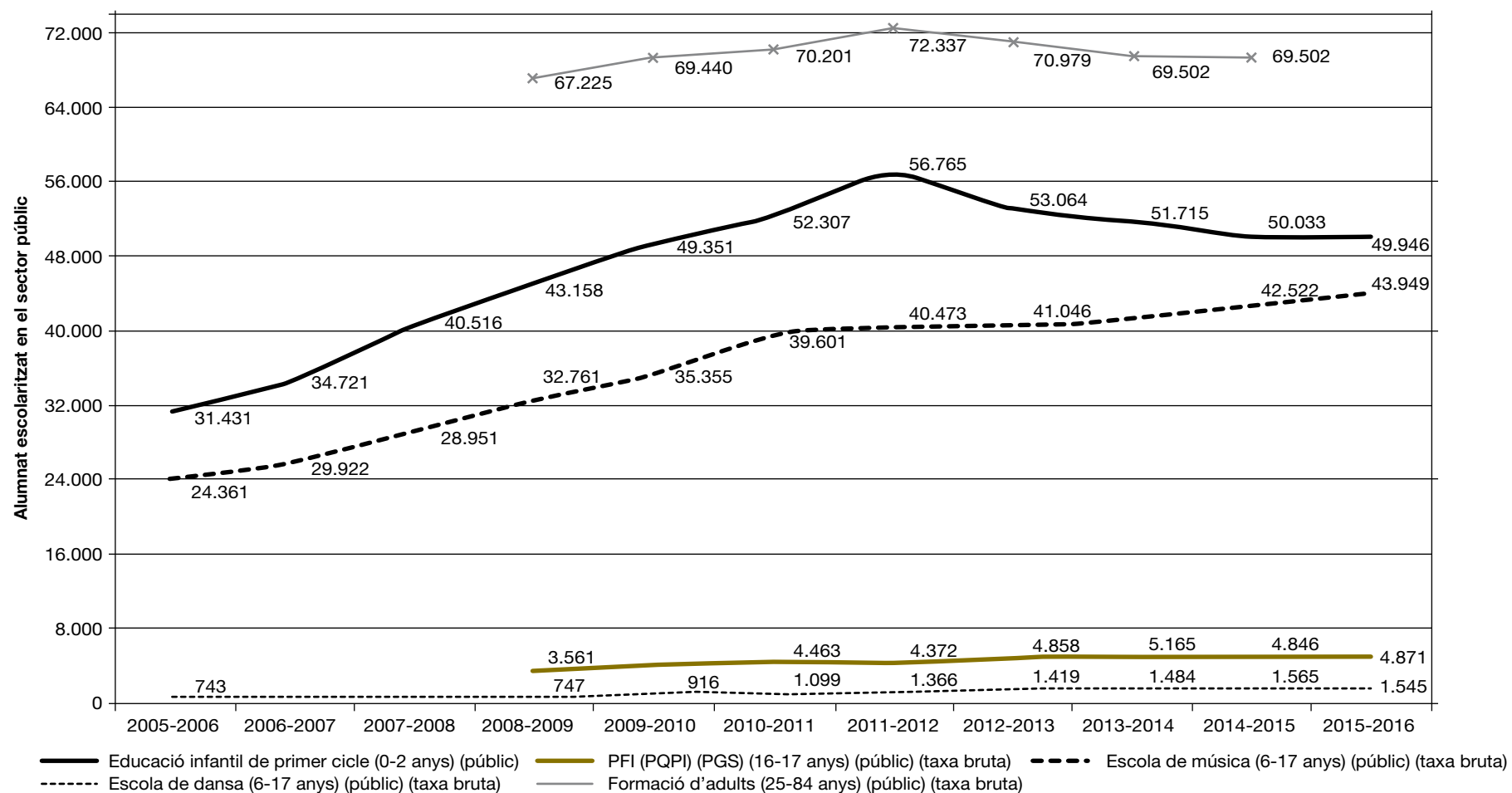
Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2013, 2015).

Gràfic 2. Evolució de les taxes d'escolarització pública, segons el tipus de formació, per municipis amb més de 10.000 habitants (2005-2016)



Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Gràfic 3. Evolució de l'alumnat escolaritzat en el sector públic, per tipus de formació, per municipis amb més de 10.000 habitants (2005-2016)



Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i l'Institut d'Estadística de Catalunya.

En un context de més complexitat social per l'impacte de la crisi econòmica, i amb un sistema educatiu amb menys recursos encara dels que disposava abans d'aquesta crisi, el paper dels ajuntaments en matèria d'educació esdevé més determinant i necessari. Cal recordar que les polítiques educatives locals estan orientades, en bona part, a acompanyar i a oferir oportunitats educatives a la població amb més dificultats d'escolarització i amb més dèficit formatiu, i a donar suport al sistema educatiu perquè pugui garantir l'atenció de les necessitats educatives dels col·lectius amb una vinculació més feble amb l'educació.

3. On som? El canvi de cicle de la política educativa local: el tombant de la crisi econòmica

A finals de l'any 2013, després d'anys d'evolució negativa, l'economia catalana va iniciar una fase de creixement positiu amb increments del PIB anual del voltant del 3 %, i amb un canvi de tendència en els principals indicadors macroeconòmics, com ara la taxa d'atur, que, després d'anys d'increment, en el període 2013-2016 ha decrescut del 23,1 % al 15,7 %. Tot i que aquesta millora econòmica encara no s'ha traslladat de manera evident als indicadors relacionats amb la pobresa (amb una taxa de risc de població estancada al voltant del 19 %), el risc de pobresa infantil, per primer cop, ha millorat l'any 2016 (amb un decreixement del 27,9 % al 24,0 %).

En aquest context d'inici de recuperació econòmica, el 2014, després d'anys de contracció, és el primer en què els pressupostos municipals experimenten un increment. Durant el període 2013-2015, la despesa en educació dels ajuntaments de municipis més grans de 10.000 habitants s'ha incrementat en un 7,0 % a preus corrents (7,4 % a preus constants), de 78,2 a 83,7 euros per habitant ([taula 2](#)). Aquest increment, des de l'any 2015, també es produeix en la despesa del Departament d'Ensenyament en educació.

En aquesta línia, el Panel del 2015 també destaca la millor valoració que tenen els ajuntaments pel que fa a la seva relació amb el Departament d'Ensenyament, després que les restriccions pressupostàries l'haguessin fet decaure. Després del descens de la proporció d'ajuntaments de municipis de més de 10.000 habitants que consideraven el Departament d'Ensenyament primer ens públic de referència (del 54,5 % del 2009 al 37,9 % de 2013), aquesta proporció ha passat del 37,9 % del 2013 al 39,6 % del 2015 ([gràfic 4](#)). Així mateix, també ha millorat la valoració del nivell de coordinació dels ajuntaments amb els Serveis Territorials d'Ensenyament, que ha passat a ser considerada bona per un 37,4 % dels ajuntaments el 2011 a un 53,1 % dels ajuntaments el 2015 ([taula 3](#)). I també s'ha incrementat la proporció d'ajuntaments que manifesten rebre suport financer i assessorament tècnic per part del Departament d'Ensenyament, després del descens experimentat en l'edició del 2013: en el cas del suport financer, aquesta proporció ha passat del 67,0 % l'any 2013 al 75,0 % l'any 2015; i pel que fa a l'assessorament tècnic, del 27,7 % del 2013 al 34,4 % del 2015) ([taula 4](#)).

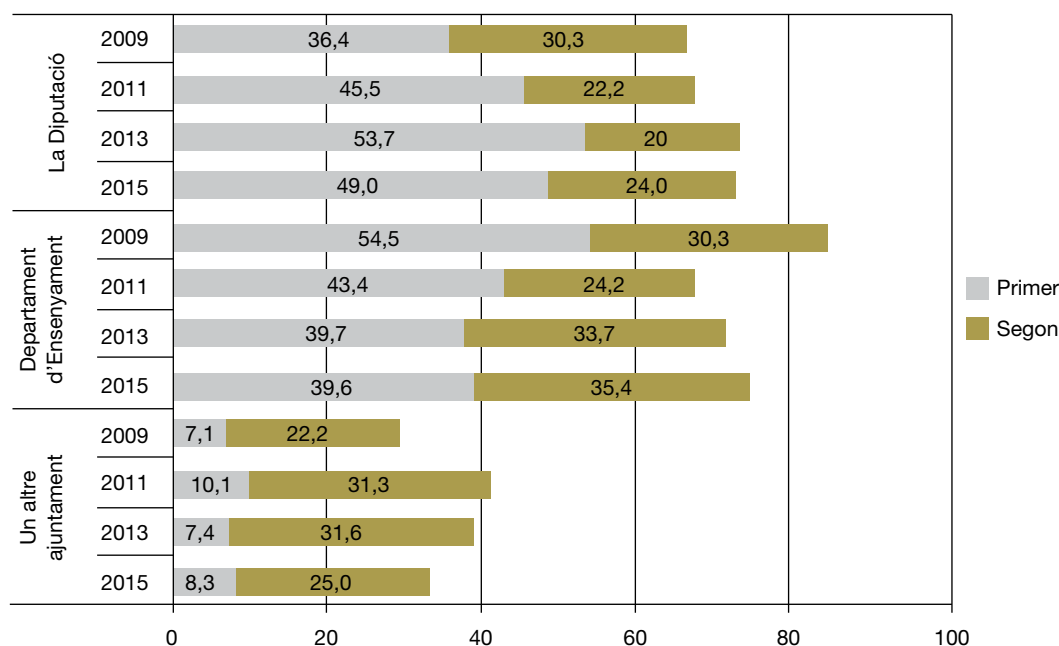
Taula 2. Evolució dels pressupostos liquidats dels ajuntaments de municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (exclosa la ciutat de Barcelona) (2010, 2013, 2015)

	2010			2013			Diferència 2013-2010 (%)		2014			2015 (1)			Diferència 2015-2010 (%)		Diferència 2015-2013 (%)	
	Euros	%	% (educació)	Euros	%	% (educació)	Preus corrents	Preus constants (base 2010)	Euros	%	% (educació)	Euros	%	% (educació)	Preus corrents	Preus constants (base 2010)	Preus corrents	Preus constants (base 2013)
Educació	468.227.719,0	8,2	100,0	354.304.426,0	7,8	100,0	-24,3	-28,9	356.087.349,2	6,5	100,0	369.878.113,1	6,7	100,0	-21,0	-25,5	4,4	4,8
Total pressupost	5.701.952.712,3	100,0	-	4.556.548.598,6	100,0	-	-20,1	-24,9	5.455.466.426,8	100,0	-	5.493.850.370,0	100,0	-	-3,6	-9,1	20,6	21,1
Despesa per càpita	1.274,9	-	-	1.005,7	-	-	-21,1	-25,9	1.213,7	-	-	1.242,7	-	-	-2,5	-7,4	23,6	24,1
Despesa en educació per càpita	104,7	-	-	78,2	-	-	-25,3	-29,8	79,2	-	-	83,7	-	-	-20,1	-24,1	7,0	7,4

Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i administracions públiques.

Nota: Les dades de l'any 2010 no contenen el pressupost del municipi de Salt. I les dades del 2015, les de Cardedeu, Montgat, Montornès del Vallès, Olesa de Montserrat i Sant Sadurn d'Anoia. Les dades de despesa per càpita han estat calculades a partir de la població de la qual es disposa d'informació sobre els pressupostos.

Gràfic 4. Ens públics de referència dels ajuntaments en funció del grau d'importància, per municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2013, 2015)



Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2013, 2015).

Taula 3. Valoració del nivell de coordinació dels ajuntaments de municipis amb més de 10.000 habitants amb els Serveis Territorials d'Ensenyament (2011, 2015)

	Bona	Normal	Deficient	Inexistent
2015	53,1	41,7	5,2	0,0
2011	37,4	55,6	7,1	0,0

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2011; 2015).

Taula 4. Evolució del percentatge d'ajuntaments de municipis amb més de 10.000 habitants que reben suport de diferents organismes governamentals, per tipus de suport (2009, 2011, 2013, 2015)

		Generalitat de Catalunya	Diputació	Consell Comarcal	Govern central	Unió Europea
Finançament	2009	94,0	85,0	37,1	27,6	11,5
	2011	97,0	84,8	46,5	24,2	14,1
	2013	67,0	93,6	37,2	7,4	7,4
	2015	75,0	97,9	40,6	4,2	4,2
Formació	2009	16,0	65,0	6,2	0,0	1,0
	2011	7,1	54,5	6,1	1,0	0,0
	2013	18,1	73,4	4,3	1,1	1,1
	2015	13,5	70,8	5,2	0,0	0,0
Assessorament i suport tècnic	2009	26,0	60,0	11,3	0,0	1,0
	2011	30,3	60,6	21,2	1,0	0,0
	2013	27,7	70,2	23,4	0,0	1,1
	2015	34,4	69,8	22,9	0,0	1,0

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2013, 2015).

Amb caràcter general, les dades del Panel de polítiques públiques locals en educació de l'any 2015 constaten la millora de l'adequació dels recursos disponibles: el percentatge d'ajuntaments que considera no adequada la provisió de recursos ha decregut del 62,6 % del 2011 al 54,2 % del 2015 (taula 5).

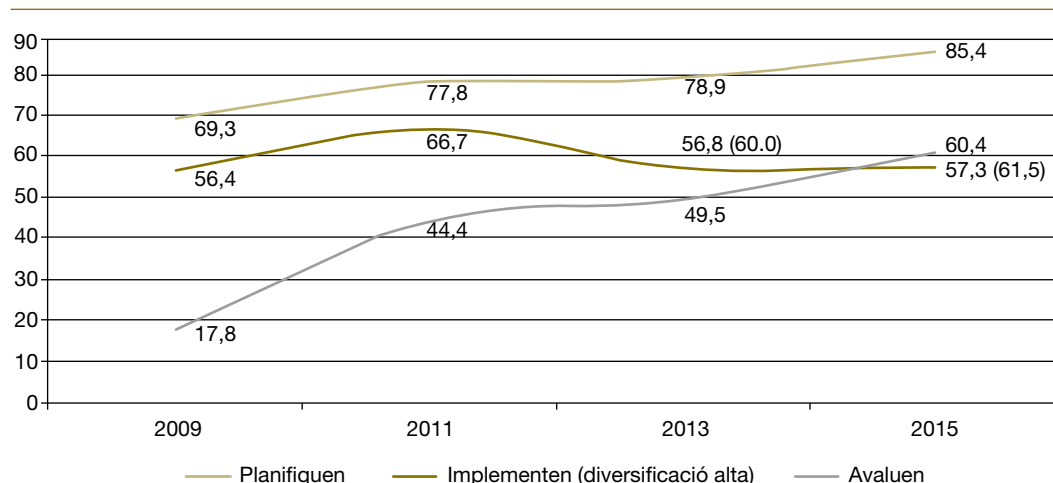
Taula 5. Evolució del grau d'acord sobre la suficiència de recursos, per municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2015)

Els darrers anys els recursos que l'Ajuntament destina a l'educació s'han incrementat proporcionalment a les necessitats	2009	2011	2013	2015
Molt o bastant d'acord	50,0	37,4	...	45,9
Poc o gens d'acord	50,0	62,6	...	54,2
Total	100,0	100,0	...	100,0
n	100	99	95	96

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2015).

En aquest escenari de creixement de la despesa, per bé que encara moderat, el Panel del 2015 també evidencia, després de l'estancament experimentat en l'edició del 2013, una recuperació del nivell de corresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació, amb un increment de la proporció d'ajuntaments que planifica, diversifica i avalua polítiques educatives locals als seus municipis respectius. En concret, aquesta proporció ha passat del 78,9 % al 85,4 % en el cas de la planificació, i del 49,5 % al 60,4 % en el cas de l'avaluació (gràfic 5).

Gràfic 5. Evolució de la corresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació, per municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2013, 2015)



Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2013, 2015).

Nota: En el cas de la implementació, el grau de diversificació de polítiques (alt o baix) depèn del nombre de polítiques educatives locals (programes, serveis, etc.), segons la tipologia de polítiques contemplada en el Panel, que manifesten tenir en el municipi mateix. Parlem de diversificació alta en els municipis que tenen més del 70 % d'actuacions contemplades en el Panel, i de diversificació baixa en els municipis amb menys del 70 %. Convé posar de manifest que l'any 2009 el Panel contempla un total de 17 actuacions possibles; l'any 2011, 25; l'any 2013, 31, i l'any 2015, 31. Entre parèntesis, s'observa el resultat considerant el mateix tipus d'actuacions que l'any 2011.

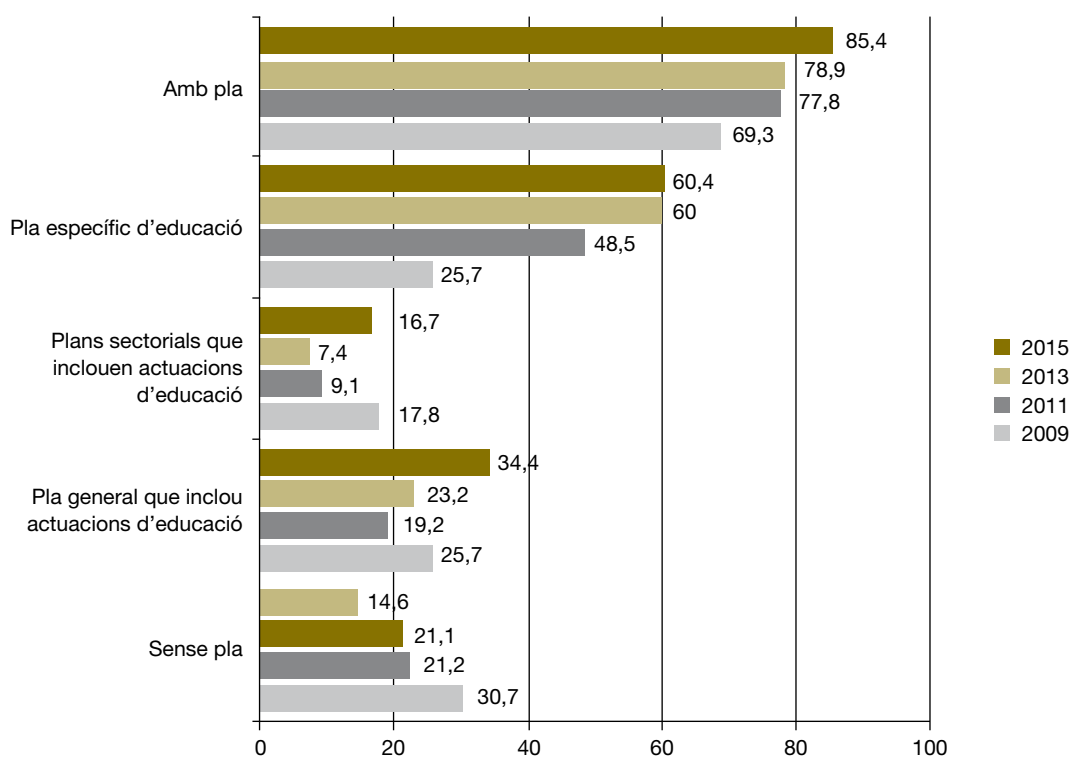
L'increment de la planificació de polítiques educatives es vehicula a través de plans generals o sectorials que inclouen actuacions d'educació: la proporció d'ajuntaments que planifica polítiques educatives a través de plans generals ha passat del 23,2 % al 34,4 %, i la que ho fa a través de plans sectorials, del 7,4 % al 16,7 % (gràfic 6). Tot i que la proporció d'ajuntaments que disposa de plans específics no creix respecte al 2013, és especialment destacable l'increment dels ajuntaments que disposen de plans específics mitjançant plans educatius d'entorn (que han passat del 57,9 % al 74,1 %), de projectes educatius de ciutat (del 42,1 % al 48,3 %) o de plans d'infància (del 24,6 % al 32,8 %) (taula 6). S'ha incrementat, doncs, el nombre d'ajuntaments que disposa de més d'un pla específic en matèria d'educació.

Alguns àmbits de la política educativa local, alhora, també sembla que s'han vist afectats de manera positiva per aquesta millora del finançament, en especial, com veurem més endavant, el de l'acompanyament a l'escolaritat i el de la coordinació, amb un increment del nombre de municipis amb actuacions en relació amb el que reflectia el Panel del 2013.

De fet, la participació de la població en les ofertes formatives que s'han vist debilitades per l'impacte de la crisi (educació infantil de primer cicle, lleure educatiu i formació al llarg de la vida) també ha experimentat una millora lleu. L'alumnat escolaritzat en l'educació infantil de primer cicle, després de tres cursos de decrement, ha deixat de minorar el curs 2015/2016, tant en el conjunt de l'oferta com en el sector públic. Als Programes de formació i inserció, després de dos cursos de reducció, l'alumnat experimenta un lleu increment. També ha augmentat, encara que sigui poc, el nombre d'alumnes escolaritzats a les escoles de música a partir del curs 2013/2014, a les escoles de dansa a partir del curs 2014/2015 i a la formació d'adults a partir del curs 2015/2016 (gràfic 3).

El Panel del 2015 assenyala, alhora, una progressiva estabilització dels recursos propis destinats a l'educació per part dels ajuntaments. D'una banda, el 75 % del pressupost municipal en educació parteix de recursos propis, i aquesta xifra no ha variat respecte la de l'any 2013 (gràfic 7). I d'altra banda, la proporció d'ajuntaments que manifesta haver mantingut igual la dotació de recursos propis, per sobre del 50 % en els diferents àmbits de la política educativa contemplats, és més elevada que la proporció obtinguda en el Panel del 2013, i alhora també tendeix a ser més baixa la proporció d'ajuntaments que han disminuït els recursos en aquests àmbits educatius si es considera el que reflectia l'edició anterior del Panel (taula 7). En l'edició del 2013, precisament, destacàvem que tant les restriccions pressupostàries aplicades per les administracions locals com també la minoració de les transferències del Departament d'Ensenyament als ajuntaments, que va comportar en ocasions més esforç financer per part dels mateixos ajuntaments, van generar canvis substancials en els models de finançament de les polítiques educatives locals.

Gràfic 6. Evolució de la planificació de polítiques educatives en funció del tipus de pla, per municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2013, 2015)



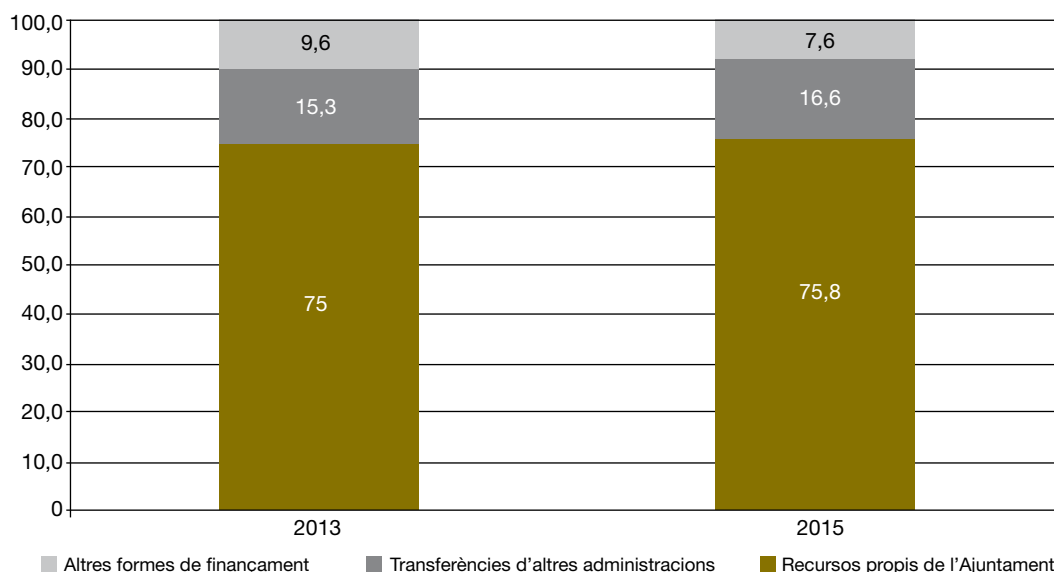
Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2013, 2015).

Taula 6. Evolució del tipus de plans específics en matèria d'educació, per municipis amb més de 10.000 habitants (2013, 2015)

	% (sobre ajuntaments amb pla específic) (2013)	% (sobre ajuntaments amb pla específic) (2015)	% (sobre total ajuntaments) (2013)	% (sobre total ajuntaments) (2015)	% Amb activitat (sobre ajuntaments amb pla específic) (2015)
Projecte educatiu de ciutat	42,1	48,3	25,3	29,2	91,3
Pla educatiu d'entorn	57,9	74,1	34,7	44,8	97,6
Pla d'acompanyament a l'escolaritat	21,1	20,7	12,6	12,5	100,0
Pla contra l'absentisme	54,4	50	32,6	30,2	95,7
Pla local d'educació permanent	7,0	5,2	4,2	3,1	100,0
Pla d'infància	24,6	32,8	14,7	19,8	100,0
Altres	21,1	22,4	12,6	13,5	90,0

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2013, 2015).

Gràfic 7. Evolució de la procedència dels recursos econòmics del pressupost d'educació dels municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (2013, 2015)



Font: elaboració a partir de dades del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2013, 2015).

Aquesta estabilització també es constata en els nivells de copagament per part d'usuaris i famílies. Mentre que en el Panel del 2013, el 66,0 % dels municipis catalans amb més de 10.000 habitants havien incrementat el copagament en les escoles de música i dansa i el 46,5 %, a les escoles bressol, per exemple, en l'edició del 2015 aquest increment del copagament només afecta el 16,9 % dels ajuntaments pel que fa a les escoles de música i dansa, i el 14,7 % pel que fa a les escoles bressol (taula 8).

El Panel del 2015 també evidencia que, després d'anys d'un decrement sostingut de la dotació de recursos humans per part dels ajuntaments, dels 5,0 treballadors per ajuntament del 2009 als 3,9 del 2013, amb un augment del nombre d'habitants per treballador en aquest mateix període, dels 7.921,8 als 10.357,5, aquesta tendència s'atenua: l'any 2015 es manté el nombre de treballadors per ajuntament en els 3,9 i decreix el nombre d'habitants per treballador fins als 10.269,7. En aquesta línia, en relació amb la resta d'edicions del Panel, la del 2015 és la que presenta un percentatge més baix d'ajuntaments que han reduït la plantilla durant l'any en curs (11,5 %) o les hores dedicades pel personal (6,3 %), i també un percentatge més elevat d'ajuntaments que ha augmentat la plantilla (10,4 %). L'estabilització en la dotació de recursos humans ha estat acompanyada, alhora, per un increment significatiu de la proporció d'ajuntaments que disposen d'un departament tècnic que centralitza les actuacions en matèria d'educació, que ha passat del 77,9 % del 2013 al 84,4 % del 2015 (taula 9).

Taula 7. Evolució respecte dels dos últims anys dels recursos municipals destinats a diferents àmbits de política educativa, per municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (2013, 2015)

	2013				2015				
	Han augmentat	Han disminuït	S'han mantingut igual	Total	Han augmentat	Han disminuït	S'han mantingut igual	No s'ha realitzat	Total
Escoles bressol / Atenció a la petita infància	40,2	26,8	32,9	100	37,5	7,3	54,2	1,0	100,0
Ensenyaments musicals i artístics	35,1	24,3	40,5	100	29,2	6,3	56,3	8,3	100,0
Formació d'adults	27,5	7,2	65,2	100	22,9	1,0	59,4	16,7	100,0
Conservació, manteniment i vigilància de centres	26,3	9,5	64,2	100	35,8	10,5	53,7	0,0	100,0
Suport a l'oferta educativa més enllà de l'horari lectiu	24,4	12,8	62,8	100	24,0	4,2	54,2	17,7	100,0
Acompanyament a l'escolaritat / lluita contra el fracàs escolar	23,4	3,2	73,4	100	35,4	2,1	57,3	5,2	100,0
Transició escola treball	22,1	8,1	69,8	100	15,8	1,1	57,9	25,3	100,0
Programes de retorn al sistema educatiu (PFI, cursos d'accés a cicles formatius...)	20,8	9,1	70,1	100	19,8	3,1	57,3	19,8	100,0
Formació professional	...	...	...	...	15,6	2,1	45,8	36,5	100,0
Orientació educativa	...	...	...	...	21,9	1,0	54,2	22,9	100,0
El suport a les AMPA i a la funció educativa de les famílies	17,2	16,1	66,7	100	35,4	5,2	55,2	4,2	100,0
Prevençió de l'absentisme i vigilància de l'escolaritat obligatòria	8,5	6,1	85,4	100	17,7	1,0	66,7	14,6	100,0
Admissió d'alumnat / Escolarització equilibrada d'alumnat	6,5	2,2	91,3	100	5,2	1,0	82,3	11,5	100,0

Font: elaboració a partir de dades del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2013, 2015).

Taula 8. Evolució respecte dels dos últims anys del copagament per part dels usuaris en diferents àmbits de política educativa, per municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (2013, 2015)

	2013					2015				
	Ha augmentat	Ha disminuït	S'ha mantingut igual	No hi ha copagament	Total	Ha augmentat	Ha disminuït	S'ha mantingut igual	No hi ha copagament	Total
Escoles de música i dansa (i altres ensenyaments artístics)	66	3,8	28,3	1,9	100	16,9	6,7	66,3	10,1	100,0
Escoles bressol	46,5	8,5	45,1	0	100	14,7	16,8	67,4	1,1	100,0
Formació d'adults	20	0	64	16	100	8,0	2,3	67,8	21,8	100,0
Activitats educatives més enllà de l'horari lectiu	...	...	...	...	...	3,8	2,5	63,3	30,4	100,0
Casals infantils, centres oberts o altres serveis de lleure educatiu amb participació municipal	13,6	6,8	72,7	6,8	100	4,2	9,4	66,7	19,8	100,0
Programes de retorn al sistema educatiu (PFI, cursos d'accés a cicles formatius...)	2,6	0	35,9	61,5	100	3,9	0,0	53,2	42,9	100,0

Font: elaboració a partir de dades del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2013, 2015).

Taula 9. Evolució del personal tècnic i de l'estructura administrativa, per municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (2009, 2011, 2013, 2015)

Personal tècnic	2009	2011	2013	2015
Nombre de treballadors (ajuntaments de la mostra)	507 (101)	439 (98)	366 (94)	379 (96)
Nombre de treballadors per ajuntament	5,0	4,5	3,9	3,9
Nombre d'habitants per treballador	7.921,80	9.163,50	10.357,50	10.269,66
Municipis que redueixen la plantilla durant l'any en curs (%)	...	23,2	13,7	11,5
Municipis que augmenten la plantilla durant l'any en curs (%)	...	7,1	9,5	10,4
Municipis que redueixen les hores dedicades pel personal durant l'any en curs (%)	...	13,1	7,4	6,3
Municipis que augmenten les hores dedicades pel personal durant l'any en curs (%)	...	4	15,8	12,5
Estructura administrativa	2009	2011	2013	2015
Existeix un regidor d'educació (regidoria d'educació)	...	98	100	99
Existeix una regidoria íntegrament d'educació	...	26,3	48,4	49,5
Existeix un responsable tècnic d'educació	...	94,9	92,2	93,8
Existeix un departament tècnic que centralitza les actuacions en matèria d'educació	86,1	93,9	77,9	84,4
El departament tècnic comparteix la gestió amb altres matèries	44,2	33,3	29,6	38,7

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2013, 2015).

Tant la despesa pública dels ajuntaments en educació com la dotació de recursos humans i l'existència d'una estructura organitzativa responsable del desplegament de les polítiques educatives locals són determinants per comprendre la corresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació. La progressiva millora de la situació financera dels ajuntaments ha de permetre anar millorant el desenvolupament de les polítiques educatives locals i afrontar amb més garanties els reptes del tombant de la crisi.

4. Els reptes per a la política educativa local en el tombant de la crisi

Un nou impuls al finançament de les polítiques educatives locals

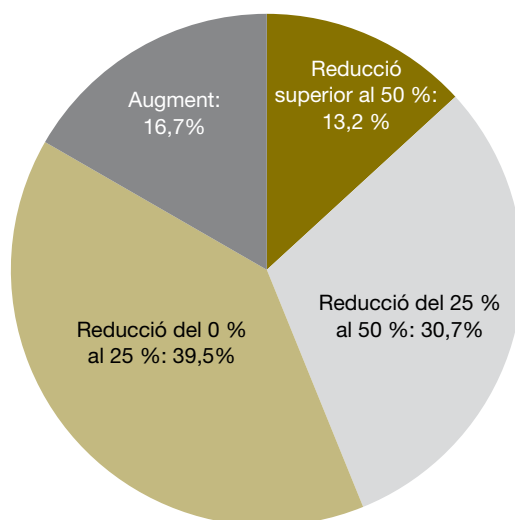
L'increment dels pressupostos municipals en educació en el període 2013-2015, com ja s'ha dit, és inferior a la reducció experimentada en el període 2010-2013. L'any 2015 la inversió per càpita dels ajuntaments en educació és encara, a preus corrents, un 20,1 % més baixa que la del 2010 (un 24,1 % a preus constants). De fet, el 83,3 % dels ajuntaments manté l'any 2015 nivells de despesa en educació per sota de la del 2010, alhora que un 27,0 % dels ajuntaments presenta una evolució encara negativa del pressupost en educació en el període 2013-2015 (taula 10 i gràfic 8).

Taula 10. Evolució del pressupost en educació dels ajuntaments (a preus constants), per municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (exclosa la ciutat de Barcelona) (2010-2015)

	2010-2013		2013-2015		2010-2015	
	n	%	n	%	n	%
Reducció	112	94,1	31	27,0	95	83,3
Augment	7	5,9	84	73,0	19	16,7
Total	119	100,0	115	100,0	114	100,0
Evolució del pressupost d'educació més negativa que la del pressupost total	74	62,2	90	78,3	78	68,4

Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i administracions públiques.

Gràfic 8. Evolució del pressupost en educació dels ajuntaments (a preus constants), per municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (exclosa la ciutat de Barcelona) (2010-2015)



Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i administracions públiques.

El Panel del 2015 evidencia, a través de la valoració dels mateixos ajuntaments, l'infrafinançament de les polítiques educatives locals: el 54,2 % dels ajuntaments de municipis de més de 10.000 habitants considera que els recursos destinats a educació per l'Ajuntament no s'han incrementat de manera proporcional a les necessitats (taula 5).

Per reforçar la necessitat d'aquest impuls, a més, cal afegir que l'evolució dels pressupostos en educació ha estat més negativa que l'evolució dels pressupostos generals dels ajuntaments, tant en el període de restricció (2010-2013) com en el període de recuperació (2013-2015). En el període 2010-2013, la despesa en educació per càpita a preus corrents es va reduir un 25,3 %, mentre que la despesa per càpita total ho va fer en un 21,1 %; en el període 2013-2015, la despesa en educació per càpita a preus corrents s'ha

incrementat un 7,0 %, mentre que la despesa per càpita total ho ha fet un 23,6 %. En el primer període, el 62,2 % dels ajuntaments va mantenir una evolució dels pressupostos en educació més negativa que en el total; en el segon període, el 78,3 % dels ajuntaments ha mantingut una evolució dels pressupostos més negativa. Això ha provocat que des de l'any 2010 la despesa en educació sobre el conjunt del pressupost municipal hagi tendit a disminuir, del 8,2 % del 2010 al 6,7 % del 2015. Haver mantingut els nivells d'inversió del 8,2 % l'any 2015 hauria suposat per a aquests municipis amb més de 10.000 habitants (exclosa la ciutat de Barcelona) disposar de 80 milions d'euros addicionals per desenvolupar polítiques educatives locals.

Aquest nou impuls ha de comptar, també, amb el suport del Departament d'Ensenyament. Les restriccions pressupostàries aplicades pel Departament d'Ensenyament a partir de l'any 2011 en el finançament de les polítiques educatives locals (escoles bressol, escoles de música i dansa, centres de formació d'adults, PFI, etc.) no s'han revertit del tot.

La relació entre recuperació de les polítiques educatives locals i prevalença de necessitats educatives dels municipis

Aquest nou impuls de finançament ha d'anar orientat a gestionar l'impacte social de la crisi econòmica, entre altres aspectes, de manera especial en els municipis amb més complexitat social i amb més necessitats educatives. Sense aquesta relació entre inversió i necessitats (més polítiques on més necessitats hi ha), la política educativa local contribueix a corregir determinades desigualtats territorials per la banda de l'oferta (quan, per exemple, proveeix places d'escola bressol de proximitat per a infants residents en municipis petits, infants que potser no disposarien d'aquesta oferta al propi municipi si la seva provisió no depengués de les administracions locals) però no a compensar les desigualtats socials per la banda de la demanda (quan, per exemple, no hi ha més places d'escola bressol en els municipis amb una composició social més desfavorida).

En aquest sentit, convé destacar que la intensitat de la millora del finançament experimentada en el període 2013-2015 als diferents municipis no manté una relació directa ni amb les restriccions pressupostàries aplicades per aquests mateixos municipis en el període 2010-2013, ni amb els nivells de despesa existents en educació, ni tampoc amb les característiques socials del municipi. Això significa que la recuperació dels nivells d'inversió en educació no és més positiva ni en aquells municipis on més es va reduir el pressupost en educació els anys precedents, ni en els que menys gasten en educació, ni tampoc en aquells on hi ha més complexitat socioeducativa.

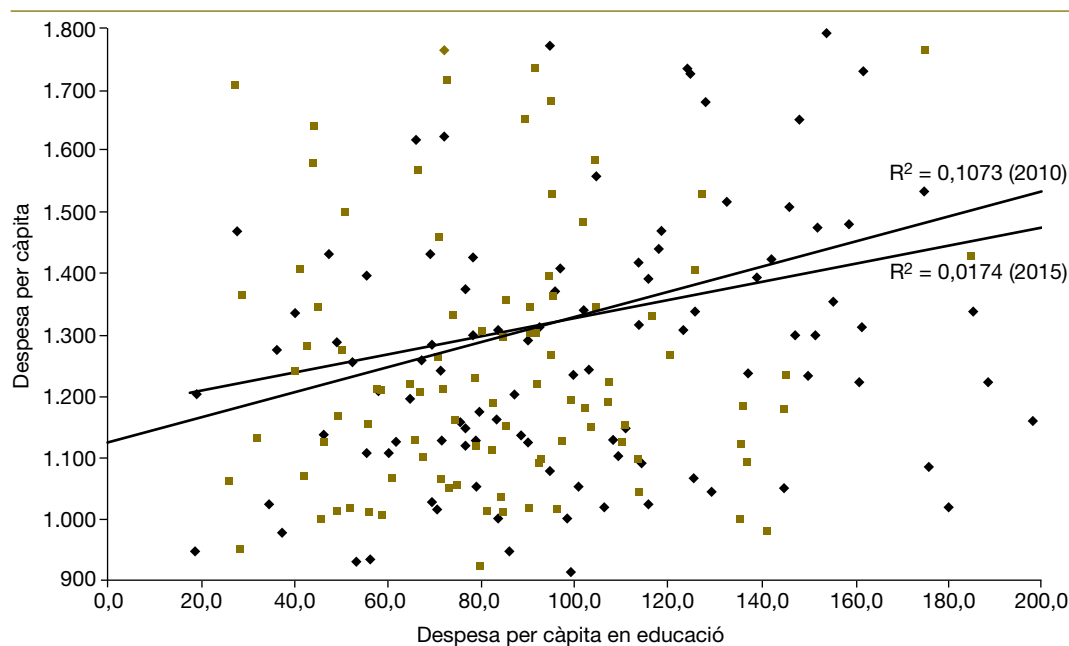
En l'anàlisi del Panel del 2013 ja vam concloure la necessitat de corregir el finançament lineal del cofinançament públic de polítiques educatives locals procedent de la Generalitat de Catalunya, que no es pondera en funció de les característiques demogràfiques, socioeconòmiques i socioeducatives dels municipis (per exemple, en el finançament per plaça d'escola bressol o d'escola de música).

Cal posar de manifest que, els anys 2010 i 2013, les diferències en els nivells de despesa en educació estaven molt condicionades pels nivells de despesa pública total dels ajuntaments: en general, els ajuntaments que disposaven de més recursos pressupostaris, amb la despesa en polítiques locals per habitant més elevada, també eren els que invertien més en educació. En canvi, l'any 2015, l'associació existent entre despesa per cà-

pita en educació i despesa per càpita total deixa de ser estadísticament significativa (gràfic 9).

En general, l'any 2015 no existeixen diferències estadísticament significatives entre municipis en funció de la grandària del municipi o del nivell de renda o de formació de la seva població, que són indicadors socioeconòmics clau per entendre les desigualtats en educació. La principal relació s'estableix amb el PIB per habitant, com també amb la taxa d'escolarització dels 0 als 2 anys. Com més elevat és el PIB per habitant i les taxes d'escolarització dels 0 als 2 anys, més elevada tendeix a ser la despesa per càpita en educació (gràfics 10 i 11).

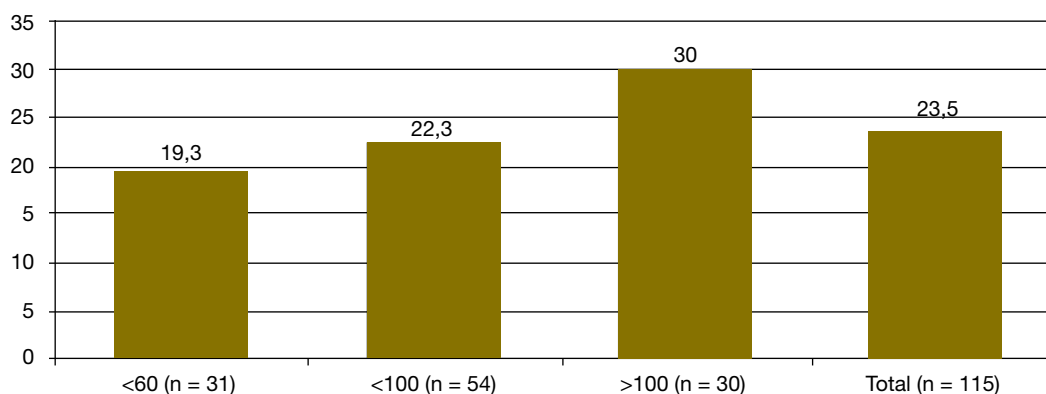
Gràfic 9. Relació entre despesa per càpita en educació i total dels ajuntaments de municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (2010, 2015)



Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i administracions públiques.

En aquesta línia, en l'anàlisi del Panel del 2015 es posa de manifest que, amb caràcter general, el desenvolupament de polítiques educatives no manté relació amb la gran majoria de factors de diferenciació territorial que tenen a veure amb el perfil social del municipi (nivell de renda, dèficit formatiu, etc.) i amb la presència de necessitats educatives.

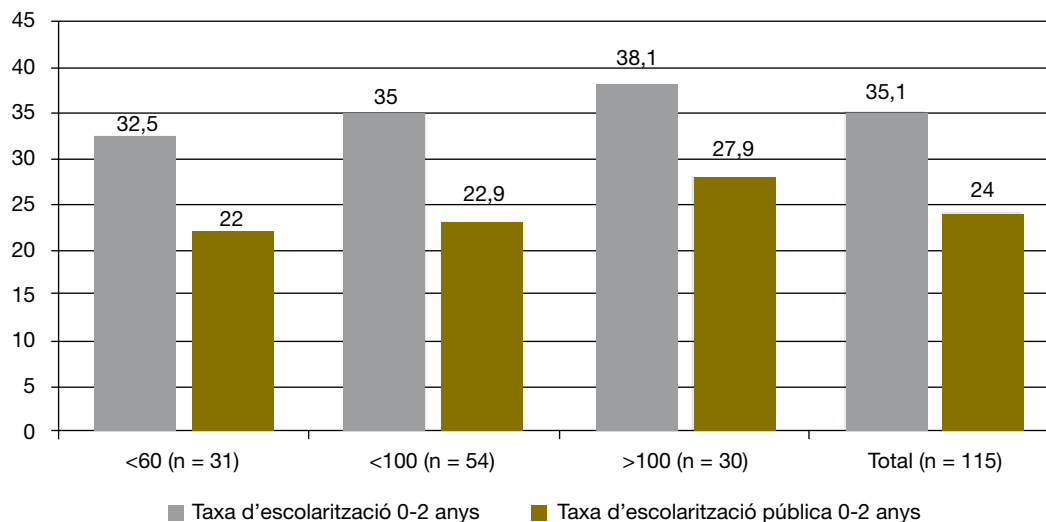
Gràfic 10. PIB per habitant en funció de la despesa per càpita en educació dels ajuntaments de municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (2015)



Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i administracions públiques, del Departament d'Ensenyament i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Nota: Les diferències són estadísticament significatives.

Gràfic 11. Taxa d'escolarització en l'educació infantil de primer cicle en funció de la despesa per càpita en educació dels ajuntaments de municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (2015)



Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i administracions públiques, del Departament d'Ensenyament i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Nota: En el cas de la taxa d'escolarització pública, les diferències són estadísticament significatives.

És prou il·lustratiu, per exemple, que la provisió de beques en diferents àmbits no mantingui una relació directa amb les característiques socials del municipi. Els municipis amb ajuntaments que concedeixen beques i ajuts no són aquells que tenen una població amb rendes més baixes.

I també és il·lustratiu que les taxes d'escolarització pública a les escoles bressol, als Programes de qualificació professional inicial/PFI o als centres de formació d'adults, amb caràcter general, tampoc presentin associacions estadísticament significatives amb els municipis amb una composició social més desfavorida. No hi ha relació entre provisió d'oferta de formació d'adults en els diferents municipis, per exemple, i la prevalença del dèficit formatiu de la població adulta en aquests municipis.

I també ho és, d'il·lustratiu, que, tot i que els municipis amb una composició social més desfavorida tendeixen a presentar taxes de graduació a l'ESO o taxes d'escolarització als 17 anys més baixes, el desplegament de polítiques d'acompanyament a l'escolaritat no tendeix a estar més present ni en els municipis amb un perfil social més desfavorit (menys nivell de renda, més dèficit formatiu, etc.) ni en els que presenten resultats acadèmics més baixos (amb l'excepció dels PFI, que sí que presenten taxes d'escolarització més elevades en municipis amb taxes de graduació més baixes) (taules 11 i 12).

Taula 11. Relació entre les característiques socials del municipi i els resultats acadèmics, per municipis amb més de 10.000 habitants (2015)

		Taxa bruta d'escolarització als 17 anys	Taxa de graduació ESO	Taxa de graduació ESO públic	Taxa de graduació ESO privat
Població (2015)	Cor. de Pearson	0,12	-0,05	-,212(*)	-0,01
Renda familiar disponible bruta (RFDB). Base 2010 (2013)	Cor. de Pearson	-0,08	,209(*)	0,13	-0,05
Dèficit formatiu (%) (2011)	Cor. de Pearson	0,02	-0,15	-,232(*)	0,01
Resta d'Espanya (%) (2016)	Cor. de Pearson	-,396(**)	-,309(**)	-,310(**)	-0,09
Fora de Catalunya (%) (2016)	Cor. de Pearson	-0,12	-,306(**)	-,291(**)	-0,03
Estrangera (%) (2016)	Cor. de Pearson	0,14	-0,10	-0,09	0,03
Taxa bruta PQPI (16-19 anys)	Cor. de Pearson	,380(**)	-,187(*)	-,209(*)	0,08
Taxa bruta PQPI pública	Cor. de Pearson	,325(**)	-,230(*)	-,221(*)	0,07

Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Nota: *La correlació és significat al nivell 0,05 (bilateral). **La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Dels diferents àmbits de les polítiques educatives locals analitzats, només les polítiques d'escolarització equilibrada d'alumnat semblen mantenir una certa correspondència amb la prevalença de necessitats educatives, de manera que tendeixen a estar més presents en els municipis on hi ha més segregació escolar (taula 13).

Taula 12. Taxa de graduació a l'ESO i taxa d'escolarització als 17 anys en funció de la provisió de polítiques d'acompanyament a l'escolaritat, per municipis amb més de 10.000 habitants a Catalunya (2015)

		Taxa de graduació ESO		Taxa bruta d'escolarització als 17 anys	
		Sí	No	Sí	No
Actuacions de suport d'activitats educatives dins de l'horari lectiu	Sí (n=93)	76,7	77,6	76,2	80,1
Altres tipus d'accions de col·laboració amb els centres educatius	Sí (n=54)	77,3	76,0	76,9	75,7
Actuacions de promoció d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu	Sí (n=79)	77,1	74,9	77,7	70,3
Programes de lluita contra l'absentisme	Sí (n=86)	76,9	75,0	78,4	58,5
Programes de diversificació curricular	Sí (n=76)	76,7	76,8	78,4	68,7
Programes d'adquisició i reforç de competències clau	Sí (n=63)	76,6	76,9	75,1	78,7
Programes d'orientació formativa	Sí (n=77)	76,6	76,9	76,1	77,5
Programes d'acompanyament i formació de famílies	Sí (n=87)	76,8	75,9	77,1	68,8
Programes de dinamització de les AMPA dels centres educatius	Sí (n=76)	76,3	78,2	75,4	80,1
Programes de reforç escolar	Sí (n=86)	76,6	77,7	76,8	72,5
Programes de vinculació de l'escola al territori	Sí (n=79)	76,8	76,4	78,1	68,1
Accions específiques d'acompanyament a les famílies nouvingudes	Sí (n=68)	77,0	76,0	82,4	61,6
Programes de transició entre etapes educatives	Sí (n=65)	77,0	76,1	76,0	77,0
Programes de transició escola-treball	Sí (n=70)	76,0	78,4	77,1	74,4
Programes de promoció de la convivència escolar	Sí (n=67)	77,3	75,2	77,7	73,4
Obertura dels equipaments educatius fora de l'horari lectiu	Sí (n=73)	76,4	77,7	76,4	76,3
Programes de retorn al sistema educatiu (segones oportunitats)	Sí (n=77)	76,3	78,3	81,4	56,1

Font: elaboració a partir de dades del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2015), el Departament d'Ensenyament i l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Nota: en color gris, les diferències estadísticament significatives (<0,05).

Taula 13. Actuacions de promoció de l'escolarització equilibrada d'alumnat dels municipis amb més de 10.000 habitants, en funció de factors de diferenciació territorial (2015)

Actuacions de promoció de l'equitat en l'admissió (estratègies d'escolarització equilibrada)	Dissimilitud	Taxa de graduació ESO	Taxa de graduació ESO públic	Percentatge de sector concertat en educació infantil i primària (2012)	Estrangera (%) (2016)	Dèficit formatiu (%) (2011)	Renda familiar disponible bruta (RFDB). Base 2010 (2013)	Població (2015)
Sí	0,33	76,3	71,4	47,0	13,1	23,8	15,3	45.018,9
No	0,25	79,2	78,0	17,8	8,9	18,6	15,6	14.332,0
Total	0,32	76,7	72,3	42,7	12,5	23,0	15,3	40.543,8

Font: elaboració a partir de dades del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2015), el Departament d'Ensenyament i l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Nota: color gris fosc, significació <0,05; color gris clar, significació <0,1.

La promoció de les polítiques educatives locals orientades a la prevenció, a la igualtat d'oportunitats en l'accés i a la consolidació dels itineraris formatius per gestionar l'impacte de la crisi

En epígrafs anteriors, s'ha posat de manifest que la crisi econòmica ha provocat un debilitament de les condicions d'educabilitat de determinats segments de població a causa de l'increment de la vulnerabilitat social, un afebliment de la participació de la població en determinades ofertes d'ensenyament no obligatori i també un augment de la participació dels joves als ensenyaments postobligatoris per l'«efecte substitució».

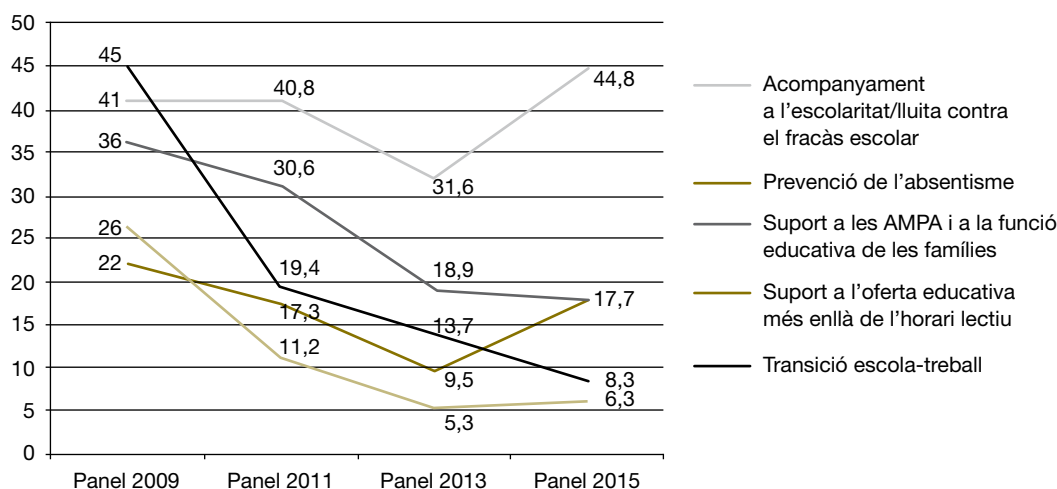
Pel que fa a l'increment de la vulnerabilitat social, cal posar de manifest que els ajuntaments intervenen des del territori per reforçar les condicions d'educabilitat de la població socialment més vulnerable, tant des del treball que desenvolupen els serveis socials d'atenció primària com també, amb caràcter general, des de les polítiques educatives locals, que tenen una clara funció compensadora i de suport, en coordinació amb la resta d'agents educatius del territori.

En aquest context, prenen una importància especial les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat (en sentit ampli), tant aquelles que tenen per funció donar suport als centres en l'atenció de les necessitats de l'alumnat amb més dificultats d'escolarització i, sovint també, amb pitjors condicions d'educabilitat (programes de prevenció de l'absentisme escolar, programes de reforç escolar, programes de diversificació curricular, etc.) com també les orientades a dinamitzar el lleure educatiu (centres oberts, activitats extraescolars, etc.) i el treball amb famílies, amb una clara vocació preventiva, sobretot quan són accessibles per als col·lectius socialment més desfavorits.

Des d'aquesta perspectiva, el Panel de polítiques públiques locals en educació del 2015 destaca, en positiu, la importància creixent que està tenint l'àmbit de l'acompanyament a l'escolaritat. Des de la perspectiva de la prioritat política, el Panel del 2015 evidencia la pèrdua de centralitat de l'atenció a la primera infància (tot i que continua essent el principal objectiu dels ajuntaments, en un 33,3 % dels casos), però també que les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat incrementen la seva importància (el 31,6 % dels ajuntaments situava la lluita contra el fracàs escolar entre les tres prioritats el 2013, i aquesta proporció ha crescut fins al 44,8 % el 2015) ([gràfic 12](#)). Des de la perspectiva de la implementació d'actuacions, bona part de les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat contemplades en el Panel o bé han incrementat de manera significativa la seva presència els darrers dos anys (com ha passat amb els programes de reforç escolar, els programes de vinculació de l'escola al territori, els programes de convivència escolar, els programes d'acompanyament i formació de famílies, els programes de transició entre etapes educatives o els programes d'orientació formativa), o bé estan presents a prop o més del 80 % de municipis amb més de 10.000 habitants (com passa, per exemple, amb les actuacions de suport dins l'horari lectiu, els programes d'acompanyament i formació de famílies, els programes de reforç escolar, els programes de lluita contra l'absentisme o els programes de diversificació curricular, entre d'altres) ([taula 14](#)).

L'àmbit de l'acompanyament a l'escolaritat, en sentit ampli, també és un dels que presenta un increment de recursos propis destinats pels ajuntaments més elevat respecte a les dades obtingudes pel Panel del 2013, amb una intensitat especial en el cas dels programes de suport a les AMPA i a la funció educativa de les famílies, els programes d'acompanyament a l'escolaritat i a la lluita contra el fracàs escolar i els programes de prevenció de l'absentisme i vigilància de l'escolaritat obligatòria.

Gràfic 12. Evolució de la prioritat política (entre les tres prioritats principals) de l'acompanyament a l'escolaritat, per municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2013, 2015)



Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2013, 2015).

Per bé que aquesta evolució és globalment positiva, cal analitzar fins a quin punt la inversió és suficient, i cal intensificar les polítiques. Convé recordar que els programes de suport representen la prioritat política principal per a un 37,1 % dels ajuntaments, però aquests només hi destinen el 17,3 % del pressupost. Tot i l'increment experimentat en relació amb l'edició del Panel del 2013 (que era del 12,7 %), aquesta proporció és la meitat del que es dedica a escoles bressol, i deu punts percentuals menys del que es dedica a la conservació, el manteniment i la vigilància dels edificis escolars (gràfic 13 i taula 15).

A més, cal destacar que no és positiva l'evolució que experimenta la intervenció dels ajuntaments en alguns dels subàmbits de l'acompanyament a l'escolaritat (en sentit ampli), com pot ser el del lleure educatiu, també amb una forta funció preventiva (especialment si es combaten les desigualtats d'accés). El Panel del 2015 mostra que les actuacions de promoció d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu decreix (del 90,9 % del 2011 al 82,3 % del 2015), com també ho han fet les ajudes per a activitats extraescolars (del 71,1 % al 53,2 %).

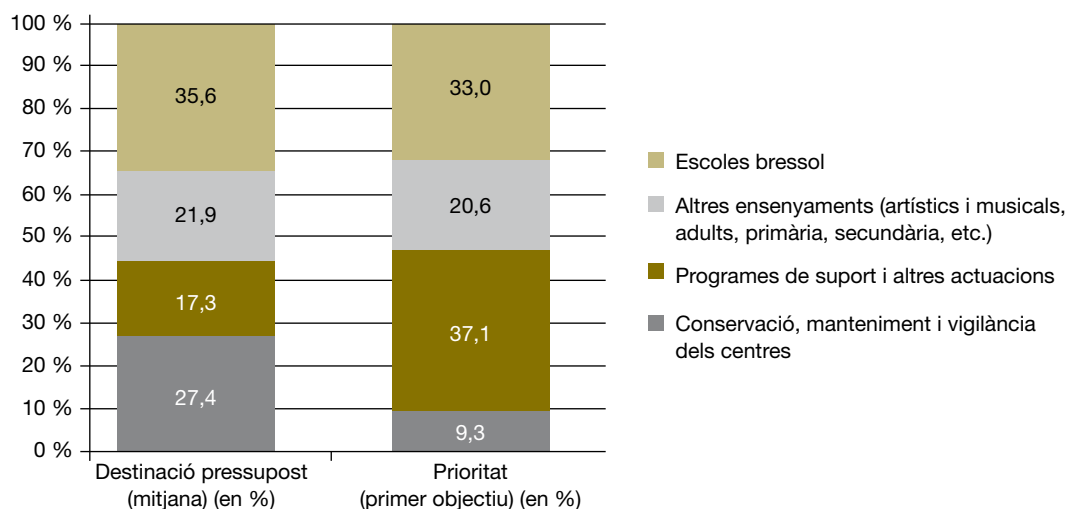
Taula 14. Evolució dels programes d'acompanyament a l'escolaritat, per municipis amb més de 10.000 habitants (2011, 2013, 2015)

	2011	2013	2015
	Sí (%)	Sí (%)	Sí (%)
Actuacions de suport d'activitats educatives dins de l'horari lectiu	97	98,9	96,9
Altres tipus d'accions de col·laboració amb els centres educatius	...	...	56,3
Actuacions de promoció d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu	90,9	90,5	82,3
Programes de lluita contra l'absentisme	87,9	86,3	89,6
Ludoteques			24,0
Altres (casals infantils, centres oberts...)	86,9	81,1	68,8

	2011	2013	2015
	Sí (%)	Sí (%)	Sí (%)
Programes de diversificació curricular	76,8	80	79,2
Projectes educatius a les escoles relacionats amb la millora de l'èxit escolar (2013) / Programes d'adquisició i reforç de competències clau (2015)	64,6	78,9	65,6
Programes d'orientació formativa	75,8	77,9	80,2
Programes d'acompanyament i formació de famílies	73,7	76,8	90,6
Programes de dinamització de les AMPA dels centres educatius	77,8	75,8	79,2
Programes de reforç escolar	81,8	75,8	89,6
Dispositius locals d'inserció laboral	83,8	74,7	...
Programes de vinculació de l'escola al territori	74,7	65,3	82,3
Comissió social de centre	68,7	65,3	...
Accions específiques d'acompanyament a les famílies nouvingudes	71,7	64,2	70,8
Programes de transició entre etapes educatives	59,6	60	67,7
Programes de transició escola-treball	70,7	56,8	
Programes de promoció de la convivència escolar	60,6	53,7	69,8
Projectes d'acollida a l'escola	41,4	32,6	...
Programes d'innovació educativa	...	...	54,2
Obertura dels equipaments educatius fora de l'horari lectiu	...	...	76,0

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2011, 2013, 2015).

Gràfic 13. Destinació dels pressupostos liquidats dels ajuntaments i de la prioritat política, per municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya (2015)



Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2015).

Taula 15. Evolució de la destinació dels pressupostos liquidats dels ajuntaments i de la prioritat política, per municipis de Catalunya amb més de 10.000 habitants (2013, 2015)

	2013		2015	
	Destinació pressupost (mitjana) (en %)	Prioritat (primer objectiu) (en %)	Destinació pressupost (mitjana) (en %)	Prioritat (primer objectiu) (en %)
Conservació, manteniment i vigilància dels centres	26,1	5,3	27,4	9,3
Programes de suport i altres actuacions	12,7	37,9	17,3	37,1
Altres ensenyaments (artístics i musicals, adults, primària, secundària, etc.)	23,3	12,7	21,9	20,6
Escoles bressol	38,1	44,2	35,6	33,0

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2013, 2015).

Pel que fa al debilitament de la participació de la població en determinades ofertes formatives, convé destacar que, més enllà de finançar de manera adequada la creació i el manteniment d'aquestes ofertes (escoles bressol, escoles de música, centres de formació d'adults, etc.), cal garantir que siguin accessibles per al conjunt de la població, sobretot per a la part social menys afavorida. En un context de més desigualtat i vulnerabilitat socials, aquestes ofertes tenen un potencial de prevenció i de promoció de condicions d'educabilitat positives que no sempre s'aprofita prou (com succeeix, per exemple, amb les escoles bressol, sovint massa orientades a garantir la funció de conciliació).

El Panel del 2015 evidencia que la millora de la situació financera dels ajuntaments, per ara, no ha comportat una disminució dels nivells de copagament dels serveis per part dels usuaris, uns nivells que es van incrementar els anys de restriccions pressupostàries i que no es van corregir. En menys del 15 % dels ajuntaments s'ha produït alguna disminució dels nivells de copagament en els diferents serveis, uns nivells que s'han mantingut igual al voltant del 65 % dels casos els darrers dos anys.

I finalment, pel que fa a la participació dels joves en els ensenyaments postobligatoris per l'«efecte substitució», cal destacar que la millora de la situació econòmica, amb la creació d'ocupació corresponent, provocarà que el mercat de treball augmenti de nou la seva capacitat per atraure joves amb dèficit formatiu cap a feines de qualificació baixa. Cal garantir un nou impuls a les polítiques educatives locals orientades a retenir l'alumnat en el sistema educatiu i a combatre l'abandonament educatiu prematur, com ara els programes d'orientació formativa o altres polítiques d'acompanyament a l'escolaritat que contribueixin a vincular al sistema l'alumnat amb més dificultats d'escolarització. Per mantenir la tendència positiva de reducció de l'abandonament educatiu prematur en un context de creixement de les oportunitats d'ocupació, l'àmbit de l'acompanyament a l'escolaritat adopta una altra vegada, des d'aquesta perspectiva, una importància creixent.

En tot cas, en aquest context, pel seu caràcter multiplicador, també agafa una importància especial el treball integrat que desenvolupen els diferents agents del territori. De fet, el Panel del 2015 mostra una evolució positiva en relació amb aquest àmbit: després d'un cert estancament en la participació dels ajuntaments a xarxes municipals, el percentatge d'ajuntaments que disposen d'aquestes estructures de coordinació s'ha incrementat, del 82,1 % del 2013 al 87,5 % del 2015 (taula 16), com també ho ha fet tant la pro-

porció d'ajuntaments que considera que el teixit associatiu participa de manera activa en les actuacions relacionades amb educació (des del 52,5 % del 2011 fins al 67,7 % del 2015) com la proporció que considera que les estructures dels ajuntaments treballen de manera coordinada i transversal (del 61,6 % del 2011 al 66,7 % del 2015) (taula 17). L'evolució de plans educatius d'entorn també ha adoptat una tendència positiva des del 2015, amb més municipis que en disposen (que ha passat de 77 del curs 2014/2015 a 92 el curs 2016/2017) i amb més plans (de 96 a 117 en el mateix període).

Taula 16. Evolució de la participació en xarxes locals dels ajuntaments, per municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2013, 2015)

	Participació en xarxa	No participació en xarxa	Total
2015	87,5	12,5	100,0
2013	82,1	17,9	100,0
2011	82,8	17,2	100,0
2009	52,0	48,0	100,0

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2013, 2015).

Taula 17. Evolució del grau d'acord sobre diferents dimensions de la coordinació, per municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2015)

	2009	2011	2013	2015
	Molt d'acord o bastant	Molt d'acord o bastant	Molt d'acord o bastant	Molt d'acord o bastant
La comunitat educativa intervé de manera activa en les actuacions relacionades amb educació	79,8	83,8	...	79,2
El teixit associatiu intervé de manera activa en les actuacions relacionades amb educació	44	52,5	...	67,7
Les estructures de l'Ajuntament treballen de manera coordinada i transversal en temes d'educació	60,6	61,6	...	66,7

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2015).

L'augment de la participació dels ajuntaments en xarxes locals ha estat acompanyat, a més, de l'assumpció progressiva d'un paper més actiu, tant en el lideratge com en el finançament d'aquestes xarxes locals. En comparació a la de les edicions anteriors, l'anàlisi del Panel de polítiques públiques locals d'educació de l'any 2015 pel que fa a la participació dels ajuntaments en el tipus de xarxes més prevalents evidencia que cada cop hi ha més ajuntaments que lideren les xarxes locals i que les financen, d'acord també amb l'increment del nombre de municipis amb ajuntaments que hi participen (taula 18).

Taula 18. Evolució del tipus de participació dels ajuntaments a les xarxes locals en municipis amb més de 10.000 habitants de Catalunya, per tipus de xarxa (2011, 2013, 2015)

En el marc d'un pla educatiu d'entorn	Lidera o colidera	Col·labora	Finança	Total	n
2015	44,8	14,6	17,7	52,1	96
2013	38,9	14,7	20,0	44,2	95
2011	35,4	7,1	10,1	39,4	99
En el marc de la petita infància	Lidera o colidera	Col·labora	Finança	Total	n
2015	37,5	13,5	9,4	46,9	96
2013	31,6	15,8	7,4	43,2	95
2011	33,3	6,1	3,0	38,4	99
En el marc de programes de transició escola-treball	Lidera o colidera	Col·labora	Finança	Total	n
2015	29,2	17,7	12,5	44,8	96
2013	28,4	22,1	11,6	44,2	95
2011	27,3	20,2	6,1	45,5	99

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2011, 2013, 2015).

La correcció de la grandària del municipi com a factor de desigualtat territorial

Els avenços destacats en epígrafs anteriors, així com la necessitat de focalitzar més energies a les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat, no ha de fer perdre de vista que encara hi ha alguns dèficits estructurals que cal corregir, tant des de la perspectiva de la cobertura territorial com des de la qualitat de la formulació de polítiques públiques.

El Panel del 2015 posa de manifest que, malgrat l'increment de corresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació, encara hi ha un 14,6% d'ajuntaments de municipis amb més de 10.000 habitants que no té cap pla que orienti les polítiques educatives, i un 39,6% que no avalua aquestes polítiques. Pel que fa a la implementació de polítiques, el Panel del 2015 evidencia que hi ha àmbits que estan mancats encara, bé de provisió, bé d'intensitat en la intervenció. Només existeix provisió en el conjunt de municipis de més de 10.000 habitants de les escoles bressol. En la resta de polítiques educatives locals, hi ha una proporció de municipis que no en disposa.

En l'àmbit de l'acompanyament a l'escolaritat, per exemple, el 20,8% no disposa de programes de diversificació curricular, el 19,8%, de programes de segones oportunitats, o el 19,8%, també, de programes d'orientació formativa, tot i la rellevància política anteriorment descrita en el context actual. O, en l'admissió d'alumnat, per exemple, només el 4,2% dels ajuntaments desenvolupa alguna de les quatre actuacions específiques contemplades en el Panel per a l'escolarització equilibrada d'alumnat (repartiment, reserva, zonificació, ràtios), i només un 21,9%, com a mínim, tres (taules 19 i 20).

Taula 19. Evolució de la corresponsabilitat de la lluita contra la segregació escolar, per municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2013, 2015)

	2009	2011	2013	2015
La lluita contra la segregació escolar entre les tres prioritats	16,0	11,2	38,9	39,6
Actuacions de promoció de l'equitat en l'admissió (estratègies d'escolarització equilibrada)	81,2	84,8	86,3	85,4
Oficina Municipal d'Escolarització	51,5	50,5	54,7	51,6
Comissió de garanties d'admissió	...	82,8	93,7	91,1
Actuacions específiques (sobre el total que desenvolupa actuacions)	2009	2011	2013	2015
Repartiment de l'alumnat NEE entre centres	68,3	79,8	76,8	75,6
Aprofitament actiu de la reserva de places NEE	...	47,6	50	51,2
Modificació de ràtios per equilibrar	...	40,5	45,1	42,7
Zonificació que compensi la composició social dels centres	...	41,7	32,9	26,8
Cap d'aquestes quatre actuacions	...	9,5	7,3	4,9

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2013, 2015).

Taula 20. Nombre d'actuacions específiques relacionades amb la lluita contra la segregació escolar, per municipis amb més de 10.000 habitants (2015)

Nombre d'actuacions específiques	2015		
	n	% (total amb actuacions)	% (total)
Totes 4	4	4,9	4,2
3	21	25,6	21,9
2	29	35,4	30,2
Només 1 de les actuacions especificades al Panel	24	29,3	25,0
Altres	7	7,3	8,5
Cap	14	-	14,6
Total	96	-	100,0

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2015).

El Panel del 2015, a més, també evidencia que els darrers anys, malgrat aquesta millora de la corresponsabilitat, no s'ha produït una millora significativa global de la qualitat en la formulació de les polítiques educatives locals: sense modificacions significatives respecte a l'edició del Panel del 2011, el 37,5% considera que l'Ajuntament no té recursos ni eines per detectar les noves necessitats en matèria d'educació, o el 22,9%, que els reptes més importants que planteja l'educació no estan inclosos en l'agenda política (taula 21).

Taula 21. Evolució del grau d'acord sobre diferents dimensions de la política educativa, per municipis amb més de 10.000 habitants (2009, 2011, 2015)

	2009	2011	2013	2015
	Molt d'acord o bastant	Molt d'acord o bastant	Molt d'acord o bastant	Molt d'acord o bastant
Els serveis locals de l'Ajuntament estan adaptats per donar resposta a les demandes en educació	69	83,8	...	84,4
Els recursos humans de l'Ajuntament que treballen en temes d'educació tenen una formació adequada	88	92,9	...	91,7
Hi ha coordinació adequada entre els diferents nivells de govern pel que fa a l'educació (Diputació, Generalitat...)	63,6	61,6	...	58,3
Les estructures de l'Ajuntament treballen de manera coordinada i transversal en temes d'educació	60,6	61,6	...	66,7
L'Ajuntament té recursos i eines per detectar les noves necessitats en matèria d'educació	56,6	64,6	...	62,5
Hi ha idees innovadores per afrontar els nous reptes que planteja l'educació	63,6	60,6	...	69,8
Hi ha un acord polític que dona continuïtat a la política en educació	61,6	64,6	...	74
Els reptes més importants que planteja l'educació estan inclosos en l'agenda política	64,9	78,8	...	77,1

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009, 2011, 2015).

En relació a la coordinació, tot i la millora experimentada, és remarcable el dèficit existent amb el treball transversal a escala local i amb la coordinació amb altres nivells administratius: el 41,7 % dels ajuntaments considera que no hi ha coordinació adequada entre els diferents nivells de govern, el 33,3 %, que les estructures no treballen de manera coordinada i transversal, i el 34,4 %, que només es coordina amb altres àrees municipals de forma puntual, sense estructures estables de coordinació (taula 22).

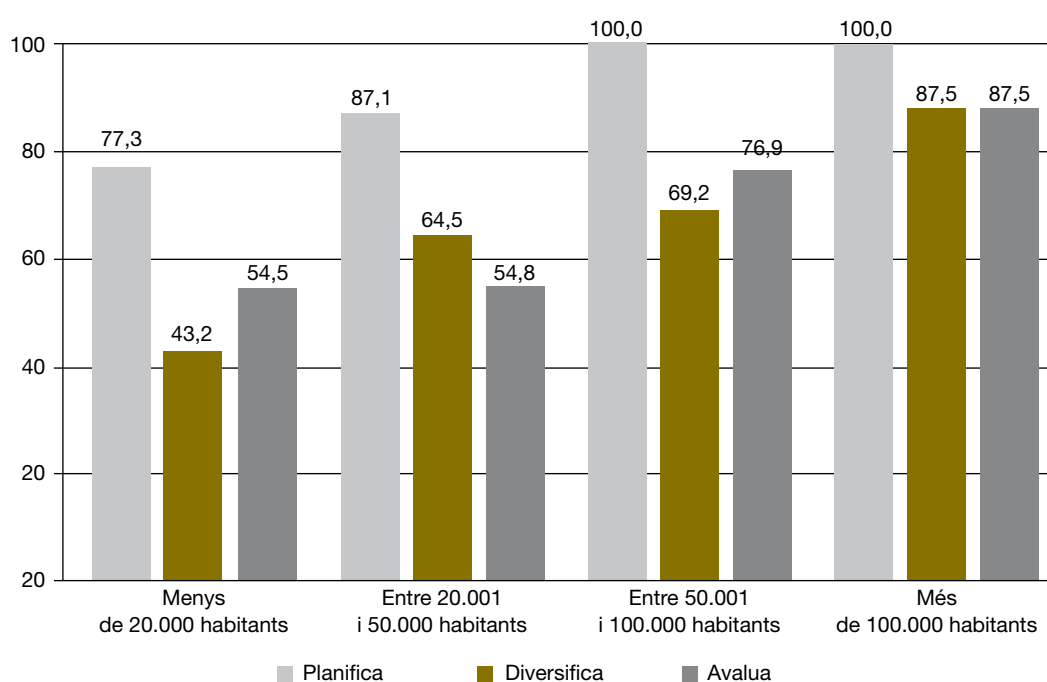
Taula 22. Espais transversals de coordinació on es tracten regularment temes d'educació, als ajuntaments de municipis amb més de 10.000 habitants (2015)

La coordinació es fa a través de...	Sí	No	Total
Plans transversals o plans de coordinació general entre àrees	36,5	63,5	100,0
Hi ha unes comissions / taules de coordinació entre diferents àrees en què, per exemple, es fixen criteris, pautes comunes, etc.	28,1	71,9	100,0
Hi ha una programació anual conjunta d'activitats amb pressupost assignat amb altres àrees	10,4	89,6	100,0
Altres espais transversals	14,6	85,4	100,0
Amb un espai transversal (com a mínim)	65,6	34,4	100,0
Amb més d'un espai transversal	19,8	80,2	100,0
La coordinació amb altres àmbits / àrees és només puntual, per algunes actuacions	34,4	65,6	100,0

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2015).

En la majoria d'aquests dèficits, el factor principal de diferenciació territorial és la grandària del municipi. Els ajuntaments de municipis més petits, amb menys recursos humans i econòmics disponibles en valors absoluts, acostumen a presentar més dificultats per planificar, implementar i avaluar polítiques (gràfic 14), per dinamitzar estructures de coordinació a escala local o per coordinar-se amb altres administracions a escala supralocal. Més enllà d'incrementar el finançament de les polítiques educatives locals d'acord amb les necessitats existents i d'orientar aquestes polítiques cap als reptes que ens ha deixat la crisi econòmica, cal desenvolupar estratègies específiques adreçades als municipis amb una política educativa local més feble.

Gràfic 14. Nivell de corresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació en funció de la grandària del municipi, per als municipis amb més de 10.000 habitants a Catalunya (2015)



Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2015) i l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Convé recordar que la grandària del municipi no té relació amb la situació financera dels ajuntaments, però sí amb la complexitat educativa que atenen, amb la disponibilitat d'oferta formativa (nombre de centres i provisió d'ensenyaments i de serveis) i amb l'existència d'estructures administratives autònomes i amb més recursos humans per desenvolupar aquesta tasca. Aquests són alguns dels factors que expliquen que els municipis grans tinguin més disposició a desenvolupar polítiques educatives locals que els municipis petits.

Els entorns d'aprenentatge al segle XXI. Cap a un model d'educació distribuïda i interconnectada

César Coll

*Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
a la Universitat de Barcelona. Coordinador del grup de recerca
sobre Interacció i Influència Educativa (GRINTIE)*

1. Introducció

En el transcurs de les últimes dècades, i en el marc del nou paradigma tecnològic organitzat al voltant de les tecnologies de la informació i la comunicació (Castells, 1997), s'han esdevingut un seguit de canvis importants en els contextos d'activitat que ofereixen a les persones oportunitats i recursos per a l'aprenentatge. L'educació escolar, el context creat específicament per promoure el desenvolupament i la socialització de les persones mitjançant l'aprenentatge, és en l'actualitat fortament interpel·lada a conseqüència d'aquests canvis. I ho és tant que actualment hi ha pocs dubtes del fet que, per poder seguir exercint la funció per la qual va ser pensada i que ha anat complint al llarg dels dos últims segles amb una eficàcia progressiva i remarcable, és necessari revisar aspectes essencials de la seva organització i del seu funcionament. Tot fa pensar, a més, que no pot ser una revisió com les impulsades per les grans reformes educatives de la segona meitat del segle xx. Sembla més aviat que ens trobem a les portes d'un canvi que comportarà l'abandonament del model d'escolarització vigent –o almenys de bona part dels principis pedagògics, organitzatius i de funcionament que el caracteritzen– i la seva substitució per un model que, mentre s'acaba de definir i concretar, podem denominar provisionalment d'educació distribuïda i interconnectada.

En les pàgines següents comentaré, en primer lloc, alguns dels canvis més importants que s'han produït en els contextos d'activitat que ofereixen a les persones oportunitats i recursos per aprendre fins a configurar el que alguns autors anomenen una nova ecologia de l'aprenentatge (Barron, 2006; Coll, 2013). Seguidament, em referiré als desajustaments que aquesta nova ecologia de l'aprenentatge provoca en l'educació escolar pel fet que l'una i l'altra resulten incompatibles a causa de les diferents visions pedagògiques en què se sustenten respectivament, i també a la necessitat d'avançar cap a un model alternatiu d'educació distribuïda i interconnectada com a via que ha de permetre superar aquesta incompatibilitat. Finalment, faré alguns comentaris relatius al procés de transformació de l'educació escolar que comporta aquest canvi de model, argumentant que es tracta d'un procés al mateix temps ineludible i complex que implica una revisió a fons tant de les polítiques com de les pràctiques educatives, i en el qual les comunitats de referència dels centres educatius i els seus actors estan cridats a tenir un paper destacat.

2. Els canvis en els contextos d'activitat

Cal destacar, en primer lloc, l'aparició, de la mà de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació (TIC), de contextos d'activitat nous i inèdits que ofereixen a les persones oportunitats i recursos per aprendre. Aquests contextos –com ara, per exemple, els generats al voltant de les xarxes socials, els mons o entorns virtuals, les comunitats virtuals d'interès, de pràctica o d'aprenentatge, els videojocs o els jocs en línia, entre d'altres– constitueixen veritables fonts potencials d'aprenentatge i tenen la peculiaritat que poden aparèixer en diferents escenaris socioinstitucionals. Però les TIC, a més d'estar en l'origen de nous contextos d'activitat, s'han incorporat àmpliament i amb força als contextos d'activitat tradicionals, com ara són la família, l'escola o les institucions comunitàries, d'oci, cultura, esport, etc., i han incrementat la seva potencialitat com a fonts d'aprenentatge per a les persones que en formen part o hi participen. Així, l'aprenentatge deixa d'estar associat fonamentalment a un espai i un temps determinats –l'escola i l'horari escolar–, i en principi pot tenir lloc en gairebé qualsevol context i en qualsevol moment.

En segon lloc, fent costat a aquests canvis relatius a l'on i el quan de l'aprenentatge, són igualment remarcables –pel seu impacte sobre com es produeix l'aprenentatge– els relacionats amb la diversificació i la confluència de les vies d'accés a la informació i el coneixement. Gràcies a la digitalització de la informació que se situa en la base de les TIC, és possible fer convergir diferents llenguatges i formats –llenguatge oral, llenguatge escrit, so, imatges estàtiques i en moviment, llenguatge musical, llenguatge matemàtic, sistemes de símbols, sistemes de representació gràfica...– en un mateix espai simbòlic. L'accés a la informació i al coneixement deixa d'estar associat de manera pràcticament exclusiva, o almenys predominant, al llenguatge escrit i el llenguatge oral. Les vies d'accés es diversifiquen. I a més, la qual cosa no és pas secundària, esdevé possible, d'una banda, seleccionar el llenguatge i el format més adients considerant la naturalesa de la informació i els propòsits dels actors, i de l'altra, combinar diferents llenguatges i formats per aprofitar-ne les potencialitats i compensar-ne les limitacions. La popularitat dels productes multimèdia, emprats cada cop més per presentar pràcticament tota mena d'informacions, són un bon exemple d'aquests canvis relacionats amb el com de l'aprenentatge.

En tercer i darrer lloc, convé esmentar encara els canvis associats a les necessitats d'aprenentatge de les persones en el nou escenari social, econòmic, cultural i laboral de la societat de la informació. D'una banda, en aquest escenari en què les necessitats d'aprenentatge poden aparèixer en qualsevol moment del cicle vital de les persones i, a més, poden canviar amb una certa rapidesa, és fonamental l'adquisició i el domini d'habilitats i competències genèriques i transversals que permeten aprendre en un ampli ventall de situacions i circumstàncies. En aquest escenari, el que se sap –els aprenentatges assolits– és important, però més important encara és el que es pot arribar a saber, és a dir, la capacitat de seguir aprenent més enllà del que ja s'ha après. Són canvis, en aquest cas, relacionats amb allò que es considera important aprendre en el món actual. El protagonisme atorgat a les anomenades habilitats i competències del segle XXI (Trilling & Fadel, 2009) en el discurs polític i pedagògic actual¹ reflecteix amb claredat aquests canvis que afecten sobretot el què i el per a què de l'aprenentatge.

D'altra banda, a conseqüència, en part, de la penetració de les TIC en gairebé tots els àmbits de l'activitat de les persones, i en part, d'altres fenòmens característics de la so-

¹ Vegeu, per exemple, <http://www.p21.org>.

cietat de la informació com ara la globalització econòmica i cultural, els moviments migratoris massius o els canvis en el mercat laboral, s'ha produït una transformació en la majoria de les pràctiques socials i culturals habituals, n'han aparegut de noves i d'altres simplement han desaparegut o estan en procés de desaparició. És obvi, per esmentar només alguns exemples, que la manera com ens comuniquem i ens relacionem, viatgem, gestionem l'economia personal i familiar, cerquem informació sobre els temes que ens interessin o planifiquem el nostre temps d'oci en l'actualitat és força diferent, i en alguns casos radicalment diferent, de com ho fèiem fa només quinze o vint anys. Des del punt de vista que aquí ens interessa, el fet a destacar és que la participació en aquestes pràctiques socials i culturals noves o transformades exigeix sovint l'adquisició i el domini de sabers, habilitats i competències diferents de les que eren necessàries per participar en les pràctiques prèvies que han reemplaçat, i d'aquesta manera es posen també de manifest els canvis que el nou escenari comporta en relació al què i al per a què de l'aprenentatge.

3. L'educació escolar i la nova ecologia de l'aprenentatge

L'anàlisi acurada d'aquests i altres canvis queda fora de l'abast del present treball. La breu presentació que n'acabem de fer, però, és suficient per mostrar fins a quin punt la nova ecologia de l'aprenentatge, de la qual formen part, genera desajustos importants en l'educació escolar. I és que alguns aspectes nuclears de la visió de l'aprenentatge que sustenta el model d'escolarització estan obertament en contradicció amb els paràmetres que regeixen l'aprenentatge en la societat de la informació, o si més no se n'allunyen considerablement. Tres desajustos destaquen sobre la resta, al meu parer, per les seves implicacions i perquè assenyalen amb nitidesa el camí a seguir per alinear l'educació escolar amb la nova ecologia de l'aprenentatge.

El primer desajust té a veure amb el fet que els sistemes educatius actuals –i el nostre no n'és una excepció– estan organitzats sobre la base del protagonisme absolut de l'educació escolar i formal per sobre de totes les altres pràctiques educatives. En el transcurs dels dos últims segles, i a conseqüència, entre altres factors, de la generalització i els assoliments aconseguits per l'educació escolar, s'ha anat imposant una visió fortament restringida de l'educació fins a identificar-la pràcticament amb una de les seves variants: l'educació escolar i formal (Coll, 2004). La nova ecologia de l'aprenentatge, amb l'aparició de nous contextos d'activitat que ofereixen oportunitats i recursos per aprendre, i amb l'increment substancial de la potencialitat dels contextos d'activitat tradicionals com a nínxols d'aprenentatge, encaixa malament amb aquesta visió restringida de l'educació.

D'altra banda, en la mesura que els contextos en els quals s'esdevé l'aprenentatge es diversifiquen i deixen d'estar associats de manera exclusiva o prioritària al context escolar, l'interès es desplaça des de les experiències d'aprenentatge i els aprenentatges que tenen lloc en les escoles i els instituts fins a les experiències i els aprenentatges que tenen lloc en els contextos d'activitat pels quals transiten els alumnes i en els quals participen (Leander i Hollett, 2017). Les trajectòries individuals d'aprenentatge, enteses com el conjunt d'experiències d'aprenentatge i d'aprenentatges assolits pels alumnes en aquests contextos, esdevenen així el referent principal de l'acció educativa (Barron, 2010; Erstad *et al.*, 2016). Convé fer esment, en aquest punt, de la importància creixent de les TIC i els dispositius mòbils en la configuració de les trajectòries individuals d'aprenentatge. La possibilitat que ofereixen aquestes tecnologies i aquests dispositius per transitar entre

contextos d'activitat amb rapidesa i facilitat conservant bona part dels recursos i instruments per aprendre i posant-los al servei d'uns mateixos interessos i objectius d'aprenentatge contribueix a desdibuixar les fronteres entre els espais físics i socioinstitucionals en els quals té lloc l'aprenentatge. La tendència a establir una continuïtat entre les experiències d'aprenentatge independentment del lloc, el moment i el context en què s'han esdevingut (Sharples *et al.*, 2012) resulta així considerablement reforçada, la qual cosa contribueix a posar encara més en qüestió la falta de connexió entre les institucions d'educació formal i la resta de contextos d'activitat en què els alumnes també aprenen.

Tot apunta, en conseqüència, a la necessitat de recuperar una visió àmplia de l'educació, de reconèixer la importància cada cop més gran d'altres contextos d'activitat i d'altres actors i agents educatius per l'aprenentatge, i de repensar des d'aquesta visió àmplia de l'educació els objectius, l'organització i el funcionament de les institucions d'educació escolar. Aquestes institucions són i seguiran sent en el futur, al meu parer, una part important de l'entramat de contextos d'activitat pels quals transiten els alumnes i a partir dels quals construeixen les seves trajectòries individuals d'aprenentatge. La seva funció, però, s'ha d'entendre en el marc d'una acció educativa exercida des de diferents contextos interconnectats que contribueixen en un grau més o menys elevat, segons els casos, a promoure el desenvolupament i la socialització de l'alumnat mitjançant les oportunitats i els recursos d'aprenentatge que els ofereixen.

Un segon desajust relacionat amb l'anterior, però amb una entitat pròpia, té a veure amb la tendència a la personalització, un altre tret característic de la societat de la informació i també de la nova ecologia de l'aprenentatge (Coll, 2016). La predisposició a adequar la informació, els productes i els serveis als interessos i les necessitats individuals és l'expressió d'un sistema de valors ben arrelat en les societats actuals. Un cop més, les TIC digitals han tingut un paper destacat en la generalització, la consolidació i l'acceptació d'aquesta tendència, com ho posa de manifest l'evolució d'Internet des de la web 1.0 a la web 2.0 o web social. Els portals d'Internet que tenen més èxit són en general els que ofereixen productes i serveis que els visitants poden ajustar, adaptar, en definitiva personalitzar, segons les seves necessitats i els seus interessos individuals. Els processos d'aprenentatge no escapen a aquesta tendència. En realitat, la personalització és ja un fet en la mesura que les trajectòries individuals d'aprenentatge que construïm responen sovint, almenys parcialment, als nostres interessos i les nostres necessitats.

La personalització, però, difícilment travessa les portes de les institucions d'educació formal i escolar que, almenys en el cas de les escoles i dels instituts, segueixen funcionant bàsicament sobre la base d'un currículum únic, comú i obligatori per a tot l'alumnat. Davant d'aquesta situació, alguns estudis (vegeu, per exemple, Speak Up, 2012) indiquen que bona part dels nens i joves perceben el contrast existent entre el món en què viuen fora de les escoles i els instituts, en què la personalització és un fet, i l'escola, en la qual els interessos individuals no tenen cabuda. Tampoc entenen les raons per les quals els interessos que orienten algunes de les seves activitats fora de les escoles i els instituts, i estan en l'origen d'aprenentatges personalment rellevants, no tenen cabuda en unes institucions dedicades justament a promoure l'aprenentatge. I, per descomptat, manifesten el seu desig que aquesta situació es modifiqui.

D'altra banda, hi ha pocs dubtes que les dificultats per atribuir sentit als aprenentatges escolars que manifesta un sector creixent de l'alumnat, sobretot d'educació secundària, es relacionen amb l'escassa o nul·la personalització que caracteritza, en general, aquests aprenentatges. Convé recordar en aquest punt la diferència entre atenció a la diversitat, inclusió i personalització. Personalitzar l'aprenentatge suposa fer un pas

endavant en la lògica de l'atenció a la diversitat. Personalitzar l'aprenentatge implica, a més d'ajustar l'acció educativa a les vicissituds del procés d'aprenentatge dels alumnes i l'eliminació de les barreres per a l'aprenentatge, tenir en compte els seus interessos i afavorir la realització d'aprenentatges que tenen valor i sentit personal per a ells i elles. Aquest pas, però, no és menor i obliga a introduir canvis en profunditat en aspectes essencials de l'organització i el funcionament del sistema educatiu actual com ara, per exemple, el model de currículum –és molt difícil personalitzar l'aprenentatge amb un currículum bàsic comú i sobredimensionat com l'actualment vigent–; l'agrupament de l'alumnat per edat; els horaris per matèries i assignatures; els espais –aules– poc o gens polivalents pensats fonamentalment per «dictar» classes; la formació del professorat, centrada en els aspectes cognitius de l'aprenentatge i amb carència d'estratègies, recursos i instruments de personalització; i sobretot, la lògica homogeneïtzadora que impregna la pràctica totalitat de la normativa educativa i presideix l'activitat en els centres educatius.

Finalment, el tercer desajust sorgeix a conseqüència del contrast entre, per un costat, unes institucions orientades bàsicament a formar bons estudiants, i per l'altre, l'exigència de formar aprenents competents. En un escenari com l'actual en què l'aprenentatge ja no està associat de manera exclusiva o bàsica a una fase única del cicle vital –el període de formació inicial– ni a un context socioinstitucional específic –les institucions d'educació escolar–, sinó que es produeix al llarg de la vida i en un ampli ventall de contextos d'activitat, l'adquisició de les competències associades a la capacitat per aprendre esdevé una prioritat. El nostre sistema educatiu, però, no està pensat per formar aprenents competents, sinó més aviat per formar bons alumnes i bons estudiants, és a dir, persones que assimilin els continguts, desenvolupin les capacitats i adquireixin les competències establertes en el currículum escolar en tant que selecció del saber socialment validat. Un cop més, la superació d'aquest desajust exigeix introduir canvis en profunditat en l'educació escolar actual, tant en la finalitat, els objectius i la selecció dels continguts curriculars com en els plantejaments, les estratègies didàctiques i les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

4. Comentaris finals: el camí cap a una educació distribuïda i interconnectada

Les consideracions precedents posen de manifest l'abast del procés de transformació que l'educació escolar està destinada a experimentar en el seu trànsit cap a un model d'educació distribuïda i interconnectada. En realitat, el procés de transformació ja ha començat, com ho indica el fet que els desajustos esmentats i els canvis proposats per afrontar-los i superar-los estiguin sovint en l'origen de les iniciatives i les experiències d'innovació que, d'un temps ençà, han començat a implementar-se en un nombre creixent de centres educatius, tant a Catalunya com en altres països. És el cas, per esmentar només alguns exemples il·lustratius, de les experiències promogudes per la Connected Learning Alliance (<https://clalliance.org/>), amb un lema, *Make learning relevant*, que enllaça directament amb la preocupació abans comentada pel sentit de l'aprenentatge i la proposta de partir dels interessos dels aprenents per promoure aprenentatges amb un valor i sentit personal; o encara, també als EUA, de les experiències i les iniciatives agrupades en la Coalition for Community Schools (<http://www.communityschools.org/>), amb una caracterització d'aquest tipus d'escoles que posa l'accent en el partenariat i en l'aprofitament dels recursos comunitaris per aconseguir que tots els estudiants aprenguin i

prosperin.² També a Catalunya, en el marc d'iniciatives com la d'Escola Nova 21 (<http://www.escolanova21.cat/>) o Xarxes per al Canvi (http://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/xarxes_per_al_canvi), trobem experiències d'innovació que responen a preocupacions semblants i proposen canvis que apunten en direccions similars.

Aquestes experiències i encara d'altres, però, són justament això, experiències, i el conjunt del sistema educatiu continua sent tributari d'una visió de l'educació i de l'aprenentatge escolar força allunyada dels paràmetres de la nova ecologia de l'aprenentatge. El procés de transformació es troba just en els seus inicis i de moment es limita a experiències i iniciatives impulsades per equips docents conscients dels desajustos que pateix l'educació escolar, de les seves causes i de la direcció en què cal encaminar-se per superar-los. Són, a més, experiències i iniciatives que, en la mesura en què es duen a terme en el si d'un sistema que segueix sent del tot tributari d'una visió restringida de l'educació, requereixen per poder desplegar-se un entusiasme i una dedicació dels professors implicats que van més enllà del que es pot demanar raonablement a uns professionals, i que comporta sovint una bona dosi de voluntarisme.

La transformació és inevitable i la seva orientació també, però el camí a recórrer és complex i difícil, i no està exempt de riscos. De com el recorrem dependrà en bona mesura que l'educació escolar pugui seguir complint la funció de promoure el desenvolupament i la socialització de tots els infants i joves en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge. La transformació que es va començant a produir és sistèmica i, per no perdre'ns en el camí, seria molt convenient, per no dir necessari, disposar d'una visió de conjunt dels aspectes i elements implicats en aquest procés de transformació. Que no s'interpreti malament aquesta afirmació. No es tracta de fer un pla de reforma integral del sistema educatiu en el sentit tradicional de l'expressió que, un cop elaborat, apliqui els canvis proposats de manera homogènia. Entre altres raons perquè, en un model d'educació distribuïda i interconnectada que posa l'accent en els contextos d'activitat que ofereixen als alumnes oportunitats i recursos per aprendre i en les trajectòries individuals d'aprenentatge, i que es regeix pel principi de la personalització de l'aprenentatge, l'acció educativa pren necessàriament formes diverses. Del que es tracta és de poder disposar d'una mena de mapa que permeti anticipar, tant com sigui possible, el procés de transformació, i també dissenyar polítiques educatives dirigides a crear les condicions necessàries –de suport, d'infraestructures, d'equipament, de material, de gestió, d'organització, de funcionament, de formació, de treball, etc.– perquè els equips docents puguin prendre decisions i desplegar la seva acció tenint en compte les característiques i els interessos del seu alumnat i les possibilitats de l'entorn comunitari; és a dir, tenint en compte els contextos d'activitat que ofereixen oportunitats i recursos per aprendre als alumnes dels seus centres, i alhora cercant la col·laboració, la implicació i la corresponsabilitat dels agents educatius i dels actors presents en aquests contextos.

Un últim comentari, per acabar, relatiu als contextos d'activitat que, juntament amb les escoles i els instituts, ofereixen a l'alumnat oportunitats i recursos per aprendre i que, com hem vist, tenen un paper central en el model d'educació distribuïda i interconnectada. Simplificant al màxim, aquests contextos poden ser de dos tipus: contextos d'activitat que formen part de l'entorn familiar i comunitari més o menys ampli, en els quals s'ha d'estar físicament present per participar-hi, i contextos d'activitat en línia,

² Si voleu més informació sobre aquests dos grups d'iniciatives i experiències, vegeu Ito *et al.* (2013) i OAKES, MAIER i DANIEL (2017), respectivament.

als quals s'accedeix mitjançant dispositius electrònics i en els quals la participació exigeix una presència virtual. El fet a destacar és que, independentment de les seves característiques específiques, aquests dos tipus de contextos estan entrelaçats, de manera que l'accés dels infants i joves als contextos d'activitat virtuals o en línia s'esdevé gairebé sempre en el marc de la família o de la comunitat. Aquest fet atorga a l'entorn comunitari una importància cabdal en la definició de les polítiques educatives, i fa pensar que una de les claus de l'educació escolar en el nou escenari de la societat de la informació es troba precisament en aquest entorn. En aquest sentit, la configuració de xarxes integrades pel conjunt dels contextos d'activitat que ofereixen oportunitats i recursos per aprendre en un àmbit territorial determinat, inclosos els centres d'educació formal, emergeix com una estratègia prometedora; i l'impuls, la promoció i el suport a la configuració d'aquestes xarxes es presenten com un ingredient fonamental d'unes polítiques educatives congruents amb aquest nou escenari.

Aquestes xarxes, d'altra banda, només es poden conformar i gestionar a partir de la realitat i de les dinàmiques pròpies de cada territori, i això també té implicacions importants per a l'orientació de les polítiques educatives. Dues d'aquestes implicacions em semblen particularment rellevants pel tema que ens ocupa. La primera és que la diversitat en l'organització i el funcionament dels centres educatius, lluny de ser una anomalia o una imperfecció, apareix en principi com quelcom positiu en la mesura que respon a l'existència de realitats i dinàmiques igualment diverses. I la segona, que cal revisar i redefinir les competències dels diferents nivells i sectors de l'administració en la gestió del sistema educatiu atorgant una més gran responsabilitat a les instàncies que operen en el territori. En aquest sentit, experiències com els projectes educatius de ciutat o els plans d'entorn constitueixen antecedents interessants que potser convindria analitzar en profunditat, des de la mirada de la nova ecologia de l'aprenentatge, per extreure'n les lliçons corresponents.

Referències bibliogràfiques

- BARRON, B. (2006). «Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective». *Human Development*, 49, 193-224.
- (2010). «Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting». *National Society for the Study of Education*, 109(1), 113-127.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la informació. Economia, societat i cultura*. Vol 1. «La societat xarxa». Barcelona: Editorial UOC.
- COLL, C. (2000). «Educación, territorio y responsabilidad ciudadana». A J.A. GARDE (ed.), *Políticas sociales y estado del bienestar en España. Informe 2000* (p. 165-187). Madrid: FUHEM/Trotta.
- (2004). «La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar». A COMIE (ed.), *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (p. 15-56). Mèxic, DF: Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- (2013). «La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación». A J.L. RODRÍGUEZ-ILLERA (comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060.
- (2016). «La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible». A J.M. VILALTA (dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari*

- d'Educació 2015*. Barcelona: Fundació Bofill. Consultat (10.08.2017) en: http://www.bofill.cat/sites/default/files/RepteseducacioCatalunya.Anuari2015_041016.pdf
- ERSTAD, O. *et al.* (eds.) (2016). *Learning Across Contexts in the Knowledge Society*. SensePublishers.
- ITO, M. *et al.* (2013). «Connected Learning. An Agenda for Research and Design. A Research Synthesis Report of the Connected Learning Research Network». Consultat (10.08.2017) en: <https://dmlhub.net/publications/connected-learning-agenda-for-research-and-design/>.
- LEANDER, K.M. i HOLLETT, T. (2017). «Embodied Rhythms of Learning: From Learning Across Settings to Learners Crossing Settings». *International Journal of Educational Research*, DOI: 10.1016/j.ijer.2016.11.007.
- OAKES, J., MAIER, A. i DANIEL, J. (2017). *Community Schools. An Evidence-Based Strategy for Equitable School Improvement*. National Education Policy Center and Learning Policy Institute. Consultat (10.08.2017) en: <https://goo.gl/5SNqyo>.
- SHARPLES, M. *et al.* (2012). «Innovating Pedagogy. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers». Open University. Innovation Report 1. Consultat (10.08.2017) en: http://democrateducation.org/index.php/library/resource/innovating_p/
<https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2012.pdf>.
- SPEAK UP (2012). «Mapping a Personalized Learning Journey - K-12 Students and Parents Connect the Dots with Digital Learning». Speak Up 2011. National Findings. K-12 Students & Parents. Project Tomorrow. Speak Up. Consultat (10.08.2017) en: [http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU11_Personalized Learning_Students.pdf](http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU11_Personalized_Learning_Students.pdf).
- TRILLING, B. i FADEL, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Projectes locals d'educació a temps complet

Elena Sintes

Doctora en Sociologia i llicenciada en Ciències Econòmiques i Socials

1. Introducció

L'educació es troba al bell mig d'una cruïlla de canvis que qüestionen alguns dels paràmetres que l'han fonamentat i que es tradueixen en un procés de redefinició del *sentit de l'aprenentatge* avui. Un *sentit* que requereix noves pràctiques i noves maneres d'entendre i d'organitzar el que s'entén per escola, així com quina és la seva relació amb tot allò que l'envolta.

En aquest moment, la necessitat de trobar una nova orientació a l'aprenentatge situa la innovació com a element central de les agendes educatives en molts països, també a Catalunya. I en aquest replantejament, l'entorn i sobretot el món local hi tenen un paper molt rellevant.

2. Cap a la creació d'entorns d'aprenentatge

El que entenem per aprenentatge en l'actualitat supera els conceptes utilitzats fins ara sobre temps i espai escolar. Les parets entre els temps lectius i no lectius, entre el currículum i el lleure, entre el centre escolar i l'entorn esdevenen cada vegada més poroses. Les activitats fora de l'horari lectiu adquireixen progressivament més importància i reconeixement educatiu. Les activitats no formals permeten, entre altres coses, experimentar amb noves i diferents possibilitats per a l'aprenentatge i el desenvolupament, tant dins com fora de les àrees temàtiques del currículum escolar. Per tal d'aprofitar el seu potencial educatiu, una de les tendències internacionals més rellevants és la creació de projectes educatius que transcendeixin la distinció i la separació entre les activitats lectives i no lectives. Es tracta de fer que ambdós tipus d'activitats (lectives i no lectives) estiguin relacionades entre si i formin part d'un mateix marc conceptual i organitzatiu, de manera que es creï un ambient d'aprenentatge coherent i integrat (Willems, A. *et al.*, 2013).

En *Innovative Learning Environments*, l'OCDE assenyala que s'ha de repensar l'educació a partir del concepte d'entorns d'aprenentatge partint de la idea que l'aprenentatge és acumulatiu i holístic, i que la tecnologia convida a replantejar i connectar diferents possibilitats d'aprenentatge dins i fora del centre escolar. En concret, els set principis de l'aprenentatge que, segons l'*Innovative Learning Environments*, haurien de ser efectius per al segle XXI són (OECD, 2013a):

- 1) Comprometre's centralment en l'aprenentatge i l'alumne.
- 2) Assegurar que l'aprenentatge és social i, sovint, de col·laboració,
- 3) Estar atents a les motivacions i les emocions dels estudiants.
- 4) Ser molt sensible a les diferències individuals.
- 5) Ser exigent amb cada alumne, sense sobrecàrrega.
- 6) Avaluació coherent amb objectius d'aprenentatge i un fort èmfasi en la retroalimentació formativa.
- 7) Promoure connectivitat horitzontal a través de les activitats i els subjectes, a dins i a fora de l'escola.

En aquesta línia, la mateixa OCDE proposa que es creïn entorns combinant enfocaments i escenaris d'aprenentatge –escolars i no escolars– sense que l'escola perdi el seu lloc central com a institució educativa. El repte és unir elements formals i no formals, elements escolars i comunitaris, i diferents agents amb diferents cultures professionals (OECD, 2013b).

Des de fa trenta anys molts països del nostre entorn han reformulat les seves jornades i els seus calendaris escolars transitant cap a un sistema educatiu centrat en la integració del temps lectiu i no lectiu. La finalitat és ampliar les oportunitats educatives i reduir les desigualtats derivades de l'origen social, diversificar les estratègies d'aprenentatge i afavorir el progrés educatiu i les condicions de desenvolupament dels infants i adolescents.

A Amèrica i Europa (en especial a Alemanya, Bèlgica, Àustria, França, EUA, Brasil, Uruguai, Xile, Veneçuela, Mèxic o Argentina), es va reorganitzant i/o ampliant l'horari d'obertura dels centres escolars fins a mitja tarda, amb models educatius oberts i flexibles que integren aprenentatges formals i no formals, i treball conjunt del professorat i d'altres agents socioeducatius, de manera que es busca la implicació de l'entorn socioeducatiu amb els centres escolars, amb temps per a descansos i servei de menjador, i amb la tornada a casa entre les 15.30 i les 18 h, segons les activitats i l'edat. És el que es coneix com a *educació a temps complet*.

3. Educació a temps complet

Els models d'educació a temps complet es fonamenten en aquests objectius:

- **Equitat i igualtat d'oportunitats educatives:** l'educació a temps complet vol millorar les condicions d'aprenentatge i desenvolupament dels infants i joves dins i fora de les aules, i reduir les desigualtats derivades de l'origen social.
- **Qualitat:** l'educació a temps complet vol millorar la qualitat de l'educació amb una nova cultura de l'aprenentatge oferint més oportunitats educatives a l'aula i fora de l'aula, amb un enfocament que tingui en compte les capacitats, les necessitats i els interessos particulars.
- **Funció social de cura:** l'educació a temps complet vol modificar el temps escolar per conciliar-lo amb el temps familiar i el temps social, amb la intenció de millorar la sincronització del centre escolar amb les famílies i la societat, tot respectant el dret al lleure i el descans.
- **Entorns d'aprenentatge:** l'educació a temps complet genera un entramat d'activitats i relacions distribuïdes entre diferents actors formals i no formals, i connectades entre elles. Les escoles i els instituts se situen en un entorn en què es barregen diferents participants, escenaris i estils educatius. Les activitats que s'hi duen a terme formen

part d'un entramat més ampli format per altres centres i espais educatius, de manera que les activitats es distribueixen dins i fora del centre escolar, malgrat que formen part del projecte educatiu de centre.

- **Innovació:** l'educació a temps complet vol innovar en l'organització del temps educatiu incorporant nous enfocaments i nous dissenys d'aprenentatge adequats a l'era digital. Les eines TIC ofereixen un ampli ventall d'opcions que transcendeixen el temps i els espais escolars tradicionals.

L'educació a temps complet s'orienta a reordenar el temps educatiu per oferir més i millors oportunitats educatives, d'aprenentatge i desenvolupament seguint les pautes següents:

- 1) Obertura dels centres fins a mitja tarda, amb pausa per menjar al migdia, amb oferta horària flexible que inclou lleure o suport a l'aprenentatge segons les necessitats de cadascú.
 - Horari d'obertura ampli, que inclou:
 - pausa per dinar entre 12 i 14 h i garantia d'estada al centre fins a les 15.30 h.
 - activitats pedagògiques complementàries: temps de suport addicional, personalització d'aprenentatge a l'alumnat, biblioteca tutoritzada, acompanyament per fer els deures...
 - activitats de lleure educatiu.
 - Disseny d'un programa d'educació a temps complet amb:
 - Oferta coordinada d'activitat lectiva i no lectiva.
 - Nombre reduït d'objectius.
 - Diagnosi, planificació, seguiment i avaluació del programa.
 - Reorganització funcional del centre:
 - Incorporació d'altres professionals i actors educatius.
 - Flexibilització d'horaris i calendaris laborals per donar cobertura a una oferta més àmplia.
 - Lideratge compartit: grup coordinador del programa format per direcció, personal docent i no docent, entitats col·laboradores i famílies.
- 2) L'oferta s'enriqueix integrant aprenentatges formals i no formals.
 - El projecte educatiu de centre estableix la connexió conceptual entre activitats lectives i no lectives. Projectes educatius en què activitats lectives i no lectives estiguin relacionades entre si, formin part d'un mateix marc conceptual i organitzatiu, i creïn un ambient d'aprenentatge coherent i integrat.
- 3) Les escoles i els instituts no ho fan sols, compten amb la col·laboració del seu entorn socioeducatiu.
 - L'entorn es posa al servei de l'educació i hi participa amb la realització d'activitats dins i fora del centre escolar. Es crea una cartera de serveis educatius territorials per a programes d'educació a temps complet i oferts per entitats públiques i privades (poliesportius municipals, centres cívics, escoles de música, entitats de lleure socioeducatiu, etc.).
 - El programa de cada centre forma part d'un projecte educatiu a temps complet territorial (municipal, de barri, etc.).
 - Taula de coordinació territorial: ajuntament, centres i entitats socioeducatives.
- 4) Es repensa el temps i l'espai educatiu aprofitant el potencial de la cultura digital.
 - L'organització del temps educatiu es basa en la pregunta «com utilitzem el temps per fer què» (blocs horaris, treball per projectes...).

- Aprofita el potencial de la innovació per personalitzar l'oferta a les capacitats i les necessitats dels alumnes.

4. El paper dels municipis en l'educació a temps complet

Els contextos escolars actuals han de ser pensats com a contextos d'aprenentatge en què l'entorn territorial i social on s'ubiquen les escoles i els instituts formen part de l'escenari educatiu dels alumnes. El desenvolupament de projectes d'educació a temps complet en els municipis es fonamenta en el treball en xarxa entre diversos actors educatius per tal de promoure activitats educatives coherents i connectades entre si i formant un continuu educatiu. Es tracta d'un model molt arrelat al territori i a les característiques idiosincràtiques dels centres escolars i del seu context, i en estreta coordinació amb les xarxes territorials en què s'integra.

La construcció de projectes d'educació a temps complet requereix un fort compromís i una gran implicació de tots els agents educatius, administració local i educativa, centres educatius, famílies i entitats socioeducatives. La participació i el lideratge compartit són dues condicions bàsiques per al desenvolupament del model. I en aquest sentit, les administracions locals tenen un rol fonamental en l'impuls i el desenvolupament de xarxes de treball compartit entre centres educatius, famílies, entitats, equipaments i serveis.

Si observem les experiències internacionals, veurem que hi ha múltiples exemples de la importància dels ens locals en la configuració de sistemes territorials d'educació a temps complet, entre els quals destaca França, on els municipis tenen àmplies competències educatives i els ajuntaments desenvolupen un projecte educatiu municipal amb l'objectiu de mobilitzar tots els recursos d'un territori per garantir la continuïtat educativa dels projectes entre les escoles i les activitats que es duen a terme fora d'horari lectiu, i oferir així a cada alumne una trajectòria educativa consistent i de qualitat abans, durant i després de l'horari curricular (<http://www.education.gouv.fr/pid29074/rythmes-scolaires.html>).

A Catalunya es parteix d'una llarga tradició d'actuacions municipals en l'àmbit educatiu. Les darreres dècades, els ens locals han desplegat un seguit d'actuacions d'acompanyament a l'escolaritat a través de la dinamització de programes i plans socioeducatius en col·laboració amb altres agents del territori, amb suport als projectes educatius dels centres escolars, suport a les famílies i amb la provisió d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu. Un paper actiu del tot necessari per desplegar projectes territorials d'educació a temps complet.

La finalitat, doncs, ha de ser desenvolupar polítiques municipals que potenciïn la col·laboració de tota la comunitat educativa al voltant d'un projecte educatiu compartit i crear un ecosistema educatiu local. És a dir, passar de centres que complementen l'oferta educativa amb activitats extraescolars, però de manera separada i diferenciada, a centres que ofereixen un projecte educatiu integral en col·laboració amb altres centres i agents del barri i la ciutat.

L'impuls d'aquesta estructura de treball col·laboratiu per part dels ens locals ha de permetre enfortir els vincles entre tots els agents educatius amb l'objectiu d'oferir col·lectivament més i millors oportunitats educatives, d'aprenentatge i desenvolupament als infants i els joves.

Una de les tasques més rellevants per part dels ajuntaments hauria de ser la constitució de taules de coordinació, en què es diagnostiquen la realitat i les necessitats edu-

catives del territori, es defineix un pla de treball compartit i se n'avaluen els resultats. Juntament amb la coordinació, els ens locals també han de proporcionar les estructures, els recursos i el suport necessaris per tal de crear un entramat d'agents i activitats.

5. Apunt final

Construir projectes territorials d'educació a temps complet és una oportunitat per generar entorns d'aprenentatge globals adequats a les necessitats educatives actuals. L'oportunitat de desplegar projectes d'aquest tipus permetria avançar en la superació d'alguns dels grans reptes educatius, com ara són passar:

- D'identificar el sistema educatiu exclusivament amb el sistema escolar a concebre el sistema educatiu com una estructura amb oportunitats educatives dins i fora de l'escola i l'institut.
- D'identificar l'aprenentatge amb l'educació formal a un sistema que garanteix contextos i oportunitats educatives enriquits.
- De la divisió organitzativa de l'educació formal i no formal a projectes que integren activitats formals i no formals.
- De centrar la innovació només en el model pedagògic escolar a innovar amb un model educatiu integral.
- Del treball en paral·lel entre centres escolars i agents socioeducatius al treball conjunt en el centre i el territori.
- De la dialèctica entre jornada contínua o partida a un model centrat en l'alumne i les seves necessitats educatives.

Descentralització (impuls des dels ajuntaments) i participació (lideratge compartit) són dues de les condicions necessàries per promoure el model. Els ens locals tenen un paper clau en la promoció i el desenvolupament d'aquest tipus de projectes posant les condicions perquè centres, famílies i entorn treballin conjuntament per a la millora educativa de tothom.

Bibliografia

- CAVET, A. (2011). *Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*. «Dossier d'actualité», 60. Institut National de Recherche Pédagogique.
- OECD (2013a). *Innovative Learning Environments*. París: OECD Publishing.
- (2013b). *Leadership for 21st century learning*. París: OECD Publishing.
- SINTES, E. (2012). *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*, Informe Breu 40. Fundació Jaume Bofill.
- (2015). *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*, Informe Breu 59. Fundació Jaume Bofill.
- WILLEMS, A. et al. (2013). *School Quality in All-Day Primary Schools – On the Relationship Between Social Composition and School-Process Factors*. International Congress for School Effectiveness and Improvement.

El moviment Edcamp com a proposta d'una nova cultura oberta de l'aprenentatge

Xavier Pujol

Cofundador de Make-it! Education i promotor del Moviment Edcamp a Catalunya

1. On som i cap a on anem?

És evident que l'educació, igual que el món en què vivim, està en plena revolució. Una revolució que transforma, en essència, allò que fins ara era habitual per a nosaltres en totes les esferes de la nostra vida i que ens porta cap a un nou horitzó en què el pes de les persones esdevé més transcendent que mai. Aquest horitzó ens diu que anem cap a un món complex. Un món en el qual s'esdevenen simultàniament revolucions diferents, cadascuna de les quals amb un nivell de complexitat també diferent.

En general, els canvis d'època al llarg de la història han estat relacionats amb el desenvolupament de la tecnologia, i precisament ara ens trobem en la mateixa situació però amb una diferència. Ara, la velocitat exponencial amb què se succeeixen les diverses revolucions i la complexitat que presenten dins d'un món global com el nostre encara no s'havien detectat (Cornella, 2017). En aquest sentit, el paper de la tecnologia ens afecta més que mai en la manera com entenem i vivim les relacions, el món del treball, la política, l'economia, la sanitat i per descomptat l'educació. Per tant, davant d'aquest escenari és més necessari que mai situar, de debò, les persones al centre de la vida mateixa per no deixar escapar allò que ens fa ser humans i que ens permet créixer, aprendre i desenvolupar-nos d'acord amb la pròpia naturalesa. Una naturalesa incerta, canviant, mòbil, oberta i lliure. Una naturalesa que ens dona les respostes als interrogants que ens planteja aquesta època de transicions radicals.

Davant d'aquesta revolució imparabile que ens empeny a replantejar-nos de nou les qüestions transcendents i que sovint obviem, apareixen nous models i respostes diferents a aquestes preguntes des de diverses perspectives que tenen conseqüències en la manera d'entendre l'aprenentatge i l'educació. Algunes d'aquestes qüestions responen a models en què la transformació passa per una més gran integració de les tecnologies, entre les quals la robòtica i la intel·ligència artificial, dins de la nostra vida laboral i personal, fins al punt que substitueixen tasques i experiències que fins ara eren purament humanes. Altres tendències apunten al fet que, a banda de transitar d'un model industrial a un model social centrat en el coneixement i l'aprenentatge, cal passar d'estructures piramidals i jeràrquiques a d'altres descentralitzades, en xarxa i gestionades per les persones des de l'horitzontalitat (Roca, 2015). Ambdós exemples ens expliquen, des de l'àmbit de la tecnologia i des de l'àmbit de les estructures i les organitzacions humanes, cap a on anem i què ens depara el futur. Naturalment, això comporta que entre tots repensem l'educació i l'aprenentatge d'ara i demà en relació amb aquestes tendències i a la naturalesa humana com a pilar fonamental.

El dibuix d'una transformació radical en la nostra manera de viure, tal com hem dit breument, ens convida a saber escollir el millor de les tendències emergents que intenten explicar com serà el món demà, i de quina manera ens hem d'ordenar per respondre millor a aquest escenari líquid, complex, accelerat i incert. Davant d'aquesta realitat, l'educació i l'aprenentatge necessiten nous plantejaments, models i experiències que donin resposta al món d'avui i el que vindrà. Per tant, saber on som i cap a on anem ens ajuda a imaginar i a crear noves possibilitats que responguin d'una banda a la naturalesa pròpia de les persones com a única solució, i de l'altra al món que vivim i viurem demà.

2. Cap a una cultura oberta de l'aprenentatge

Davant la necessitat de replantejar els nous models educatius i enfocats a un aprenentatge que doni respostes als reptes actuals i futurs, cal crear una nova cultura en relació a l'aprenentatge. Una cultura oberta a la multiplicitat de formes i maneres d'aprendre que ens permet el món i la vida avui, i que es troben estrictament relacionats amb la manera com les persones estem fets per natura. Ja no ens serveix pensar i acceptar que les persones només aprenem quan ens trobem en contextos que en un principi estan pensats per això, com podrien ser els centres educatius, les universitats o altres institucions que pretenen desenvolupar aquesta funció. No ens serveix pensar i creure que aprenem només amb uns determinats processos i metodologies dins d'un context concret al llarg d'un període de la nostra vida. Actualment hem de veure i acceptar l'aprenentatge com una experiència col·lectiva i global amb una vivència personal i local, i que dura al llarg de tota la vida. Això és possible, entre altres factors, gràcies a la ciència i a la tecnologia, i en especial a l'obertura i l'accessibilitat d'Internet per a gran part de la societat. Prenent aquest canvi en la nostra història recent com a punt d'inflexió de la transició en relació a l'aprenentatge que estem vivint, podem dir que:

- **L'aprenentatge actual no té fronteres i va més enllà de l'espai i el temps.** Hem de reconèixer que tot espai és una aula si sabem estar receptius a l'experiència d'aprendre més enllà de l'espai i el temps. Això significa que la formació i l'aprenentatge de les persones es concep de cap a cap de la vida i que es pot concretar en qualsevol lloc i en qualsevol moment (Cope i Kalantzis, 2009), la qual cosa ens indica que cada vegada més les experiències que aporten i generen coneixement són més diverses, individuals i col·laboratives; i que es donen en entorns complexos, ja siguin virtuals o analògics. Així doncs, la relació espai-temps no té sentit en un context en què l'aprenentatge s'esdevé durant tota la vida.
- **La persona és el centre de l'aprenentatge.** Situar el protagonisme de l'aprenentatge en la persona suposa passar de la visió sobre la persona que aprèn com a agent passiu a una altra de molt diferent que la comprèn com a agent actiu. Aquest canvi de visió comporta acceptar que la persona no és una simple receptora de continguts, i per tant passiva; comporta acceptar que la persona és capaç de generar nous continguts i construir coneixement mitjançant l'acció –ja sigui creant i produint nous continguts o bé remesclant-ne d'existents en formats diversos–, i compartir-los a través de mitjans diferents. En aquest sentit, que la persona se situï en el centre de l'aprenentatge suposa comprendre que és capaç d'autoregular-se en relació a les seves experiències d'aprenentatge, ja que passar d'una visió passiva a una altra d'activa no vol dir que el seu rol passiu en determinats espais i situacions desaparegui. Vol

dir que la persona és capaç d'escollir el seu rol en funció de l'entorn en què es trobi, i per tant, pugui continuar aprenent des d'una experiència passiva quan sigui necessari, o bé ho pugui fer a través de l'acció i la creació quan calgui. Per tant, el diàleg entre els dos rols es manté d'una manera constant en situar la persona en el centre de l'aprenentatge.

- **L'aprenentatge és de naturalesa social i connectat** (OCDE, 2012). L'aprenentatge esdevé quan hi ha interacció entre les persones, els coneixements i les experiències socials i col·lectives a través de diferents eines i processos, cadascun dels quals amb la seva pròpia naturalesa. Això significa que l'aprenentatge té lloc quan es genera un diàleg entre la vivència personal i l'experiència social en relació a certs significats, coneixements, actituds i capacitats. Aquest diàleg no és sempre del «jo al nosaltres», sinó que és una retroalimentació constant entre l'un i l'altre i viceversa. Per tant, en el procés d'interactuar amb altres persones es produeixen canvis en els nostres significats en relació a les diferents dimensions emocional, cognitiva, actitudinal, espiritual o física de cada persona provocant aprenentatges diversos i generant canvis també en l'entorn social. Avui, en l'era de la connectivitat, l'entorn social es troba expandit i els límits de les interaccions són cada vegada més desdibuixats i multidimensionals, ja que la xarxa i la tecnologia actual ens permeten interaccionar amb persones, artefactes i continguts diferents que es troben en diversos llocs del planeta.

Aquestes tres característiques que hem explicat breument ens indiquen en quin context ens trobem en relació a l'aprenentatge actual. Ateses aquestes noves oportunitats, cal crear una cultura oberta de l'aprenentatge que es basi en els principis següents. Aquests principis neixen, per una banda, del poder que tenen les persones i les organitzacions sobre la seva pròpia capacitat per aprendre quan realment el facin servir de manera conscient i lliure; i per l'altra, de les oportunitats i realitats que ens presenta la revolució en relació a l'aprenentatge que estem transitant.

2.1. Principis d'una cultura oberta de l'aprenentatge

Aquests principis pretenen ser una primera aproximació i un punt de partida que convidi a la reflexió i el debat sobre la necessitat de promoure una cultura oberta de l'aprenentatge davant l'escenari actual. Els principis que descrivim a continuació creiem que són, ara per ara, els que fan possible una cultura oberta de l'aprenentatge, tot i que han de respectar la naturalesa pròpia d'aquesta cultura oberta i lliure, i dels moments de canvi que vivim, i es poden millorar, ampliar o canviar segons sigui necessari sempre que es respecti l'original.

2.1.1. Llibertat

El primer principi és la llibertat. Llibertat per ser, per fer, per actuar, per decidir i per expressar la pròpia veu. Sense aquest principi els altres no es poden manifestar, ja que la llibertat és la base i l'estat natural de tota persona i organització que forma part d'una cultura oberta de l'aprenentatge. Llibertat, dins d'una cultura oberta de l'aprenentatge, no significa desordre. Significa desenvolupar un sentit de responsabilitat i autonomia que permet a les persones i organitzacions ser elles mateixes per tal d'assumir les tasques amb consciència, realitzar les accions amb iniciativa i compromís, i prendre decisions des de l'absoluta convicció que allò que fan té un sentit de servei transcendent en les seves vides i en les de la resta de persones i organitzacions.

2.1.2. Respecte

Respecte envers un mateix i els altres. La llibertat sense el respecte no és possible, per això respectar-se i respectar van agafats de la mà i esdevenen imprescindibles en una cultura oberta de l'aprenentatge. Entenent que aprenem des de la vivència personal a través d'un diàleg intern i extern amb la resta de persones, continguts i artefactes, és indispensable respectar els propis ritmes i processos juntament amb els dels altres. El respecte té a veure també amb ser capaços de saber i seguir els propis límits i els dels altres, tant els de les persones com els de les organitzacions, no com una barrera que ens impedeix avançar, sinó més aviat un indicador que ens diu fins on podem arribar en aquest moment segons el nostre estat actual. Per tant, el respecte ens serveix de guia per saber què ens cal per millorar i per avançar des d'allà on és cadascú.

2.1.3. Reconèixer

Totes les persones i organitzacions necessiten un espai per reconèixer obertament allò que saben fer i allò que no saben fer. Partir del reconeixement ens posiciona en una situació de descoberta i d'escolta, ja que ens convida a mirar endins amb el propòsit de trobar allò que som capaços de regalar a la resta de persones i organitzacions, i allò que no. També ens convida a mirar enfora per demanar, si cal, el que ens manca per aprendre i per seguir avançant, o simplement perquè ho desconeixem. Per tant, dins d'una cultura oberta de l'aprenentatge, reconèixer significa un acte de sinceritat i de generositat per les persones i les organitzacions que en formen part. Sinceritat per saber i expressar obertament què sabem fer i què no, i generositat per regalar-ho a totes aquelles persones i organitzacions a qui els sigui útil i necessari.

2.1.4. Confiança

La confiança és un dels actius més potents i que generen compromís i sentit de responsabilitat vers les persones i les organitzacions. És l'indicador que ens diu que els dubtes que pot generar la incertesa i la desconeixença queden dissipats. En una cultura oberta de l'aprenentatge, la confiança és la clau que permet que la resta de principis circulin, ja que obre la porta al que és desconegut, per bé que, curiosament, la confiança esdevé quan es confia. Per tant, la confiança ha d'anar en dues direccions. La primera és la confiança cap a un mateix, i per tant cap endins; i la segona la confiança envers els altres, i per tant cap enfora. Així doncs, partir de la confiança ens permetrà construir vincles vertaders amb les persones i les organitzacions des d'una posició allunyada de la vigilància i de la por.

2.1.5. Horitzontalitat

Partir des d'una posició d'igualtat davant la diferència i la singularitat significa que ens situem en una posició horitzontal davant els altres. Ens veiem i veiem la resta com una oportunitat per aprendre, ja que totes les persones i les organitzacions tenen coneixements i aprenentatges que poden oferir i que poden ser útils a les altres. Per tant, en una cultura oberta de l'aprenentatge, l'horitzontalitat suposa situar-se en una posició en què les jerarquies respecte al coneixement, els aprenentatges i les capacitats personals i organitzacionals no parteixen d'un sentit de superioritat vers la resta, sinó que es conceben des d'una posició en la qual cada persona i organització permet que es pugui aprendre i sigui possible enriquir-se entre uns i altres des de la igualtat davant la diferència compartida.

2.1.6. Participació

La participació és el poder que tenen les persones i organitzacions d'expressar la llibertat, el respecte, el reconeixement i l'horitzontalitat en una cultura oberta de l'aprenen-

tatge. Participar significa expressar, mostrar, formar-ne part i contribuir des del convenciment que tothom, persona o organització, és capaç de fer-ho perquè se'ls ho permet amb igualtat de condicions i possibilitats. Significa que tothom té un espai per sentir-se acollit i valorat, i que la seva presència des de l'acció és una aportació per a la millora de les persones i les organitzacions a través de les diferents eines digitals i analògiques, i els processos que ho permeten.

2.1.7. Col·laboració i cooperació

Les persones són persones perquè fan servir la comunicació per organitzar una acció col·lectiva que els connecta els uns amb els altres (Rheingold, 2012). Els humans i les organitzacions necessitem estar junts per tal de sentir-nos part d'una realitat més gran, i per això, dins d'una cultura oberta de l'aprenentatge, la interacció entre les persones i les organitzacions significa fer créixer allò que sabem a través d'involucrar els altres en diferents moments i mitjançant diverses eines i processos. La col·laboració i la cooperació són enteses com una oportunitat i una experiència d'enriquiment conjunt que neix de l'acceptació que junts podem fer més gran allò que ens proposem. Això suposa comprendre que les persones i les organitzacions ens agrupem per comunitats que comparteixen interessos, reptes i propòsits, i que la connexió que sentim quan estem junts contribueix en la millora de tothom independentment de la diversitat de cadascú.

2.1.8. Experimentació

Experimentar per aprendre i per créixer suposa crear, generar i viure experiències en què l'error sigui motor d'aprenentatge i no un impediment per explorar i seguir un aprenentatge. Experimentar significa permetre que diverses idees emergeixin mitjançant l'acció, i sobretot, que la llibertat i el respecte per provar i equivocar-se formin part del procés natural d'aprendre. En una cultura oberta de l'aprenentatge, l'experimentació és el motor que empeny a buscar respostes a les inquietuds i els reptes que tenen les persones i les organitzacions a través de processos àgils, flexibles i iteratius en entorns diversos. L'error és vist com una oportunitat per obtenir informació i dades que obren noves possibilitats per continuar creixent i aprenent, ja que no es penalitza ni té una connotació punitiva perquè es comprèn que les persones i les organitzacions aprenem fent i equivocant-nos.

2.1.9. Jugar

Jugar es relaciona estrictament amb el dret de gaudir, a passar-s'ho bé, al *divertimento* que ens provoquen aquelles experiències que ens satisfan i que ens generen plaer. Dins de la cultura oberta de l'aprenentatge, jugar té a veure amb el fet de sentir-se protagonista d'una aventura en què el més important és el trajecte, i l'objectiu final és gaudir a través de l'experiència (Price, 2013). Per a les persones i les organitzacions, jugar significa que res és important però que tot és transcendent. És així perquè a través del joc entrem en un entorn màgic en què tot és possible i ens sentim realitzats atès que connectem amb les nostres emocions més innates. Per tant, jugar és la porta d'entrada a les emocions que ens permeten aprendre.

2.1.10. Compartir

Compartir és l'essència de la cultura oberta de l'aprenentatge, ja que respon al funcionament de la naturalesa humana en la qual la cooperació i l'intercanvi entre les cèl·lules permet que la vida es produeixi (Margulis i Sagan, 1995). En aquest sentit, compartir significa regalar, donar voluntàriament allò que per a una persona o organització té sen-

tit amb la finalitat que sigui útil als altres i que tingui un retorn amb multiplicitat de formes que permetin créixer. Significa posar en valor que vivim en una xarxa de persones i d'organitzacions interconnectades que creixen a mesura que comparteixen i multipliquen allò que fan, allò que saben i allò que aprenen des d'una experiència local per un món global. Compartir suposa acceptar que res ens pertany i que tot ens és donat en la mesura que som capaços de fer que circuli i flueixi, perquè compartir és viure i viure és aprendre per créixer. Per això cal explicar-ho, comunicar-ho i difondre-ho a través de les eines i els processos que ens ho permeten avui amb la intenció que estigui disponible arreu del món. Compartir significa també reutilitzar el que els altres fan per a propòsits i reptes locals o globals amb la finalitat de créixer i aprendre els uns dels altres.

Aquests principis que s'han presentat aquí són una aproximació que permet explicar com són i en quina filosofia es basen els models que emergeixen fruit de la transició respecte a l'aprenentatge amb què ens trobem actualment.

3. El moviment Edcamp, una experiència de cultura oberta de l'aprenentatge

Cada vegada hi ha més experiències i models que responen a una cultura oberta de l'aprenentatge tal com l'hem explicat aquí. Ara bé, cada model presenta els seus trets característics que el fan diferent dels altres, però amb un mateix denominador comú. Tots responen a la majoria de principis aquí presentats, encara que, com és natural, no tots els compleixen tots. Un clar exemple d'aquests models dins de l'àmbit de l'educació és el moviment Edcamp.

3.1. El que va començar amb una idea s'ha transformat en un moviment

El 2010, a la ciutat de Filadèlfia, als Estats Units, un grup de docents apassionats per l'educació va organitzar el primer edcamp. Des d'aleshores, la idea de crear trobades obertes entre persones interessades en l'educació s'ha transformat en un moviment gràcies al fet que respon als principis de la cultura oberta de l'aprenentatge, sobretot al principi de compartir. Ho confirma que actualment ja s'han celebrat més de 1.200 edcamps arreu del món en més de 25 països. Aquestes trobades, gratuïtes i impulsades principalment per educadors, responen a la convicció que l'aprenentatge entre iguals és un dels recursos més valuosos per créixer i desenvolupar-se professionalment i personalment, sempre que es trobi emmarcat per una filosofia oberta.

3.2. Però... què és un edcamp?

Un edcamp és una trobada oberta a tothom amb la finalitat de formar-se tan professionalment com personalment a través de compartir aprenentatges, experteses, coneixements, inquietuds i reptes sobre l'educació. La trobada es desenvolupa mitjançant una experiència d'aprenentatge entre iguals i es manifesta a través de la conversa, la participació, l'intercanvi, la col·laboració, l'experimentació i l'ús de la tecnologia social entre tots els participants que en formen part (Rheingold *et al.* 2014).

A diferència d'altres activitats que es plantegen propòsits similars, en un edcamp no hi ha un programa definit prèviament per l'organització. En aquest cas, són els partici-

pants els que decideixen conjuntament els temes que voldran desenvolupar i treballar al llarg de la trobada. Per fer-ho, utilitzen el mapa de les sessions com a eina que els permet, d'una banda, recollir les propostes de totes les persones que volen compartir allò que saben fer molt bé, i de l'altra, ordenar les propostes entre els espais de treball i les franges horàries de tota la jornada. Aquest mapa es configura de manera col·laborativa dins de la mateixa trobada i abans de començar l'edcamp pròpiament. A mesura que els participants van arribant, lliurement poden aportar i proposar temes que convidin a compartir, reflexionar i aprendre de tu a tu. Una vegada s'ha configurat el mapa, els participants es poden moure amb tota llibertat per les diferents sessions que s'han acordat entre totes les propostes presentades per ells mateixos sense cap altre límit que el que determinin. És a dir, els participants poden escollir les sessions en què volen participar segons les propostes que s'han plantejat i fer-ho d'acord amb els seus veritables interessos d'aprenentatge i formació.

La regla d'or que dona sentit als valors i els principis de la cultura oberta que hem presentat anteriorment és la llei anomenada «vota amb tots dos peus» o «law of two feet». Aquesta única premissa vol dir que si una sessió no respon als interessos reals d'aprenentatge d'un participant, aquest és lliure de canviar a una altra sessió sense que hi hagi cap mena de repercussió, ja que el temps que es passa en un edcamp és dedicat principalment a aprendre i a crear xarxa entre la resta de persones.

Aquestes trobades es basen en el model *unconference* o «desconferència» que creu en la capacitat d'autogestió de les persones per tal de produir resultats que responguin als seus interessos (Edcamp Foundation, 2014). Això vol dir que les persones que participen en un edcamp s'organitzen lliurement en funció dels seus interessos i les seves necessitats reals en relació a l'aprenentatge. Per tant, se senten capaces de liderar i organitzar espais que els siguin útils per a elles mateixes de manera independent i lliure.

En aquest sentit, els edcamps poden ser organitzats per tothom excepte per institucions o empreses, ja que el moviment considera que les institucions no es poden apropiat d'un model basat i fonamentat per persones apassionades per un mateix propòsit, i que reverteix a compartir per aprendre i transformar l'educació. Així, els noms que reben els edcamps sempre responen al lloc geogràfic on es duen a terme i no a l'espai on se celebren, que sovint és una escola o un local d'alguna institució educativa que el cedeix per a aquest tipus de trobades.

Com es pot apreciar, aquest model és una clara mostra de com els principis d'una cultura oberta de l'aprenentatge funcionen en un exemple concret per diferents motius.

En primer lloc, perquè les persones tenen l'oportunitat d'organitzar i generar un espai d'aprenentatge en què tothom és benvingut si la finalitat per aprendre mitjançant la interacció amb altres persones és compartida i acceptada.

En segon lloc, perquè dins d'aquest espai les persones poden proposar i decidir conjuntament els temes sobre els quals volen aprendre. Això situa tothom en una posició d'igualtat, ja que tothom pot proposar i liderar una sessió dins d'un edcamp, i tothom té l'opció de fer-ho en igualtat de condicions.

En tercer lloc, els aprenentatges es comparteixen de tu a tu i des d'una posició horitzontal, ja que tothom aprèn de tothom i el rol d'expert desapareix. Per tant, les propostes i les situacions d'aprenentatge dins d'un edcamp sorgeixen de les experteses compartides en un ambient de confiança, cordialitat i informalitat. Això significa que cadascú té la possibilitat de reconèixer el que sap fer molt bé i compartir-ho amb els altres, perquè es pot mostrar amb naturalitat i sinceritat davant la resta de persones.

En quart lloc, tothom és lliure i ningú no està obligat a res dins d'un edcamp. Tothom pot moure's amb llibertat i respecte a si mateix i els altres fent ús de la llei «vota

amb tots dos peus», ja que si una sessió no reuneix els propòsits inicials pot canviar de sessió i passar a una altra que sí que els compleixi.

En cinquè lloc, perquè els edcamps són espais d'aprenentatge que uneixen i connecten les persones a partir dels interessos, els aprenentatges i les experteses compartides en un dia i un lloc concrets, però que tenen una durada infinita gràcies a les tecnologies i a Internet. El que comença en un edcamp continua i està viu després a la xarxa.

I en darrer lloc, perquè un edcamp és una experiència d'aprenentatge en què el joc és inherent, ja que els veritables protagonistes són les persones que hi participen i comparteixen l'aventura d'aprendre junts.

4. El moviment edcamp com a eina de transformació

Com hem vist al llarg d'aquest article, el potencial d'una cultura oberta de l'aprenentatge en general, i el moviment edcamp en concret, presenta noves i infinites possibilitats per donar resposta a alguns dels interrogants que ens planteja la revolució global en què estem immersos, i la transició que comporta en relació a l'aprenentatge i l'educació de les persones i les organitzacions. Com hem apuntat, el moviment edcamp presenta un clar exemple de tot el que podem fer per transformar la realitat sota una mirada més humana, més oberta i que respongui al món d'avui i el de demà. Aquest model ens convida a obrir les portes, aquelles portes que fins no fa gaire han estat tancades perquè ens hem cregut i hem acceptat que les persones no poden iniciar canvis ni revolucions transcendents. Conscientment o inconscientment, hem cedit el poder a algunes institucions i organitzacions que ens representen i que vetllen pel nostre present i futur, a l'espera que els desitjos que formulem per una societat millor es compleixin sense gaire resposta en aquesta direcció. Ara, moviments incipients però amb una forta repercussió en l'educació i l'aprenentatge –com són els edcamps– ens recorden que les persones tenen el poder i la capacitat d'organitzar-se i fer coses juntes per un bé comú com és l'educació de tothom.

Aquest fet ens diu que les grans revolucions arriben sempre des de baix, des de les persones que troben les maneres de fer avançar el món sempre amb un sentit de comunitat i pertinença que els transcendeix a elles mateixes. En aquest sentit, els edcamps actuen com a eina de transformació radical en la manera com aprenen les persones, i en concret els qui hi participen i organitzen trobades sota aquesta cultura oberta de l'aprenentatge. Aquestes persones, principalment docents, tot i que estudiants i famílies també hi participen i n'organitzen, actuen com a agents de canvi i transformació perquè trenquen les maneres i els processos tradicionals en relació a la formació i a l'aprenentatge. Aquestes persones ens recorden que la millor manera d'aprendre i d'avançar és escoltar i fer preguntes al company que tenim al nostre costat en un entorn de confiança. Ens recorden que no cal anar gaire lluny per aprendre allò que volem aprendre si som capaços de veure els altres com a possibilitats desconegudes d'aprenentatge. Aquestes persones recuperen el valor de col·laborar i cooperar perquè veuen que compartir ens apropa i posiciona en una situació d'igualtat vers la ignorància i també el coneixement que només junts podem superar. Aquestes persones saben que les respostes a les grans revolucions es troben dins seu, i que compartint-les és com es transforma el món.

Per tant, aquestes persones són capdavanters que obren camí cap a una revolució radical i imparabile. Una transformació que comença per uns quants però que, com el perfum, s'impregna a tota la resta que l'olora. Aquests docents, infants i famílies que fan possible el naixement d'una cultura oberta de l'aprenentatge a través d'uns principis i

valors oberts, democràtics i que neixen de les persones, són els que –a poc a poc i sense soroll– sembren les llavors dels fruits del món que vindrà demà.

Referències bibliogràfiques

- COPE, B. i KALANTZIS, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Illinois. Edited by Bill Cope and Mary Kalantzis. University of Illinois Press.
- EDCAMP FOUNDATION. (2014). *The Edcamp Model. Powering Up Professional Learning*. Londres: Corwin.
- MARGULIS, L. i SAGAN, D. (1995). *Microcosmos*. Barcelona: Tusquets.
- OCDE. (2012). *La naturalesa de l'aprenentatge: Utilitzar la recerca per inspirar la pràctica professional*. París: OCDE Publishing.
- PRICE, D. (2013). *Open. How we'll work, live and learn in the future*. Gran Bretanya: Crux Publishing.
- RHEINGOLD, H. (2012). *Net smart. How to Thrive Online*. Cambridge, Massachusetts. MIT Press.
- et al. (2014). *Peeragogy handbook v2 a guide for peer learning and peer production*. Pierce Press and PubDomEd. EUA.
- ROCA, R. (2015). *Knowmads. Los trabajadores del futuro*. Madrid. LID Editorial Empresarial.

Referències digitals

- CORNELLA, A. (25 de juliol de 2017). *Aprender, ¿para qué mundo?* Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=pFpWa2MIeps>.

Els reptes de l'educació inclusiva. Una perspectiva des del món local

Efren Carbonell

Director de la Fundació ASPASIM

1. Introducció

Els darrers anys s'ha anat consensuant en la comunitat educativa que una escola inclusiva és la que acull tot l'alumnat sense distinció per raons de condicions personals, de capacitat i d'origen ètnic, i que ofereix les oportunitats educatives i les ajudes curriculars, personals i materials necessàries per al seu progrés personal, acadèmic i social. L'escola ha d'assegurar la presència, la participació i el progrés de tothom.

És necessari, per tant, proporcionar als alumnes els mitjans per eliminar les barreres que puguin impedir la seva participació en els centres ordinaris i, en la mesura del possible, dins del grup de referència. De fet, un dels postulats essencials de l'escola inclusiva precisa que els recursos acompanyen l'alumne; i no a l'inrevés: l'alumne no hauria d'anar on hi ha els serveis específics com se segueix fent habitualment, fins i tot amb subterfugis i incoherències com l'anomenada «escolarització compartida».

Als països on va començar (Canadà, EUA, Itàlia, països nòrdics, Austràlia, Nova Zelanda i Regne Unit) hi hagué grans grups de pressió per part de famílies, polítics i defensors en general, adreçats a evidenciar que un sistema especial d'ensenyament no s'ajusta a dret. En general, el sistema especial té sentit quan esdevé un recurs o un subconjunt de serveis a oferir en el marc d'un sol sistema educatiu i per tant d'una sola escola, ja que l'educació excloent és més difícil i a llarg termini més costosa, com veurem més endavant.

No es tracta d'aïllar alumnes en classes especials o de crear grups reduïts dins la mateixa escola ordinària. L'aula és la unitat bàsica d'atenció organitzada heterogèniament, la força de la qual rau en la diversitat d'alumnes. Tanmateix, el plantejament d'activitats ha de tenir en compte diferents nivells de dificultat per a cada alumne i crear entorns d'aprenentatge que en maximitzin el potencial.

Seguint el principi de sectorització, la provisió de serveis educatius específics a l'alumnat amb necessitats educatives especials s'hauria de produir en els emplaçaments escolars més propers o accessibles possibles, i excepcionalment, i de manera transitòria –o mentre no sigui viable cap altra mesura– en entorns diferents dels centres docents ordinaris del sector.

2. La Convenció de Drets de les Nacions Unides

L'escola inclusiva és un dret –basat en una filosofia i unes pràctiques pedagògiques àmpliament contrastades– que demanda la transformació i l'adaptació de la comunitat educativa en base a un principi de justícia social i el reconeixement a tots els alumnes d'unes capacitats d'aprenentatge que s'han de desenvolupar dins d'un clima d'acceptació, respecte i confiança. L'alumne, amb independència de la seva condició de salut, no només ha de tenir presència en l'aula ordinària, sinó que hi ha de participar, interactuar i aprendre.

Sortosament, el dret a una escola per a tothom és desenvolupat en el *General comment* núm. 4¹ del Comitè de drets de les persones amb discapacitat en relació a l'acompliment de l'article 24 –Dret a l'escola inclusiva– de la Convenció de les Nacions Unides, signada pel nostre país l'any 2008, i que hi dona suport. I la seva plena realització no és compatible amb el manteniment de dos sistemes d'educació: el corrent principal i els sistemes d'educació especial i escoles segregades. De fet, el Marc d'Educació 2030 per a l'acció requereix que es presentin comptes desglossats de la despesa efectuada en educació a un organisme de coordinació internacional sobre educació inclusiva, per tal d'aportar evidències clares, proves i monitorització dels progressos en aquesta línia.

Els estats que en formen part també han de garantir un compromís integral i intersectorial per a l'educació inclusiva en tot el govern i no només en els ministeris d'Educació. Així, els departaments i les comissions amb responsabilitats que cobreixen articles substantius de la Convenció s'han de comprometre a fer front a les implicacions d'un sistema d'educació inclusiu, i fer que sigui possible treballar en col·laboració envers una agenda compartida, com també imposar la introducció d'estàndards de qualitat per a l'educació inclusiva i mecanismes de vigilància que garanteixin que les polítiques i els programes que integren la discapacitat s'implementen amb el suport de les inversions necessàries.

3. Dimensió europea

La tendència actual en la Unió Europea –malgrat la insuficiència financera, l'existència d'un gran nombre de centres específics en alguns països, la difícil coordinació interdepartamental i les diferents velocitats, sensibilitats i concepcions de l'atenció a la diversitat– és anar desenvolupant una política educativa dirigida a la inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) en el si de l'escola ordinària, i proporcionar als equips docents els suports necessaris per tal que l'alumne pugui participar plenament en el fet educatiu.

Segons es desprèn dels diferents informes de l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education,² les tendències i els avenços més importants serien:

¹ Es tracta d'un document de treball inèdit publicat el 2 de setembre de 2016 amb 76 observacions i comentaris dirigits als agents polítics i socials, en què són instats a aconseguir una transferència de recursos de la segregació envers entorns inclusius. Els estats que en són part han de desenvolupar un model de finançament que assigni els recursos i els incentius per a entorns educatius inclusius per tal de proporcionar el suport necessari a les persones amb discapacitat.

² Organització europea independent i autònoma fundada pels ministeris d'educació dels seus països membres amb l'objectiu d'actuar com una plataforma per a la col·laboració en el camp de l'educació de les necessitats especials i la inclusió.

- La definició i la readaptació progressiva dels centres específics d'educació especial com a centres de recursos per als centres ordinaris.
- Un avenç legislatiu important cap a la inclusió que integri l'educació especial dins l'escola ordinària, amb un paper rellevant de la família en l'elecció de centre.
- Un creixent protagonisme en la praxi educativa dels plans individualitzats.
- Un canvi progressiu d'un paradigma psicomèdic per un de més educatiu i interactiu.

Mentre que els reptes, d'acord amb la mateixa Agència de la Unió Europea, serien:

- Pressionar per obtenir més bons resultats en termes de rendiment acadèmic, d'acord amb una filosofia mercantilista que ha envaït, també, l'àmbit educatiu, i ha provocat que alguns centres estiguin més predisposats a afavorir els alumnes que contribueixen a elevar els resultats.
- Desenvolupar procediments de control i d'avaluació contextualitzats ajustant amb criteris científics i de manera adequada les necessitats de l'alumne.
- Fomentar les polítiques integradores en l'àmbit de l'educació secundària.
- Potenciar la descentralització dels Serveis d'Educació Especial, atès que les autoritats locals, els barris i els ajuntaments poden controlar més fàcilment l'organització de l'educació especial en entorns més inclusius.
- Considerar les famílies com a factor afavoridor de la inclusió.

La política que regula els sistemes d'educació inclusiva n'ha d'oferir una clara visió i conceptualització amb un enfocament que millori les oportunitats educatives de tot l'alumnat. Aquesta política també ha de fixar amb claredat que l'aplicació efectiva dels sistemes d'educació inclusiva és una responsabilitat compartida per tots els educadors, líders i responsables en la presa de decisions.

4. Finançament. Peça clau en un model d'escola per a tothom

La mateixa Agència europea, en un estudi de costos a través dels diferents països membres de la Unió, palesa que els estats han adoptat diferents models de finançament en l'atenció a les NEE; un de centralitzat en què la política governamental dicta els sistemes de provisió de recursos –models d'aportació directa per a centres especials o sistemes pressupostaris relacionats amb l'alumne– i un altre de descentralitzat en què la regió, la comunitat o el municipi té la principal responsabilitat sobre l'organització dels recursos i els serveis d'atenció a la diversitat.

L'estudi ha revelat que el finançament de l'educació per a les NEE és un dels factors més significatius que determinen la pràctica de la inclusió i que els mecanismes de finançament poden explicar les discrepàncies entre les polítiques generals i l'organització i l'aplicació pràctiques.

Més en concret, s'ha posat de manifest que:

- Quan el sistema financer d'un país es caracteritza per un model d'assignació directa dels fons a les escoles especials, de vegades la inclusió que s'assoleix és menor i els costos són més elevats. Una part important dels diners es gasta en qüestions no educatives com ara litigis, manteniment dels edificis, procediments diagnòstics, coordi-

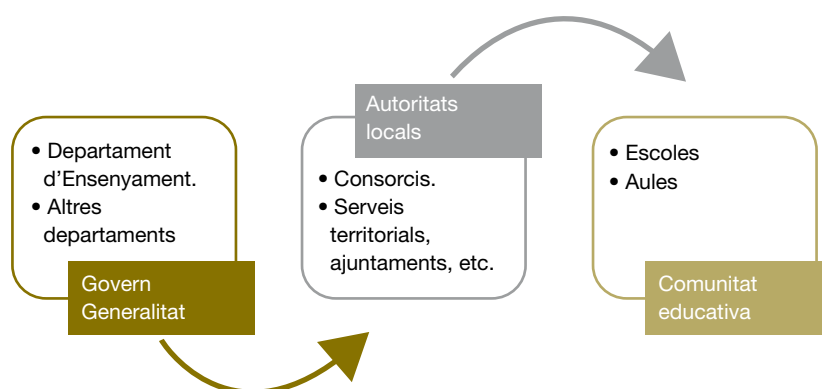
nacions de reunions, etc. No és sorprenent que aquests països tinguin un percentatge relativament elevat d'alumnes amb NEE en entorns separats.

- Quan, en canvi, els països tenen un sistema clarament descentralitzat en què correspon a les autoritats locals la principal responsabilitat de l'organització de l'educació d'alumnat amb NEE, es detecten en general uns efectes més positius i efectius a l'hora d'assolir la inclusió educativa.
- El pressupost lligat a l'alumne presenta desavantatges clars i pot fomentar biaixos en la valoració que se'n fa per aconseguir més recursos econòmics en alguns centres. Els criteris per detectar les discapacitats són vagues, ambigus i canvien amb el temps, i això en si mateix pot ser motiu de discussió si els pressupostos estan vinculats als alumnes. En general, sembla desitjable que els fons de l'educació especial es destinin a millorar la intervenció en tot el centre per a tots els alumnes amb NEE, de manera que es creï un centre integrat, més que no pas destinar-los a un alumne en particular. En qualsevol cas, en l'actualitat els models de finançament es troben en curs de desenvolupament amb l'objectiu d'assolir l'equitat i l'efectivitat necessàries en la seva distribució.

Tanmateix, l'opció que té més èxit sembla el denominat model de dotació a escala local, especialment si s'hi incorporen alguns elements de rendiment. En aquest model, els pressupostos per a necessitats educatives especials es deleguen del nivell central a les institucions locals (ajuntaments, districtes, agrupacions d'escoles), i en aquest context es prenen les decisions sobre com gastar els diners i quins alumnes s'haurien de beneficiar de serveis especials. Sembla recomanable que la institució que decideix sobre l'assignació dels pressupostos per a NEE, primer, pugui disposar d'un peritatge independent.

Pot semblar evident que la inclusió es pot assolir més fàcilment en el marc d'un model de finançament descentralitzat, i les organitzacions locals amb una certa autonomia poden estar molt més capacitades per canviar el sistema. Per tant, probablement aquest model seria més eficient i oferiria menys oportunitats a formes indesitjables de comportament estratègic, amb una adequada rendició de comptes i un seguiment correcte. Els contribuents tenen dret a saber com es gasten els fons i amb quina finalitat.

5. Reptes de futur: canvis



De fet, les autoritats locals, considerant que el procés cap a una escola inclusiva de qualitat ha de creure en un *projecte inclusiu de centre* –que contempla l'escola com a global-

litat i com a marc que ha de permetre a l'alumne trobar recursos i competències transversals als seus eixos d'aprenentatge, educant-se també per la vida-, haurien de contribuir, amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament i les escoles mateixes, més enllà dels murs acadèmics i d'una manera alineada, a:

- Gestionar i disposar dels suports específics i de qualitat que facilitin a l'alumne l'oportunitat d'aprendre en un entorn ordinari, salvant les barreres a l'aprenentatge i la participació que sovint imposa el model educatiu mateix, i considerant les pròpies capacitats de l'alumne com a base del model d'intervenció.
- Contribuir, d'acord amb el nou decret que regularà l'atenció a la diversitat en el marc d'una escola inclusiva a Catalunya, a la col·laboració i la coordinació dels centres d'educació especial del territori –transformats en CEEPSIR³ i els centres ordinaris de la mateixa zona, compartint recursos, coneixement, experiències i materials didàctics específics, amb la finalitat d'oferir una atenció educativa de qualitat als alumnes amb NEE i a les seves famílies, i facilitar-los itineraris formatius sostenibles.
- Promoure, planificar i avaluar, des de la Comissió d'Ordenació Educativa de cada Servei Territorial i el Consorci d'Educació de Barcelona, la col·laboració i el treball en xarxa entre els CEEPSIR i els centres ordinaris considerant les necessitats detectades i les prioritats i els programes institucionals del Departament d'Ensenyament.
- Aconseguir que, en el marc d'aquesta col·laboració i d'acord amb l'article 81.4 de la LEC, els CEEPSIR ofereixin suport als docents d'escoles i centres de secundària per orientar i concretar les actuacions més ajustades a les necessitats educatives de l'alumnat i desenvolupar programes específics de suport a l'escolarització dels alumnes, sempre en coordinació amb els equips directius i els serveis educatius, i en els centres ordinaris que el Departament determini. Els centres d'educació especial podran desenvolupar també programes d'aules integrals de suport i oferir itineraris formatius específics.
- Liderar projectes de transformació des del territori. El Council de Newham a Londres és un exemple pioner de treball d'implementació progressiva de polítiques d'inclusió educativa i comunitària, amb l'aposta per un model d'escola on tothom té les mateixes oportunitats d'accés. Els recursos destinats als centres d'educació especial van anar transferint-se als centres ordinaris i als serveis de suport. De fet, a mitjan anys vuitanta hi havia vuit centres d'educació especial amb 700 alumnes matriculats. Al cap de tretze anys van concloure el procés, i actualment el 93 % dels alumnes amb NEE estan en centres ordinaris, tant d'educació infantil i primària com de secundària, gaudint dels diferents serveis de suport i amb la filosofia d'inclusió educativa plena.
- Inspirar visió, lideratge i canvis locals, treballant de costat amb els centres educatius i creant xarxes intercentres.
- Identificar clarament i nítida les necessitats de suport educatiu i risc d'exclusió social de l'alumnat, impulsant l'Aprenentatge Servei i les comunitats d'aprenentatge com a models de centre inclusiu i acollidor. Les comunitats d'aprenentatge proposen la transformació global del centre, i vinculen el professorat, les famílies i els agents educatius

³ Centre d'educació especial proveïdor de serveis i recursos en el marc de l'escola ordinària. D'acord amb l'article 81.4 de la LEC, els CEEPSIR poden oferir suport als docents d'escoles i centres de secundària per orientar i concretar les actuacions més ajustades a les necessitats educatives de l'alumnat i desenvolupar programes específics de suport a l'escolarització dels alumnes, sempre en coordinació amb els equips directius i els serveis educatius, i en els centres ordinaris que el Departament determini.

del territori amb accions adreçades a l'assoliment de l'èxit educatiu de tot l'alumnat i la superació dels conflictes.

- Ajudar en les transicions del CDIAP a escola bressol i centres d'infantil i primària, i en el pas fonamental a secundària i a altres programes formatius.
- Transferir recursos amb nitidesa i transparència apostant prioritàriament per plans de formació als professionals i també als suports informals. És vital anar més enllà de l'aula en les funcions del mestre de suport i esdevenir progressivament un pont entre els altres mestres, l'infant amb NEE, els altres infants, l'aula i la comunitat educativa.
- Promoure plans de transformació i millora reals dels centres des de la qualitat, fent-los accessibles i acomplint els requisits i *Comments* a l'article 24 de la Convenció de les Nacions Unides pel que fa a l'accessibilitat. Anar més enllà de la classe i fins i tot de les parets de l'escola.
- Gestionar des del territori els diferents serveis de suport enxarxats amb serveis socials i de salut. Fora molt positiu reexaminar i adaptar la Comissió Interdepartamental per a la coordinació d'actuacions adreçades a la infància i l'adolescència amb discapacitats o risc de tenir-ne (CTIC) que recull el Decret 307/1993, de 28 de setembre, amb l'objectiu de promoure un model integrat d'intervenció multidisciplinària.
- Fomentar la recerca i la millora continuada dels centres a través de pràctiques educatives i dades contrastades i validades per la comunitat científica, monitoritzant-les i alhora impulsant i esperonant canvis i processos d'innovació assimilables i realistes.
- Treballar guies objectives per a les famílies definint bé quines són les responsabilitats de cadascú i engegant processos d'apoderament.

Tot plegat aprenent de l'experiència i traçant i assenyalant el viatge cap a l'autèntica inclusió. Parlem d'inclusió perquè, independentment dels seus problemes o dificultats, tots els alumnes són part de la societat i hi han de tenir un paper. Com més aviat comencem a desenvolupar aquest concepte, tindran una més gran preparació per dur una vida dins de la comunitat. Les escoles inclusives han de fer un salt i passar de ser un espai només educatiu a ser un espai social. De fet, totes les activitats socioeducatives han de tenir lloc en espais comunitaris (escola, centres d'esplai, etc.), freqüentats fonamentalment per infants sense discapacitat. I les diferents autoritats locals hi tenen un paper preeminent.

Referències bibliogràfiques

- CARBONELL, E. (2012). «En profunditat. L'escola inclusiva, una escola per a tothom». *Butlletí d'Infància*. DGAIA, núm. 54. Departament de Benestar Social i Família.
- (2014). «L'escola inclusiva a Catalunya 2003-2014. Crònica d'una dècada d'avenços, sotrats, frenada i caiguda en picat». *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, p. 77-96.
- (2017). *Escoles inclusives. Escoles de futur*. Barcelona. Associació de mestres Rosa Sensat. Col·lecció referents, núm. 12.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2004). MEIJER, C.J.W. (ed.) *Financing of Special Needs Education. Recommendations for Policy Makers*. Middelfart, Dinamarca.

- (2015). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. Middelfart, Dinamarca.
- PORTER, G. i TOWELL, D. (2017). *Advancing inclusive education. Keys to transformational change in public education systems*. Inclusive Education Canada & Centre for inclusive futures UK.
- PUIGDELLÍVOL, I.; MOLINA, S.; SABANDO, D.; GÓMEZ, G. i PETREÑAS, C. (2017). *When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia*. Disability & Society. UK. Routledge
- SLEE, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- UNITED NATIONS (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Nova York: United Nations.

L'orientació educativa com a estratègia de ciutat: Badia del Vallès, ciutat orientadora

Salvador Avià

Coordinador de l'Àrea d'acompanyament a les persones de l'Ajuntament de Badia del Vallès

1. Com afrontar una alta taxa d'abandonament escolar

Badia del Vallès és una població de característiques singulars situada en l'Àrea Metropolitana de Barcelona, a la comarca del Vallès Occidental, i contigua a Sabadell. Es tracta d'un municipi creat fa quaranta anys, a les acaballes del règim franquista, amb una estructura poligonal d'un km² on viuen 13.400 persones en uns 5.400 habitatges de protecció oficial. La renda per càpita se situa trenta punts per sota de la mitjana de Catalunya, el nivell socioeducatiu general és molt baix, i el percentatge de persones aturades s'hi ha situat per sobre del 25 % al llarg d'aquests anys de crisi. Hi ha dues llars d'infants, tres escoles, dos instituts i un centre de formació d'adults, tots ells públics.

De la realitat social a Badia del Vallès, d'altra banda ben extrapolable a qualsevol barri o municipi de Catalunya amb una població majoritàriament de classe treballadora, podríem retenir un parell de dades: el 28,2 % dels joves de 17 anys estan desescolaritzats (11 punts més que la mitjana catalana) i la mitjana de no graduació dels joves a 4t d'ESO ha estat del 35,87 % durant els darrers vuit anys.¹ Gratant una mica més i considerant el nombre d'alumnes que assoleixen el nivell d'estudis següent (CFGM, batxillerat), difícilment passem del 25 %, una xifra que disminueix cap a menys del 10 % quant a estudis superiors (CFGS, Universitat). Tenint en compte l'objectiu de la Comissió Europea de reducció de l'abandonament escolar prematur (AEP) a menys del 10 %, Badia es troba força lluny d'aquest valor.

Tot i que els darrers anys hi ha hagut una millora de les graduacions en ESO, aquesta millora va acompanyada per un increment del fracàs en el primer any de postobligatòria. No és estrany: el nombre d'alumnes catalans situats en el nivell baix de les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO als centres d'alta complexitat és *cinc vegades més alt* que els dels centres de baixa complexitat.² A l'ESO, part del fracàs es desplaça cap a la postobligatòria, amb un efecte molt pervers: el fracàs en batxillerat o cicles és molt més difícil de redreçar. Els fets crus els percebem, doncs, no a 4t d'ESO sinó quan observem la realitat als 19 o als 21 anys. D'altra banda, un estudi recent³ ha posat de ma-

¹ Dades de l'Observatori de trajectòries educatives de Badia del Vallès.

² TARABINI, A. (COORD.); CURRAN, M.; CASTEJON, A.; LUNA, F.; MONTES, A. i PSIFIDOU, I. (2017). *Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

³ SAVE THE CHILDREN (2016). *Necessita millorar*. Annex Catalunya.

nifest que si bé l'AEP ha disminuït els darrers anys, no ho ha fet per a tothom: per al 20 % més pobre de la població, l'AEP ha augmentat un 1,4 %.

Si ens mirem aquests resultats escolars des de la perspectiva del principi d'equitat, la conclusió més probable serà que, durant anys, a Badia el sistema educatiu ha estat fracassant. En una situació com aquesta, comuna a altres àrees vulnerables, la prioritat de l'Ajuntament ha de ser garantir ja no el dret a l'escolarització sinó el dret a l'educació i a l'èxit educatiu. Jaume Funes ha parlat amb molta agudeses del doble dret a l'educació: el dret a l'educació pròpiament dit però també el dret dels infants i adolescents a ser acompanyats en l'educació, és a dir, a poder tenir èxit a l'escola i a superar la desigualtat educativa amb què els reben d'entrada. Des d'aquesta perspectiva d'equitat, l'èxit escolar i la lluita contra l'AEP forçosament ha d'esdevenir el centre de la política educativa municipal.

2. La recuperació del concepte d'*habitus*

Un element bàsic per a l'èxit educatiu té a veure amb les perspectives i les expectatives de joves, famílies, professorat i entorn. Els joves de classe mitjana tenen uns imaginaris educatius «de sèrie» que duen inercialment, per exposició ambiental, a estudis de llarg recorregut. Aquesta tensió cap als estudis superiors, sumada a una adhesió a l'escola (identificació amb la institució escolar i la seva cultura), ajuda aquests joves a transitar amb una certa facilitat a través de les dificultats i l'avorriment de l'ensenyament secundari: l'esforç que se'ls demana té una direcció clara, un sentit evident. Per contra, els joves de família no acadèmica no reben aquesta inèrcia, pràcticament hereditària, i es veuen sotmesos a una institució amb la qual no s'identifiquen, que els avorreix i que els reclama uns esforços sense sentit. Sortir-ne i treballar en el que sigui, ben aviat, un cop acabada l'etapa obligatòria, entra dins el seu imaginari personal, familiar i social, i no constitueix cap daltabaix familiar. L'opció de l'FP, sovint treballada des de la funció orientadora dels centres educatius, sol estavellar-se amb dificultats múltiples: oferta pública limitada, baixes competències a 4t d'ESO que condueixen a l'abandonament, la «selectivitat oculta» de l'FP amb notes de tall que dificulten l'accés a uns cicles determinats, preus d'algunes opcions... Aquests joves acabaran trobant una certa tolerància i normalització de l'AEP: personal, familiar, del professorat, de la comunitat. Per contra, en la classe mitjana, l'AEP esdevé un drama i la família posa en joc tots els recursos de què disposa per revertir-lo.

Tarabini i Curran⁴ van comprovar, a través d'entrevistes a joves que havien abandonat els seus estudis, que la universitat no formava part en absolut de les creences ni dels imaginaris d'aquest grup, i associaven aquesta qüestió amb la seva posició de classe i amb el baix capital instructiu familiar. És evident que el marc de referència socioeconòmic i cultural en què es mouen els joves quotidianament és un dels factors que explicaria les seves creences, en aquest cas limitadores.

L'origen social té, doncs, un pes fonamental en la configuració de les decisions sobre els recorreguts formatius i professionals, i és un element central per entendre els itineraris educatius que «escullen» els joves. Recordem el que el 1977 es preguntava Paul Willis

⁴ TARABINI, A.; CURRAN, M. (2015). «El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes». *Revista de Recerca en Educació*, núm. 13 (1), 2015, p. 7-2.

a «Learning to labour»:⁵ *Per què els joves de classe treballadora elegeixen feines de classe treballadora?* Podem parlar de reproducció social, d'inèrcia, d'*habitus* –tot seguit en parlarem– o de creences limitadores, però el fet real és que, a Catalunya, un 88 % dels joves que provenen de famílies amb estudis universitaris fan batxillerat i tan sols un 9 % CFGM, mentre que dels joves de famílies amb un nivell d'estudis baix un 39 % faran batxillerat i un 23 % faran CFGM. Pel que fa a la resta, l'índex d'abandonament del sistema és un indicador escandalós de desigualtat social: un esparverador 38 % en el cas dels joves de famílies amb baix nivell d'estudi per un mínim 3 % en els joves de famílies acadèmiques. És a dir, *13 vegades superior*.

En un territori com el de Badia del Vallès resulta central subratllar aquest efecte de la classe social en les trajectòries educatives com a fet fonamental per comprendre l'AEP i poder lluitar-hi amb eficàcia. Des d'aquesta perspectiva proposem la recuperació actualitzada del concepte d'*habitus* de Bourdieu.⁶ L'*habitus* és un conjunt de representacions a partir de les quals les persones percebem i estructuram el món i hi actuem de manera automàtica, molt lligat a la posició social; bàsicament, és inconscient i corporalitzat. Ens ajuda a entendre el paper clau que pot tenir el fet de pertànyer a una classe social concreta a l'hora de definir els itineraris personals i l'èxit educatiu. Tenir en compte l'*habitus* ens permet enllaçar entre el món interior, inconscient i emocional dels joves, i els processos socials i estructurals externs.⁷ Ens obre oportunitats interessants d'intervenció, com ara treballar la relació amb l'escola o l'orientació amb els joves a través del cos i les emocions, incloure la comunitat amb les seves potencialitats i límits, i retreballar les relacions amb adults i família.

3. L'orientació com a clau

Tot i que l'educació ofereix una possibilitat real de canvi social per a les famílies de classe treballadora, aquest fet no acaba de ser real: les desigualtats de classe són fermament presents en l'escola contemporània encara que la comunitat educativa no les tingui en compte malgrat els seus estralls en el rendiment acadèmic.⁸ El fracàs és projectat de manera reduccionista sobre els individus o les famílies (o l'ètnia, en el cas de la població gitana), fent abstracció de la desigualtat estructural de l'escola i complicant enormement la comprensió de les causes del fracàs escolar i l'articulació d'accions eficaces. Si no afrontem aquesta situació, no aconseguirem capgirar la tendència inercial a l'AEP dels joves de barris vulnerables. L'Ajuntament, que pot tenir una visió més completa de la realitat, ha de liderar processos educatius de ciutat que permetin posar aquesta realitat en l'agenda educativa local i iniciar accions per revertir-la.

Des de Badia hem apostat per l'orientació com a estratègia central per reduir l'AEP. L'orientació és una eina global i complexa que permet desvelar les potencialitats dels joves, compensar i treballar des de l'arrel les limitacions dels seus *habitus* i les seves contradiccions amb una escola pensada des de la classe mitjana i per a la classe mitjana. Sense aquest treball de profunditat, que intenta arribar als factors clau que allunyen els

⁵ WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Londres: Saxon House.

⁶ BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. París: Minuit.

⁷ REAY, D. (2015). «Habitue and the psychosocial: Bourdieu with feelings». *Cambridge Journal of Education*, 45:1, 9-23.

⁸ REAY, D. (2006). «The zombie stalking English Schools: social class and educational inequality». *British Journal of Educational Studies*, 288-307.

joves de l'escola, que treballa pel descobriment dels seus talents i pel seu apoderament, difícilment tindrem èxit. L'orientació-acompanyament permet, fins a cert punt, redreçar el mal que han fet les desigualtats socials en les trajectòries educatives.

Ara bé, de quina orientació parlem? Entenem l'orientació com un procés d'acompanyament en la construcció del projecte de vida de cada jove, un projecte singular, genuí, autèntic. No l'entendem com una activitat lligada a una finalitat concreta com pot ser l'elecció d'uns estudis. Com a procés d'acompanyament al desenvolupament integral, òptim i positiu dels joves, no acaba ni comença en eleccions concretes. Intenta ajudar a cada jove a conèixer-se a si mateix, a explorar possibilitats, a trencar les fronteres imposades per un *habitus* limitador, a somniar i a visualitzar-se, a temptejar propostes, a canviar, a considerar riscos, a avaluar oportunitats de manera realista, a prendre decisions, a provar, a alçar-se de nou quan s'ha fracassat, a fer-se responsable i amo de si mateix, a apoderar-se. És un procés llarg i a llarg termini, «infusional», que en diria Màrius Martínez.

Des d'aquesta perspectiva, apostem per un procés orientador transversal a llarg termini que comenci des de l'etapa d'educació primària, que pugui transformar l'imaginari col·lectiu i individual, que possibiliti trencar amb les limitacions que l'*habitus* imposa i faciliti la construcció d'un projecte de vida genuí. L'orientació és un procés d'acompanyament, ajuda i suport al desenvolupament global de les persones amb vista a la seva realització futura, associat al procés educatiu i al llarg de tota la vida.⁹ Aquest procés presenta unes característiques bàsiques que cal tenir en compte:

- Orientar és diferent d'informar, ja que cal acompanyar la persona, entesa com a ésser global, en el procés de construcció del projecte de vida.
- Orientar de cap a cap de la vida tenint present tots els contextos vitals i personals per treballar una orientació holística i profunda. D'altra banda, l'orientació no es pot iniciar i finalitzar en les darreres etapes de l'educació secundària obligatòria. Ha de ser un procés des de l'inici de la vida fins al final.
- Orientar és un procés continu, no un servei puntual.
- Orientar és una tasca col·lectiva, no implica només els professionals d'orientació, inclou la totalitat dels agents educadors del territori.
- Orientar no implica només la persona sinó també el seu entorn: família, iguals, comunitat.

4. Les accions municipals en l'àmbit de l'orientació

En la darrera dècada, l'Ajuntament de Badia del Vallès ha fet una aposta ferma per combatre l'AEP i millorar les oportunitats reals del jovent del seu municipi. Com a estratègia d'actuació, es va establir la promoció d'itineraris formatius a curt, mitjà i llarg termini per afavorir l'augment del nombre de joves amb una formació postobligatòria, i un treball sobre les competències que porten a desenvolupar trajectòries formatives d'èxit (d'aquí la importància dels processos d'orientació i acompanyament). Des de l'any 2006, amb la creació del dispositiu d'orientació «L'Eina», s'ha treballat en el disseny de polítiques i actuacions amb l'objectiu de millorar la tasca orientadora per aconseguir itineraris més segurs per als joves. L'acció orientadora municipal s'ha sustentat en quatre eixos principals:

- L'Observatori de trajectòries educatives
- L'acompanyament orientador en els centres educatius

- El servei «L'Eina» d'orientació al jovent i a les seves famílies
- L'acompanyament extensiu als joves

L'Observatori de trajectòries educatives

Entenem que cal comprendre i conèixer els processos que volem transformar, i és per això que l'Observatori du a terme un seguiment detallat dels itineraris del jovent del municipi des del moment que inicien la seva escolarització als centres de secundària. Per dur-lo a terme, anualment es fa un estudi longitudinal de les trajectòries educatives de l'alumnat dels dos instituts, on estudia la pràctica totalitat del jovent de Badia del Vallès. Aquest estudi recull les trajectòries dels alumnes des que inicien l'escolarització fins que compleixen els vint anys.

Disposar d'aquestes dades és molt valuós per tenir informació objectiva dels itineraris que segueixen els joves del nostre municipi i poder avaluar les taxes reals d'acreditació, AEP i les trajectòries vitals. Permet veure quins són els moments més crítics en el camí de l'AEP i planificar actuacions que puguin fer-hi front. Per exemple, va permetre corregir un alt nivell de repeticions a l'ESO, del qual els centres mateix no n'eren conscients.

Les accions als centres

La feina d'orientació es troba enxarxada dins dels diferents espais educatius del municipi, i no només en els centres de secundària, sinó que intervé des de la primària fins a l'etapa postobligatòria. Com hem vist, entenem que el treball sobre el projecte de vida en l'espai de l'educació formal, i per tant, el projecte formatiu i professional, que dona sentit al fet educatiu, és un aspecte preventiu de l'abandonament escolar i és un garant per a l'èxit educatiu. Per això, en col·laboració amb els instituts, el municipi intervé en les escoles de primària a través del dispositiu de segona oportunitat, amb accions que acompanyen els infants i els joves en la construcció d'aquest itinerari.

A les escoles de primària hem iniciat un programa pilot d'intervenció en el qual es treballen aspectes emocionals, socials i personals del procés de presa de decisions (és a dir, treballem al voltant de l'*habitus*). Destaquem la *Petita fira de les professions*. En ella, l'alumnat de 3r d'ESO representa diversos àmbits professionals en una fira «estàndard» que visita l'alumnat de 4t. La corporalització d'uns iguals transformats en metges, enginyers o informàtics per unes hores té una doble potència molt important per als dos col·lectius implicats i per a mestres i famílies, i implica una certa mobilització de la comunitat: els alumnes de 3r han de preparar els seus personatges amb professionals reals que surten de la comunitat. Pensem que és central començar a trencar les inèrcies de l'*habitus* ja en el primer cicle de primària i fins i tot abans, treballant des del simbòlic i minant patrons de gènere limitadors.

Als centres de secundària col·laborem des de fa més de deu anys en el disseny i la implementació dels processos d'orientació dels centres, s'han desenvolupat projectes d'adaptació curricular per millorar les oportunitats dels joves amb més dificultats i els hem incorporat a dos projectes europeus destinats a prevenir l'AEP. Es treballa amb els departaments d'orientació per fer més efectiva l'acció orientadora interna i reduir les males orientacions, que és un dels elements que poden acabar provocant AEP. Un fet central és que el personal orientador municipal treballa dins dels centres duent a terme tallers especialitzats, de manera que es vincula amb els joves ja a l'institut, i aquesta és una de les claus de l'èxit del servei municipal d'orientació (L'Eina): s'estableix una connexió molt potent entre l'escola i el fora escola.

Treballem força també en els espais de segona oportunitat (PFI, Integral -30) a través d'una mirada en la implementació d'aquests projectes que permet crear un espai d'acompanyament i reconstruir el projecte de vida a joves que ja han abandonat els estudis prematurament, i d'altra banda possibilitar el seu retorn al sistema educatiu.

L'Eina

L'Eina és el servei local d'orientació i d'acompanyament individual per al jovent de més de 16 anys. Acompanya i orienta el jovent i les seves famílies en el disseny de les trajectòries formatives. És un servei universal però té un paper molt important en aquells casos en què s'ha produït una desconexió, sigui en el moment que sigui. A partir del vincle entre l'orientador i el jove (i si pot ser, la família), l'acompanyament permet treballar la definició del projecte de vida, la construcció del propi itinerari i la presa de les decisions necessàries per avançar. L'Eina també fa el seguiment de tots els joves que abandonen l'escola fins als 19 anys i, a través d'un protocol local, rep la notificació de les baixes dels joves a l'ESO, a postobligatòria o a altres recursos, i mira de reconduir-ne les trajectòries.

L'acompanyament extensiu

En l'adolescència, la construcció del projecte vital esdevé cabdal i permet donar sentit a la pròpia experiència i construir un horitzó cap al qual dirigir les pròpies accions. Aquest tema guia les actuacions del projecte d'acompanyament educatiu en medi obert, un projecte clau en la nostra política educativa. Els educadors són presents als diferents escenaris en què es troben i es vinculen amb els joves: instituts (aules, patis, portes), carrer i equipaments esportius i culturals, associacions, xarxes socials. L'acompanyament educatiu als adolescents en aquests espais els proporciona experiències relacionals positives que els ajuden a donar sentit al seu dia a dia, possibilita espais de creixement personal i apoderament, i permet l'elaboració d'un projecte vital personal. Parlem d'una actuació massiva que arriba gairebé al 80 % dels adolescents de Badia. La tasca dels educadors és de cabdal importància per treballar punts d'inflexió vitals dels joves que els poden dur a l'AEP i per vincular-los a serveis com L'Eina o les accions del dispositiu de segona oportunitat. La seva feina permet generar les competències i el sentit que promouran en els joves actituds positives respecte de l'itinerari formatiu i la relació amb l'escola, augmentant les possibilitats d'èxit i de continuïtat.

Òbviament, un treball d'arrel amb tants joves augmenta de manera exponencial les possibilitats d'èxit de les altres actuacions, per dues raons: els adolescents ja es troben en un procés de creixement personal dins del qual s'inclou la reflexió sobre el futur; hi ha uns professionals de referència que els acompanyen cap als recursos i els projectes. Cal insistir en aquesta intervenció com a peça clau per a l'èxit de la totalitat de la política educativa del municipi.

5. Conclusions

L'Ajuntament de Badia del Vallès proposa una visió de l'orientació com a element clau en l'acompanyament a les persones i com a factor estratègic en la lluita contra l'AEP. Aquesta visió va més enllà del dispositiu d'orientació, i té la vocació d'acabar formant part de les polítiques de família, infància, joventut, gènere, educació, serveis socials, ocu-

pació, i provocar el canvi d'un discurs individualitzador de les problemàtiques cap a una mirada que, a partir del concepte d'*habitus*, pugui dissenyar i implementar polítiques eficaces i transformadores. Amb l'ajuntament com a pal de paller, cal articular de manera coherent tot el conjunt d'accions, actors, xarxes, partenariats i recursos de la comunitat en una direcció integrada que pensem que millorarà les possibilitats de desenvolupament òptim dels joves de Badia i de construcció de projectes de vida satisfactoris, fent una mica més real el dret a l'educació i a l'èxit educatiu. No podem perdre de vista que el mateix esquema –projecte de vida, acompanyament i orientació de cap a cap de la vida– és clau per fer intervencions eficaces amb persones adultes –sobretot les que no tenen feina–, i que cal transformar les polítiques ocupacionals obsoletes precisament en aquest sentit.

És així quan –mirant les persones com a éssers integrals i cronològics, en totes les seves dimensions i edats, i que formen part d'una comunitat– neix i pot créixer la Ciutat Orientadora.

La maleta de les famílies: orientació educativa a les famílies en el marc de les estratègies de prevenció contra l'abandonament escolar prematur

Santi Martínez

Tècnic de la Gerència de Serveis d'Educació, Diputació de Barcelona

1. Introducció

En una enquesta que va servir de base per a l'elaboració d'un dels documents de referència sobre l'abandonament escolar prematur (AEP) a l'Estat espanyol,¹ quan es preguntava al professorat el seu parer sobre les raons del fracàs escolar, el paper de les famílies hi tenia un paper absolutament determinant. Així, en opinió dels docents, les causes del fracàs s'associen en primer lloc amb famílies que tenen la percepció que l'educació que els seus fills estan rebent no els resultarà útil per al seu futur. Aquest desistiment familiar com a causa principal del fracàs escolar passaria fins i tot per davant dels factors estructurals propis de la *fatalitat* de Bourdieu –classe social, i encara més, capital cultural de pares i mares–, uns factors que també emergeixen, òbviament, en l'anàlisi quantitativa de l'estudi.²

En el mateix treball es referma el paper de la família en la conformació de les expectatives acadèmiques dels joves, de manera que l'actitud de l'entorn familiar es confirma com a prescriptor determinant a l'hora de prendre decisions importants en les trajectòries i les transicions educatives de nois i noies.

Si concebem l'educació com a formació d'un pentàgon educatiu entre administració, escola, docents, família i alumnat,³ el vèrtex «família» tendeix a afeblir-se a mesura que els joves avancen en l'educació secundària, i aquest afebliment repercuteix sens dubte en moments especialment crítics com són les transicions educatives.

En aquest sentit, val a dir que l'apoderament de les famílies es planteja com una de les mesures clau d'intervenció en la lluita contra l'abandonament escolar prematur en l'informe de referència de la Comissió Europea.⁴

D'acord amb aquestes evidències, hauria de resultar indefugible situar la família en el nucli de les estratègies de prevenció en l'àmbit de l'orientació educativa. Si fins fa relativament pocs anys, l'orientació als joves no havia tingut la rellevància que finalment

¹ MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA, LUIS MENA MARTÍNEZ I JAIME RIVIÈRE GÓMEZ, Barcelona, *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundació "La Caixa" (col·l. Estudios Sociales, núm. 29), 2010.

² Aquests condicionants socials i familiars –sobretot familiars– s'imposen per damunt de les variables individuals en el perfil dels alumnes amb AEP segons l'Informe del Risc Escolar a Catalunya (CTESC, 2011).

³ JORDI MUSONS I JORDI NONEM, «L'educació secundària obligatòria. Problemes, reptes i escenaris per a la reforma», *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari 2015, Fundació Bofill.

⁴ European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support* http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf.

ha adquirit com un dels factors determinants en la millora de l'èxit en les trajectòries educatives i professionals, l'orientació a les famílies es trobava en una situació encara més desatesa. Així ho van considerar els promotors de «La Mallette des Parents»,⁵ un projecte d'innovació en orientació educativa adreçada a famílies d'alumnes d'educació secundària que es va posar en marxa, l'any 2008, en un conjunt d'instituts de la regió de París. El projecte consistia a programar accions d'orientació adreçades a estudiants dels cursos superiors de la secundària obligatòria en risc d'abandonament prematur i fer-ne un seguiment personalitzat. Aquest projecte es va portar a terme amb un procediment associat d'avaluació *ex ante* que va posar de relleu l'impacte de les actuacions en termes de reducció de l'abandonament i la millora de resultats dels alumnes de les famílies participants. La bona marxa del projecte s'ha traduït en la seva consolidació i expansió, de manera que s'ha implantat en diferents municipis i regions i s'ha estès a diferents etapes de transició educativa: de primària a secundària i de secundària bàsica a superior.

2. Agafant «La maleta de les famílies»

Prenent com a referència «La Mallette des Parents», el curs 2014-15 la Diputació de Barcelona va promoure dins el Pla Pilot d'Orientació de la Gerència d'Educació la realització d'un projecte propi adreçat a famílies d'alumnes d'educació secundària de municipis de la demarcació de Barcelona. El projecte s'inscrivia en un desplegament més ampli d'una estratègia d'orientació que incloïa altres activitats com el projecte Full de Ruta,⁶ la potenciació de les fires d'orientació als municipis de la província de Barcelona,⁷ o el lideratge del projecte europeu *Guiding Cities*.⁸

El projecte es va promoure conjuntament amb els serveis educatius de vuit municipis de la demarcació de Barcelona i de més de vint instituts de secundària, i amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Així va néixer «La maleta de les famílies»,⁹ que també incorporava un procediment d'avaluació d'impacte *ex ante* de la mà d'IVÀLUA¹⁰ l'agència d'avaluació de polítiques públiques de referència a Catalunya; a més, comptava amb el suport metodològic d'Educaweb¹¹ en la definició i l'operativa de les activitats d'orientació, i encara amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament.

Les activitats d'orientació dissenyades –tallers grupals, tutories individuals– s'adreçaven en primer terme a una mostra raonada de famílies d'alumnes de 4t d'ESO, unes 250 famílies. Situats en el marc de les estratègies de prevenció de l'abandonament escolar, es va partir de la hipòtesi que si els alumnes duen a terme una tria fonamentada en la seva opció educativa en el moment de transició cap a l'etapa postobligatòria, es poden minimitzar les possibilitats d'abandonament escolar prematur. I considerant el paper determinant que poden tenir les famílies en aquesta transició educativa, es plantegen les activitats amb l'objectiu d'apoderar les famílies de manera que pares i mares puguin aportar el seu suport en l'acompanyament als joves en el moment de fer la tria.

⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid53083/le-dispositif-mallette-des-parents.html>.

⁶ <https://www.diba.cat/web/educacio/orientacio/fullruta>.

⁷ <https://www.diba.cat/web/educacio/orientacio/fjo>.

⁸ <https://www.diba.cat/web/educacio/orientacio/guiding-cities>.

⁹ <http://www.diba.cat/web/educacio/orientacio/maleta>.

¹⁰ Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (<http://www.ivalua.cat/>).

¹¹ Educaweb és una de les organitzacions pioneres en el marc de l'orientació educativa a Catalunya.

Les activitats van tenir una molt bona acollida entre les famílies participants, i de manera paral·lela –en alguns dels municipis on es van portar a terme les activitats–, es va poder aprofundir el marc de col·laboració en orientació educativa entre els serveis educatius locals i els serveis d'orientació dels instituts de secundària amb la incorporació del treball amb famílies.

3. Consolidació i expansió del projecte

La valoració de les famílies participants i la bona disposició de serveis educatius locals i centres educatius va afavorir la continuïtat i la consolidació del projecte. Es van introduir algunes modulacions d'aspectes operatius i metodològics i es va decidir incorporar un nou format d'activitat: les xerrades d'orientació. Així com els tallers i les tutories d'orientació s'adrecen a un nombre limitat de famílies d'alumnes de 4t d'ESO, les xerrades d'orientació es programen com a activitats obertes a totes les famílies d'alumnes de segon cicle d'ESO, extensible a altres nivells a criteri dels serveis d'orientació dels instituts.

Aquestes xerrades es plantegen com una primera presa de contacte de les famílies amb les coordenades i els aspectes bàsics de l'orientació educativa i la seva aplicació pràctica a l'hora d'acompanyar els fills en el moment d'efectuar l'elecció d'itineraris i d'opcions educatives en la transició cap a la secundària postobligatòria. Aquest primer contacte serveix així mateix per difondre i posar en valor els nombrosos recursos d'orientació que ja funcionen al territori i als mateixos centres educatius, i que sovint les famílies desconeixen. En aquest sentit, cal remarcar que, més enllà de les activitats a l'aula amb les famílies, es van elaborar un seguit de materials¹² i recursos audiovisuals¹³ que es van posar a disposició dels centres educatius participants i de tota la comunitat educativa.

Amb el nou format d'activitats, «La maleta de les famílies» va arribar a vint-i-vuit instituts de dotze municipis de la demarcació de Barcelona el curs 2015-16, amb una participació d'unes 1.000 famílies,¹⁴ i el curs 2016-17 les activitats es van portar a terme a vint municipis de la demarcació i van comptar amb la participació de més de 1.400 famílies.¹⁵ Les activitats arribaran a vint-i-set municipis el curs 2017-18, i es preveu que se superarà el nombre de 1.500 famílies participants.

4. Seguiment i avaluació del projecte

Com ja s'ha avançat, seguint la metodologia de l'experiència de França que va servir de referent de «La maleta de les famílies», el projecte es va dissenyar associat a un procediment d'avaluació d'impacte *ex ante* pilotat per IVÀLUA al qual ara farem referència, però prèviament cal remarcar que s'han portat a terme altres procediments de seguiment i d'avaluació. A banda de les enquestes de satisfacció als assistents a les activitats, en la primera edició es va du a terme un exercici d'avaluació de la implementació del procés,

¹² <https://www.diba.cat/documents/113226/127467/tripticMaletaFamilies.pdf/8db778df-9759-420c-a554-6e3731b292cd>.

¹³ <https://www.diba.cat/web/educacio/orientacio/maleta/maleta-recursos>.

¹⁴ <https://www.diba.cat/documents/113226/127467/InfoEdu12.pdf/d62d571f-f1d7-4416-96d4-42f99b18ff02>.

¹⁵ <https://www.diba.cat/es/web/educacio/llistabutlletins/-/newsletter/52716887/177/128621122/-la-maleta-de-les-families-arriba-a-20-municipis-amb-un-increment-de-la-participac-1Pendent> INFOEDU edició 2016-17.

que també va anar a càrrec d'IVÀLUA, i en la segona edició es va fer una enquesta de valoració dirigida a cadascun dels professionals d'orientació que van ser referents del projecte als centres educatius, en aquest cas a càrrec dels serveis tècnics de l'Oficina de Planificació Educativa de la Gerència d'Educació.

L'avaluació d'implementació va posar de relleu una molt bona recepció per part de les famílies participants¹⁶ però també alguns punts febles i propostes de millora per part dels partners del projecte, bàsicament referents dels centres educatius i dels serveis educatius locals.¹⁷ Aquestes valoracions es van prendre en consideració en les modificacions de format i metodologia que es van adoptar en la segona edició i que s'han mantingut.

Pel que fa a la valoració dels serveis d'orientació dels centres educatius participants en la segona edició, el professorat en destacava de manera majoritària que les activitats podien tenir un impacte positiu per a les famílies i en la dinàmica dels centres.

I pel que fa a l'avaluació d'impacte, el procediment dissenyat per IVÀLUA va comportar fer el seguiment de la trajectòria educativa dels alumnes de les famílies participants en la primera edició (alumnes que van fer 4t d'ESO el curs 2014-15). Les variables que es van prendre en consideració van ser els resultats acadèmics, la permanència en el sistema educatiu, i les modalitats d'estudis escollides en la secundària postobligatòria (bàsicament, considerar la tria entre batxillerat i formació professional).

Encara que els resultats no tinguin significació estadística, el treball d'IVÀLUA¹⁸ ha posat en relleu que:

- La participació de les famílies en qualsevol de les modalitats del programa té un impacte positiu i estadísticament significatiu en la reducció del nombre d'assignatures que els fills suspenen en l'avaluació final ordinària (juny).
- La participació en el programa sembla incentivar la transició dels alumnes cap a opcions de formació professional.
- La participació de les famílies en qualsevol de les modalitats del programa s'associa a un increment de la probabilitat de mantenir-se en l'escolarització postobligatòria el curs següent. És a dir a no abandonar els estudis just iniciada l'etapa postobligatòria.

Els resultats de l'avaluació d'impacte acompanyen les evidències obtingudes en els procediments d'avaluació anteriors i s'hauran de prendre en consideració a l'hora de plantejar futurs desplegaments d'aquest projecte o d'altres actuacions que posin el focus en el rol de les famílies en els processos d'orientació educativa.

¹⁶ <http://www.diba.cat/documents/113226/127467/InfoEdu07.pdf/57f37250-0b5f-44ca-a329-4f675cfc0809>.

¹⁷ http://www.ivalua.cat/documents/1/30_06_2016_11_44_57_Maleta_families_implementacio_juny_2016_final.pdf.

¹⁸ https://www.diba.cat/documents/113226/127467/Maleta_families_impacte_mar%C3%A7_2017.pdf/fa26afd4-ff82-48e5-9609-5885da8cd56a.

Les autoritats locals al capdavant de la lluita contra l'abandonament prematur dels estudis postobligatoris i la formació professional

Irene Psifidou¹

Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP)

1. Introducció

No fa gaire que el Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (Cedefop) ha posat en marxa un nou web que ofereix eines per lluitar contra l'abandonament escolar prematur,² pensat per als polítics i els responsables de l'EFP (Educació i Formació Professionals) implicats en el disseny, la implementació i l'avaluació de les polítiques i pràctiques d'EFP per plantar cara a l'abandonament escolar prematur (a partir d'ara, AEP).

La lluita contra l'AEP és un punt clau de l'estratègia Europa 2020, en què s'han identificat efectes positius en l'ocupació i la lluita contra l'exclusió social. La raó és que deixar l'educació abans d'hora comporta costos elevats i conseqüències negatives tant per a la societat com per a les persones. Tot i que els percentatges d'AEP a Europa s'han anat reduint progressivament els últims anys, les diferències entre països i dins de cadascun d'ells segueixen sent notables. El 2016, encara hi havia uns quatre milions de joves que havien abandonat l'educació secundària sense haver obtingut cap titulació.

Els diferents països adopten diverses mesures per redreçar aquest fenomen, moltes de les quals estan inspirades en pràctiques i pedagogies d'EFP. A més d'aquestes mesures, hi ha tècniques i eines noves pensades per reforçar les polítiques i la pràctica.

En aquest article es discuteix críticament sobre els factors que contribueixen de manera positiva a l'efectivitat de l'EFP per reduir l'AEP i els factors que poden limitar l'èxit de les polítiques extretes d'un estudi de recerca en dos volums publicat recentment pel Cedefop: *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage* (Cedefop, 2016).³

Així mateix, l'article analitza el paper dels agents locals en la lluita contra l'AEP, i suggereix un seguit d'intervencions que poden ser útils per a la comunitat autònoma de Catalunya.

¹ L'autora d'aquest article va ser la responsable de la publicació i la recerca duta a terme sota els auspicis del projecte Early Leaving from Education and Training impulsat pel Departament d'Aprenentatge i Col·locació laboral del Cedefop (vegeu la nota 3), com també del desenvolupament del web-caixa d'eines (vegeu la nota 2).

² www.cedefop.europa.eu/TEL-toolkit.

³ *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage*. Volum I: *Investigating causes and extent*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>. Volum II: *evaluating policy impact*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5558>.

2. Les conseqüències de l'AEP

Els que avui abandonen abans d'hora l'escola i la formació professional corren el risc de convertir-se en el futur en aturats de llarga durada i adults inactius. La raó és que els menys qualificats tenen més tendència a desentendre's dels estudis, ja que no veuen oportunitats de triomfar. Si troben feina, sovint els toca assumir pitjors condicions laborals, i romanen atrapats en llocs de treball de perfil més baix. Ser poc qualificat comporta seriosos desavantatges no només per als individus sinó també per a les economies i les societats. Un estudi recent del Cedefop suggereix que reduir substancialment les xifres d'adults poc preparats els pròxims deu anys aportarà uns beneficis econòmics nets d'uns 200 bilions d'euros anuals. És per això que la lluita contra l'abandonament prematur dels estudis és una prioritat estratègica europea.

L'estratègia Europa 2020⁴ s'ha fixat l'objectiu de reduir l'abandonament precoç a menys del 10 %, i ha convidat tots els països a establir els seus propis objectius nacionals. Avui, aquest abandonament s'acosta a la meta fixada per al 2020. Segons les últimes actualitzacions d'Eurostat, se situava en el 10,7 % l'abril del 2017, per sota del 12,7 % de fa cinc anys. En més de la meitat dels països la taxa d'abandonament prematur és de menys del 10 %; 12 països han superat amb escreix els objectius fixats. El marc polític de la UE i les recomanacions específiques per a cada país certament han contribuït als seus esforços. Però aquestes figures emmascaren les importants diferències que encara hi ha entre països (del 5 % de Lituània al gairebé 20 % d'Espanya i Malta). Aquestes diferències també són evidents dins un mateix país. Si agafem l'exemple d'Espanya, s'hi noten diferències importants entre comunitats: Balears és la comunitat autònoma amb la major taxa d'AEP (26,7 % el 2015), mentre que al País Basc és tres vegades menor (9,7 %) i la meitat que la mitjana nacional (del 20 % el 2016). Mentre que Espanya en conjunt encara és lluny d'assolir les xifres europees, el País Basc les ha atès gairebé des del 2013 (Francisco Luna Arcos, 2017).⁵

Això confereix una responsabilitat important i un gran paper a les autoritats regionals i locals a l'hora d'evitar que els alumnes abandonin els estudis o d'identificar els joves en risc per reconduir-los cap a l'educació i la formació, i ajudar-los a obtenir un títol.

3. Què sabem i què no sabem sobre l'abandonament precoç de l'EFPP

Mentre que el fenomen de l'abandonament escolar prematur s'ha examinat a bastament a tot Europa i se'n coneixen bé les causes principals, hi ha molt poca literatura sobre l'abandonament precoç de l'educació i la formació professional (EFPP). Quants nois que l'abandonen provenen específicament d'itineraris d'EFPP? Per què? Quants tornen a l'educació? Quants es decanten per l'EFPP com una segona oportunitat? I quants acaben obtenint una titulació? Per contestar aquestes preguntes, el Cedefop va encarregar un estudi sobre les solucions que la UE dona a l'abandonament escolar.

⁴ https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es.

⁵ FRANCISCO LUNA (2017). «Algunas hipótesis sobre el bajo abandono escolar en el País Vasco», a TARABINI, A.; CURRAN, M.; CASTEJON, A.; LUNA, F.; MONTES, A. i PSIFIDOU, I. *Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?* p. 19-31.

3.1. Abandonament prematur *versus* abandonament puntual

La Comissió Europea defineix l'abandonament prematur com el que practiquen «els joves de 18-24 anys que abandonen l'educació i la formació en la secundària o abans, i que queden fora de tot programa de formació».

L'abandonament prematur i el puntual no són el mateix fenomen. Una persona pot interrompre un curs i no caure necessàriament en l'abandonament prematur. Pot ser que aquesta persona només hagi canviat d'itinerari formatiu. Al mateix temps, no tot abandonament puntual esdevé prematur definitiu. Es pot acabar l'ESO i no passar al nivell següent. És important entendre aquests patrons si volem desenvolupar mesures eficients.

Cada país adopta les seves mesures per redreçar aquest fenomen, moltes de les quals inspirades per pràctiques i pedagogies d'EFP. Al costat d'aquestes mesures, hi ha tècniques i eines noves pensades per reforçar les polítiques i la pràctica. No fa gaire el Cedefop ha posat en marxa un nou web que ofereix eines per lluitar contra l'abandonament escolar (www.cedefop.europa.eu/TEL-toolkit), pensat per als polítics i els responsables de l'EFP implicats en el disseny, la implementació i l'avaluació de les polítiques i pràctiques d'EFP per plantar cara a l'abandonament escolar prematur.

Taula 1. Diferents situacions de l'abandonament precoç

• Es comprova que abandonar els estudis un cop no és igual a abandonament precoç.
• El 58 % de l'AEP són gent sense possibilitat d'èxit.
• El 42 % ha tingut algun episodi d'abandonament.
• 1/3 dels que han abandonat algun cop aconsegueixen acabar l'ESO o el batxillerat.
• N'hi ha molts que aconsegueixen titulacions d'FP.
• Amb tot, la majoria dels que abandonen els estudis en un moment determinat fan crònic l'abandonament precoç.

Font: l'autora.

3.2. EFP com a problema i solució a l'abandonament precoç

Malgrat el ric corpus de recerca respecte el que se sol anomenar abandonament escolar prematur, les contradiccions sobre el paper de l'EFP no s'han analitzat. El Cedefop es va proposar omplir aquest buit de dades quantitatives i qualitatives mitjançant un estudi de quatre anys, acabat a finals del 2016. L'objectiu d'aquesta recerca era fer llum sobre els reptes que l'EFP ha d'assumir i el paper positiu que pot tenir a l'hora de retenir i recuperar els joves perquè es formin.

Per copsar en profunditat aquesta contradicció, hem d'entendre la dicotomia entre l'EFP com a causa potencial i com un possible remei per a l'abandonament escolar.

D'una banda, l'EFP és més part del problema com més augmenta la taxa d'abandonaments puntuals. L'anàlisi duta a terme pel Cedefop de l'Adult Education Survey de setze estats membres de la Unió Europea el 2011-12 suggereix que es dona una mica més d'abandonament dels programes d'EFP que de l'educació general.⁶ S'observa el mateix

⁶ Amb tot, les dades es basen en mostres petites i s'han d'utilitzar amb prudència.

en analitzar les dades per països;⁷ en la majoria dels casos (Bèlgica, Dinamarca, França, Països Baixos, Àustria), sembla que l'EFPP dona una més elevada proporció d'abandonament precoç que l'educació general. Amb tot, hi ha diferències nacionals en les taxes d'abandonament entre tipus de programes d'EFPP i sectors o professions. Hi té influència el grau d'atractiu de l'EFPP, que pot combinar característiques com ara oportunitats laborals, franja salarial, nivell de participació o imatge de la professió.

D'altra banda, l'EFPP és una solució al problema perquè fa un paper pal·liatiu enfront de l'AEP. La recerca del Cedefop mostra que, al final, un terç de l'abandonament escolar acaba tornant a l'educació, i que la majoria de joves aconseguen una titulació d'FP. Dit d'una altra manera, els programes d'EFPP poden recuperar clarament per a l'educació part de l'abandonament precoç, i afavorir l'augment dels titulats. A més, molts joves en situació de risc d'abandonament continuen estudiant, perquè se'ls dona l'opció de canviar un itinerari acadèmic que no els diu res per un currículum d'EFPP més pràctic i rellevant. L'anàlisi dels itineraris dels joves a França i els Països Baixos revela que la majoria dels qui passen de l'educació general a EFPP obtenen una titulació.⁸ Així doncs, l'EFPP també pot prevenir l'abandonament precoç.

Taula 2. El rol contradictori de l'EFPP

EFPP, part del problema
<ul style="list-style-type: none"> • Cal impedir l'abandonament precoç de l'EFPP
EFPP, part de la solució
<ul style="list-style-type: none"> • Cal reconèixer el potencial de les pedagogies d'EFPP per recuperar els joves <ul style="list-style-type: none"> — Millorar la qualitat de l'EFPP — Augmentar la flexibilitat del sistema — Promoure una imatge positiva de l'EFPP — EFPP en: <ul style="list-style-type: none"> — Estratègies nacionals adreçades a l'AEP — Iniciatives de política comunitària i grups de treball temàtics — Mesurar l'impacte de les polítiques i establir prioritats de millora: utilitzar indicadors estructurals

Font: l'autora.

4. Per què s'abandona l'EFPP?

Per entendre la complexa relació entre l'EFPP i l'abandonament prematur, calen anàlisis rigoroses del problema. A banda dels aspectes personals, la situació social i la pròpia història, hi ha un ampli ventall de factors econòmics o del mercat laboral que poden influir en la decisió dels joves de si continuar formant-se o no. També pot ser decisiva la manera com els sistemes d'educació i FP estan estructurats, o com està organitzada l'EFPP.

Per posar-ne uns quants exemples, el desequilibri entre les expectatives d'un itinerari d'EFPP o professió i la seva realitat (les condicions de treball) pot ser una raó que porti un jove a abandonar una EFPP, generalment durant els tres primers mesos del curs. Els sectors amb jornades llargues o horaris nocturns o poc convencionals, riscos per a la

⁷ Les dades de cada país empen diferents sistemes de mesura.

⁸ A França, el 10% dels estudiants d'educació general es canvien a la formació professional; el 79% es treuen el títol. Als Països Baixos, el 7,7% dels estudiants d'educació general es passen a FP, i el 82,7% obtenen una titulació.

salut o estrès, tendeixen a experimentar una taxa més alta d'abandonament. Quan s'apunten a una formació d'EFP, els joves s'esperen classes més pràctiques. Les classes més acadèmiques i tradicionals poden decebre i a la llarga portar al fracàs.

Però els programes d'EFP que ofereixen i requereixen un aprenentatge més pràctic i basat en la feina (per exemple, aprendre un ofici) també poden conduir a un abandonament. Alguns joves de quinze o setze anys no són prou madurs per integrar-se en una empresa o no tenen prou habilitats per convèncer el dador de feina que els contracti; les relacions pobres al lloc de treball poden afectar negativament la motivació per acabar la formació. Si participen en un programa d'EFP abans de trobar un contracte de pràctiques, els joves pengen els estudis d'EFP quan no troben cap empresa que els ofereixi feina. D'acord amb el Cedefop, la manca de disposició per treballar, els conflictes al lloc de treball, i la manca d'ofertes laborals són els tres motius més freqüents per abandonar la formació basada en sistemes d'EFP.

La manca d'atractiu i la imatge social de l'EFP també són factors importants que contribueixen a l'alta taxa d'abandonament precoç en aquells països on l'EFP és la segona opció, sovint poc prestigiada. En aquests països, els joves i les seves famílies haurien preferit seguir l'educació general, de manera que emprenen l'EFP mig a contracor. Si el programa no els motiva, és més fàcil que se'n desentenguin.

Per ser efectives, les polítiques i les mesures han de tenir en compte certs factors contextuals; i s'han de basar en l'experiència adquirida en iniciatives anteriors.

5. Qui abandona l'EFP?

Alguns dels joves que abandonen els estudis sense cap títol d'ensenyament secundari superior tenen situacions complexes en què conflueixen diversos factors negatius. D'altres no són diferents d'aquells que, a pesar de les dificultats, continuen estudiant i formant-se, i que arriben a titular-se.

L'estudi del Cedefop ha identificat sis perfils d'abandonament precoç i estudiants en risc de patir-ne. Aquests perfils il·lustren de quina manera els diferents factors de risc poden interactuar i portar a l'abandonament.

Taula 3. Perfils d'estudiants en risc

Evasiu	Absentisme freqüent; no li interessa ni l'educació ni la formació professional
Inconformista	Absentisme freqüent, pobres resultats acadèmics, actitud negativa al centre
Perdut pel camí	No s'adapta als requeriments i les expectatives del nou programa
Resignat	No troba el seu lloc perquè no compleix els requisits
Obligat	Decideix abandonar per motius econòmics o familiars
Marginat	Acumula adversitats i desafiaments

Font: l'autora.

Els perfils mostren diferents nivells de desafecció i diferents tipus de reptes. Els estudiants que eviten el sistema (el primer perfil) són aquells que primer manifesten els símptomes de desafecció. Els que s'enfronten al sistema presenten nivells més alts d'absentisme i, tot i que formalment encara no s'han desvinculat del medi escolar, ja hi senten una forta desafecció. El tercer perfil, els alumnes poc compromesos a causa de

dificultats d'adaptació després del canvi, correspon a joves que segueixen un itinerari formatiu que no compleix les seves expectatives i que estan indecisos sobre com s'han d'orientar en el futur. Els estudiants poc compromesos perquè no troben res que els agradi o perquè van suspendre l'examen final i per tant no tenen el títol sovint són joves instal·lats en una zona grisa entre l'abandonament precoç i els estudiants estàndard. Els dos últims grups són els que més aviat abandonen: alumnes que han de deixar l'educació i la formació a causa d'obligacions laborals o familiars, i alumnes en qui conflueixen diversos problemes, que poden tenir a veure tant amb la salut com amb aspectes psico-socials.

L'estudi del Cedefop es fixava en si 44 mesures d'èxit identificades a 15 països europeus podien encaixar en aquests perfils (i com podien fer-ho). Si bé les fronteres entre els diferents perfils són difuses i s'hi podrien aplicar diferents mesures, l'estudi revela que:

- les mesures preventives sovint se centren en els perfils evasius i no conformistes;
- les mesures d'intervenció se centren típicament en els perfils «perdut pel camí» i «resignat»;
- les mesures compensatòries apunten als que pertanyen als perfils «resignat», «obligat» o «marginat».

Les mesures que se centren en el perfil dels marginats solen ser molt diferents de les que s'apliquen a altres perfils, perquè ofereixen un suport molt més global. Les mesures adreçades als tipus resignats i obligats sovint guarden una relació amb el mercat laboral (Cedefop, 2016, p. 64).

Taula 4. Perfils d'estudiant i tipus de mesura

Evasiu	Mesures preventives
Inconformista	
Perdut pel camí	Mesures d'intervenció
Resignat	
Obligat	Mesures de compensació
Marginat	

Font: l'autora

Els professionals que dissenyen mesures per lluitar contra l'abandonament precoç han de reflexionar sobre les característiques específiques del(s) seu(s) grup(s) diana, i emprendre accions d'acord amb això. Aquest plantejament també requereix que els polítics afinin i perfilin les seves respostes.

6. Com combatre l'abandonament precoç?

6.1. L'adopció de polítiques i mesures d'acord amb les necessitats individuals

Les evidències mostren que les polítiques i les mesures per combatre l'abandonament escolar precoç tenen més probabilitats de reeixir si reconeixen els diferents factors que

hi poden influir i si es dissenyen per a perfils específics de joves en risc d'abandonar els estudis o la FP.

Taula 5. Relació entre perfils i mesures de determinades característiques

Evasiu Inconformista	<ul style="list-style-type: none"> • Aconsellar, acompanyar i guiar • Compromís dels pares • Plantejament holístic a nivell de tot el centre • Responsabilitzar i apoderar els professors i formadors
Perdut pel camí Resignat	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupar una actitud propensa a treballar • Desenvolupament i pla d'aprenentatge individualitzat • Conreu d'habilitats socials i comunicatives • Classes de reforç per als alumnes amb dificultats
Obligat Marginat	<ul style="list-style-type: none"> • Formació per millorar les habilitats bàsiques • Activitats pensades per desenvolupar confiança en un mateix, motivació i compromís • Oportunitats per passar a l'FP / aprenentatge d'un ofici • Suport global procurat per personal interdisciplinari

Font: l'autora.

No hi ha un sol projecte d'una intervenció efectiva per combatre l'AEP: els resultats d'intervencions reeixides varien d'un grup diana a l'altre i d'un context a l'altre. L'estudi del Cedefop analitza mesures reeixides per combatre l'abandonament precoç mitjançant EFP i n'extreu lliçons per al disseny, la implementació i l'avaluació de polítiques.

Amb alguns perfils de joves amb risc d'abandonament precoç, els petits canvis poden comportar una gran repercussió a l'hora de retenir-los al centre educatiu. En canvi, els joves amb una manca de compromís molt forta necessiten suport addicional per assumir nous reptes a la seva vida i augmentar l'interès personal per l'educació i la formació.

Amb tot, l'EFP tot sol no fa miracles. Una combinació d'EFP amb mesures socials i laborals ajuda a perfilar respostes per als diferents perfils de joves en risc d'abandonament prematur. Algunes mesures per corregir l'abandonament precoç poden compartir característiques amb altres serveis socials: assistència psicosocial, serveis d'ocupació públics, i mesures d'ocupació. Un dels reptes és la multiplicitat i el caràcter inconnex d'aquestes mesures. Els serveis de suport per combatre l'abandonament precoç han d'estar connectats, com també haurien d'estar-ne amb altres serveis per ser efectius per a:

- Identificació i derivació dels joves. Moltes mesures depenen d'altres serveis per orientar els joves: els serveis d'ocupació públics, els tècnics en educació i formació, les ONG i la Justícia.
- Adreçar els joves als serveis apropiats. No es pot esperar que els joves descobreixin oportunitats pel seu compte ni que identifiquin les que els puguin convenir més. Calen entitats intermediàries.
- L'ús eficient dels recursos. El suport pot ser compartit mitjançant diferents mesures i serveis, com ara suport mèdic, consell i teràpia psicosocials per a les dificultats d'aprenentatge, i guiatge o serveis semblants per ajudar els joves a trobar feina.

Cada país es troba en un punt diferent en la coordinació a escala nacional i regional de les mesures contra l'abandonament precoç i per garantir que es complementen i encaixen bé amb altres serveis socials i d'ocupació.

6.2. Fer participar i apoderar les autoritats regionals i locals

Les polítiques nacionals proporcionen el marc, però és als nivells regional i local que l'estreta col·laboració entre el sector d'EFPP, els interlocutors socials, els serveis d'ocupació, els treballadors socials i de joventut pot donar suport als joves, i els centres d'FP i les empreses poden ajudar-los a aconseguir no només una titulació sinó també la que els convingui més per trobar feina.

Les autoritats regionals i locals han de tenir un rol decisiu en l'obtenció de dades, en la seva anàlisi i en les actuacions que se'n derivin.

6.2.1. Obtenció de dades globals i monitoratge

Detectar aviat els signes de malestar en estudiants amb risc d'abandonament és vital per prevenir l'abandonament precoç. Si aquests signes es detecten a temps, hi ha més probabilitats de reconduir els joves amb intervencions relativament senzilles i, per tant, es poden obtenir més bons resultats amb menys recursos. Un cop els estudiants han abandonat, com més temps estiguin fora del sistema educatiu més difícil els serà tornar-hi, i més oportunitats tindran de decantar-se per altres activitats, com ara feines mal pagades. Això explica per què el 60 % de l'abandonament precoç correspon a joves inactius i a l'atur.

Identificar a temps els estudiants en risc d'abandonament i arribar als que ja ho han fet requereix recollides de dades ben fetes, sistemes de monitoratge i la sincronització d'esforços a tots els nivells. Actualment hi ha iniciatives per millorar la coherència i la compatibilitat dels mecanismes d'obtenció de dades en els subsistemes educatius; en molts països encara estan en un estadi inicial. Als pocs països on aquests sistemes s'han consolidat bé, els beneficis són clars.

Un dels reptes que han d'assumir els països que estan implantant sistemes de monitoratge és distingir els que deixen els estudis i acaben en abandonament precoç d'aquells que han canviat d'itinerari o que enceten un nou contracte de pràctiques en una altra empresa. Generalment, això requereix combinar dades de diversos subsistemes d'EFPP, cadascun amb una gestió diferent i amb definicions lleugerament diferents, com també combinar dades sobre l'aprenentatge d'oficis amb dades sobre altres itineraris educatius.

Hi ha iniciatives per millorar la recollida de dades en diferents països, que permeten fer un seguiment de l'estudiant dins el sistema. Alguns països preveuen registres d'estudiants que permetrien resseguir-ne els itineraris formatius. En molts països és un *work in progress*.

S'ha demostrat que aquests sistemes són útils per:

- Augmentar la consciència del problema entre els actors locals. Tenir dades detallades per una zona urbana o una escola empeny a passar a l'acció.
- Fixar objectius per territori o institució educativa i fer el seguiment de com progressa. Els objectius es tradueixen en plans d'acció o estratègies que despleguen objectius mesurables.
- Donar dades anuals (o amb més freqüència) en temps real, que es tradueixen en les accions oportunes; com més temps hagi passat algú fora del sistema educatiu, més difícil serà que recuperi les aspiracions i els hàbits d'estudi.
- Desenvolupar mesures adreçades a aquells barris o centres on s'observi una concentració més elevada de problemàtiques.
- Arribar als qui han abandonat, i treballar amb les entitats per practicar una pesca activa.

Uns quants reptes pendents:

- Desenvolupar mecanismes per ajudar a l'obtenció de dades als diferents centres educatius, i per assegurar que es faci amb qualitat.
- Emprendre anàlisis de dades per proporcionar –als responsables de prendre decisions– uns indicadors que siguin fàcils d'entendre, interpretar i utilitzar.
- Augmentar el *feedback* que es dona a les autoritats locals i els subministradors d'EFP sobre les dades obtingudes per les autoritats nacionals i regionals.
- Arribar als responsables de prendre decisions, proporcionant-los més informació actualitzada i compartint-la amb actors a diferents nivells.

Resulten valuoses les dades actualitzades i rellevants sobre l'abandonament precoç a diferents nivells: individual, de programes i mesures, institucional, i local, regional i nacional. Amb tot, implementar sistemes de monitoratge és molt costós, i millorar la coherència i la compatibilitat dels mecanismes d'obtenció de dades en els subsistemes d'EFP pot ser complex. L'estudi del Cedefop reconeix els reptes i identifica les iniciatives emergents i en curs que hi ha per millorar els sistemes de monitoratge; aquestes poden servir com a models útils per als països que ara es proposen millorar els seus propis sistemes.

6.2.2. Avaluacions finals sobre què funciona i per què

A la Unió Europea hi ha nombroses activitats encaminades a combatre l'abandonament precoç en l'EFP. Amb tot, falten evidències sobre quines funcionen, amb qui i per què. L'estudi del Cedefop (2016) va identificar més de 300 iniciatives relacionades amb l'EFP en 15 països de la Unió Europea encaminades a revertir l'abandonament precoç i, amb tot, només se n'ha avaluat una minoria. Això vol dir que hi ha un buit d'informació sobre si són efectives per als reptes de l'abandonament prematur. Sense dades sobre els resultats, és impossible prendre decisions informades sobre quina mena d'activitats caldria prioritzar, i per a quins grups diana. Les proves de l'èxit són crucials per crear polítiques, arribar a acords de finançament, i ajudar a potenciar les capacitats necessàries.

I fins i tot quan les mesures s'avaluen, les avaluacions sovint no mesuren l'efecte global que la política ha tingut en la retenció i l'obtenció d'un títol, una dada que podria ser molt útil per als responsables polítics. En altres casos, els indicadors emprats no resulten comprensibles per a les autoritats locals, o les conclusions a què s'ha arribat no se'ls han comunicat.

Aquí és on podem veure un rol més fort de les autoritats locals; d'una banda, per contribuir a la compilació de dades i, de l'altra, per analitzar-les i fer-ne el seguiment. Per donar suport als creadors de polítiques i altres agents que no són experts en el camp de l'avaluació, inclosos els professionals de l'EFP, el Cedefop ha desenvolupat eines d'avaluació que estan disponibles al nou web per al monitoratge i l'avaluació de polítiques i mesures específiques.⁹

⁹ Eines de reflexió sobre els creadors de polítiques <http://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/evaluate/self-reflection-tool>.

Pla d'avaluació per als creadors de polítiques <http://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/evaluate/evaluation-plan-policy-makers>.

Pla d'avaluació per a tècnics i professionals <http://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/evaluate/evaluation-plan-providers-practitioners>.

Per concloure, unes observacions

Per garantir el manteniment de les bones pràctiques al llarg del temps resulta crucial un alt nivell de compromís per part dels responsables polítics a escala tant nacional com local. Una de les lliçons apreses de l'estudi del Cedefop és que per avaluar –i millorar, i finalment convertir en programes a més gran escala– iniciatives locals innovadores, cal temps. Les ajudes a llarg termini asseguruen el compromís dels equips humans que treballen sobre el terreny, i els permet desenvolupar els seus mètodes de treball a mesura que adquireixen experiència.

Malgrat tot, avui hi ha nombroses iniciatives d'èxit que no han despertat cap atenció ni han trobat un mercat més enllà del seu context local. El que sovint frena els agents d'altres llocs per adoptar-ne els beneficis és la manca de compromís polític per transferir les pràctiques d'èxit i fer-les funcionar en altres contextos. Per contra, allà on el compromís polític és fort, l'èxit està assegurat.

El sistema educatiu a la demarcació de Barcelona. Curs 2016-2017

Observatori de l'educació local

1. Introducció

Aquest article presenta l'evolució de les xifres principals dels indicadors de referència a la demarcació de Barcelona¹ fins a les darreres dades disponibles en l'estadística oficial del Departament d'Ensenyament. En concret, s'hi fa el seguiment de l'evolució de l'alumnat matriculat en les diferents etapes del sistema educatiu de règim general i la seva distribució segons el sector de titularitat dels centres on cursen els estudis. I a més s'hi analitza amb detall el cas de les etapes no obligatòries per tal d'observar l'evolució de la matriculació d'infants al primer cicle de l'educació infantil i dels joves que cursen educació secundària postobligatòria.

Cal assenyalar que, per la disponibilitat de les dades, l'anàlisi es fa fins al curs 2016-2017 sempre que és possible, però, en el cas d'indicadors que incorporen dades poblacionals, la sèrie arriba només al curs 2015-2016, ja que les dades corresponents al padró del 2017 encara no s'han publicat.

2. Evolució de l'alumnat els darrers deu cursos escolars

Com mostra el [gràfic 1](#), l'increment d'alumnat matriculat en el sistema educatiu a la demarcació ha estat notable. De fet, els darrers deu cursos hi ha hagut un augment de 97.072 alumnes, cosa que suposa un increment del 16 %.

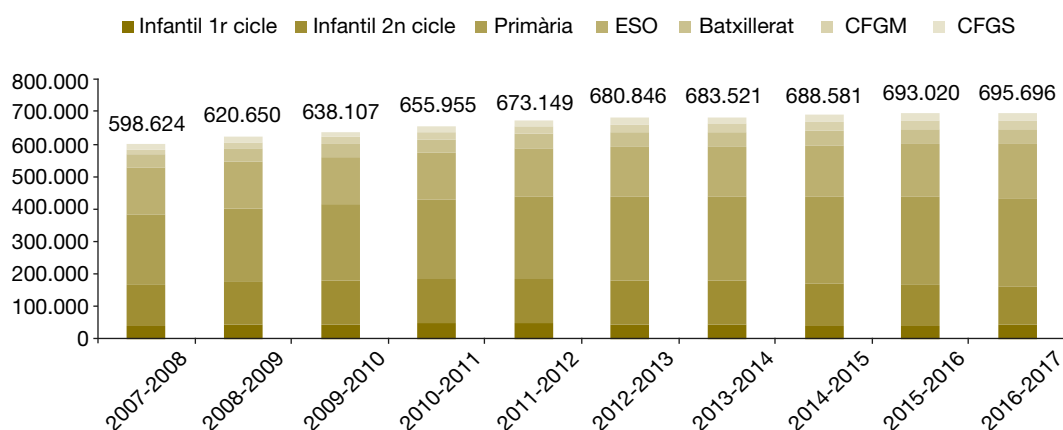
Si es comparen les dades del curs 2016-2017 amb les inicials del curs 2007-2008, s'observa que només en el cas de l'educació infantil de segon cicle –que inclou els cursos entre P3 i P5– hi ha una disminució, que se situa en el 3 %, del nombre d'infants. Pel que fa a la resta d'etapes, són els cicles de formació professional els que presenten un creixement més gran percentualment, amb un increment global de 18.467 alumnes. En el cas de l'educació primària, l'increment se situa en els 51.046 alumnes i en els 26.189 en el cas de l'educació secundària obligatòria. El nombre de matrícules a batxillerat ha tingut un increment de 4.894 alumnes, un 12 % de creixement, mentre que l'educació infantil de primer cicle ha augmentat un discret 1,6 % amb 671 infants.

¹ Les dades del present article fan referència als municipis de la província de Barcelona exclosa Barcelona ciutat, ja que aquesta té una dinàmica pròpia.

Això no obstant, l'evolució de l'alumnat en cadascuna de les etapes ha seguit una evolució molt diversa al llarg del període. De fet, a grans trets podem separar aquesta dècada en dues etapes diferenciades. Així, fins al curs 2011-2012 trobem un fort increment de l'alumnat en les etapes primerenques, en especial en l'educació infantil de primer cicle, que, en quatre cursos, passa a donar servei a 7.273 infants més, de manera que el nombre d'alumnes s'incrementa en gairebé un 18 %. També hi ha augments significatius en el cas de l'educació infantil de segon cicle i de primària. Aquesta evolució diferent en les dues etapes respon bàsicament al canvi demogràfic que s'ha donat, corresponent el primer període als darrers anys d'elevada natalitat i inici de la davallada de naixements. Durant el segon període, per tant, el nombre d'infants entre zero i sis anys baixa de manera significativa, mentre que augmenta el d'alumnes en edat de cursar primària i educació secundària obligatòria.

En el cas de la formació professional, tot i que no és atribuïble a aspectes demogràfics, es dona també una certa diferenciació entre aquestes etapes, ja que l'increment d'alumnat és superior durant els primers anys de la crisi econòmica. Tot i això, en el cas dels alumnes matriculats en cicles de grau superior, es detecta un creixement significatiu el darrer curs, 2016-2017.

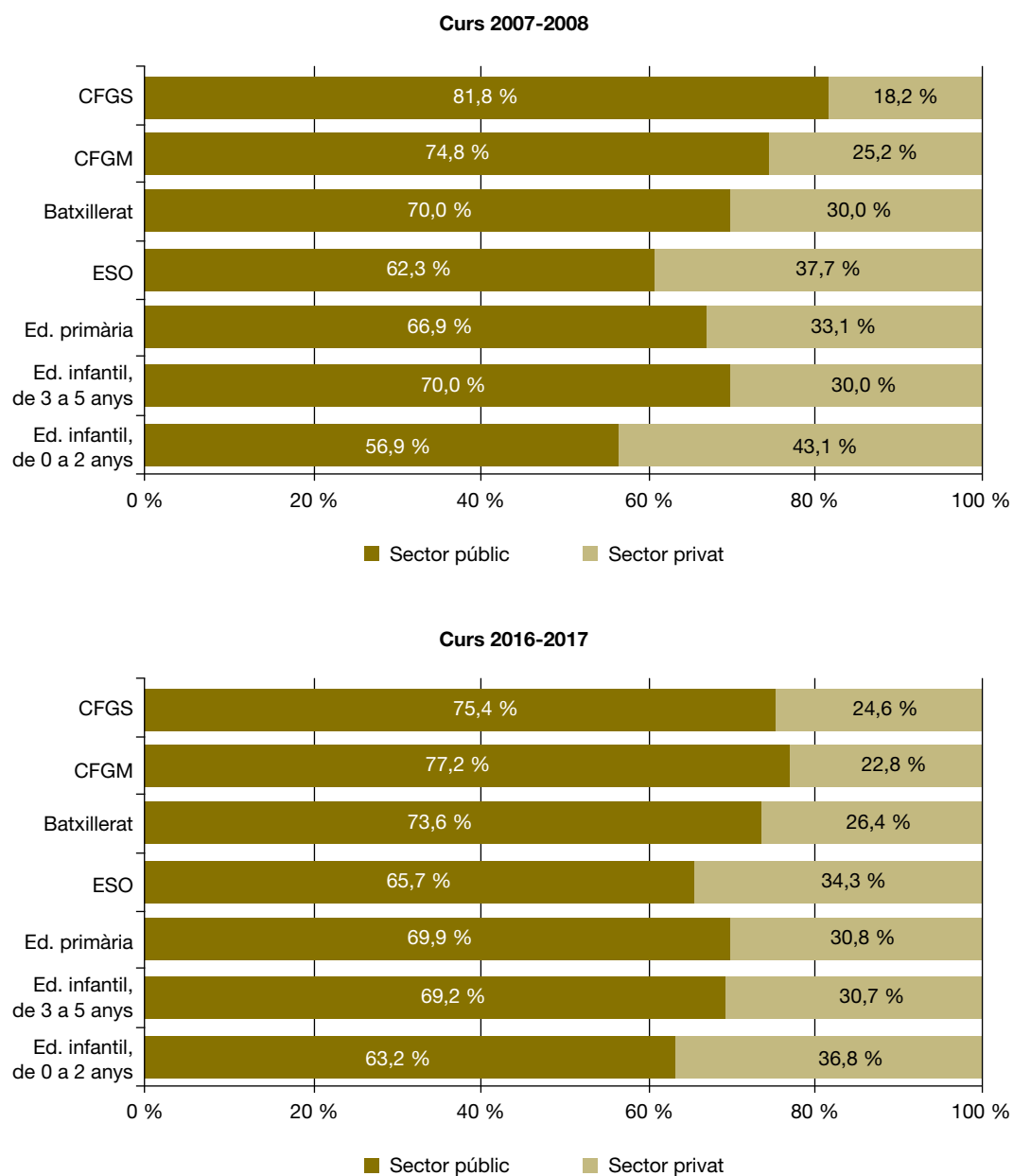
Gràfic 1. Evolució de l'alumnat en els diferents cicles educatius a la demarcació de Barcelona



Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Pel que fa a la distribució de l'alumnat segons la titularitat del centre a què assisteixen, en el període, els percentatges globals de matrícula als centres de titularitat pública es mantenen força constants al voltant d'un 70 % del total d'alumnes, amb una lleugera tendència a incrementar-se el pes del sector públic. Si s'analitza el que ha succeït a cadascuna de les etapes, s'observa que l'increment s'ha donat sobretot en el cas de l'educació infantil de primer cicle, mentre que el percentatge d'alumnes que estudien en centres del sector privat s'ha incrementat en el cas dels estudis de cicle superior de formació professional. El **gràfic 2** mostra els canvis globals al llarg del període d'anàlisi.

Gràfic 2. Percentatge d'alumnat que assisteix a centres segons la seva titularitat a la demarcació de Barcelona. Curs 2007-2008 vs curs 2016-2017



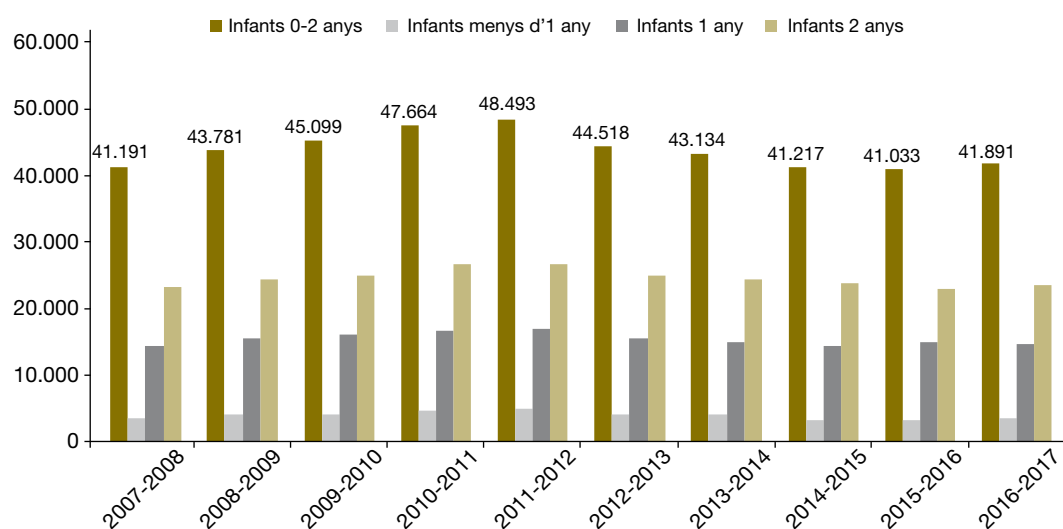
Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

3. El cas de l'educació infantil de primer cicle

En el cas de l'educació infantil de primer cicle, es tracta d'una de les etapes no obligatòries en què els governs locals hi tenen un paper cabdal. De fet, segons les dades del curs 2015-2016, del total d'infants escolaritzats en aquesta etapa, el 58 % ho estava en alguna de les 395 escoles bressol existents a la demarcació, de manera que la xifra se situa al voltant dels 24.000 infants que cursen l'educació infantil en aquests centres.

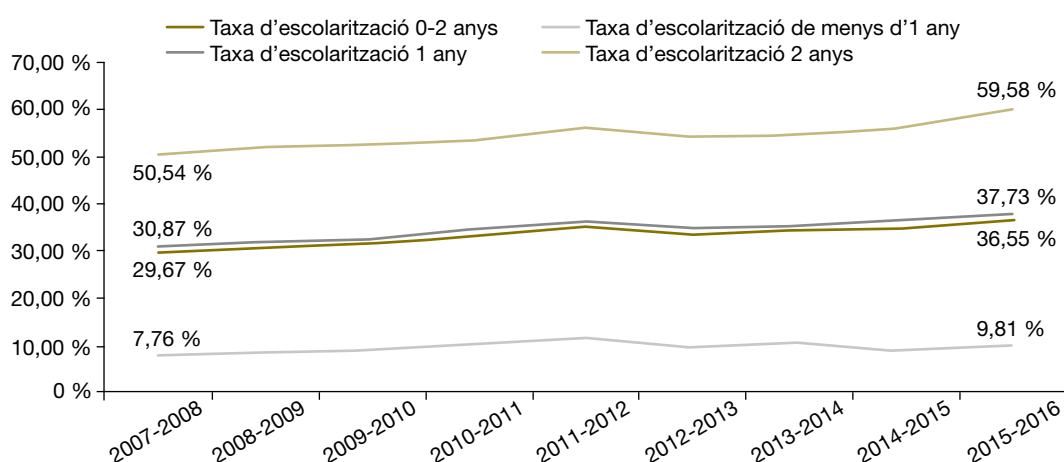
Els gràfics 3 i 4 mostren respectivament l'evolució del nombre d'infants matriculats i de la taxa d'escolarització sobre el total de població menor de tres anys. Els darrers deu cursos, com s'apuntava anteriorment, s'observa el canvi de tendència que hi ha hagut, amb un increment dels infants matriculats fins al curs 2011-2012 i una davallada a partir d'aquest punt, tot i que la xifra s'ha estabilitzat a partir del curs 2014-2015, amb una lleugera tendència a incrementar-se el curs 2016-2017. La taxa d'escolarització, però, s'ha anat incrementant de manera notable, i ha passat, globalment, del 29,7 % al 36,4 %. El creixement en el percentatge d'infants matriculats es dona, sobretot, en el cas dels infants de més d'un any. En el cas dels infants de 2 anys l'increment es manté també per al darrer curs amb dades.

Gràfic 3. Evolució dels infants matriculats en primer cicle d'educació infantil a la demarcació de Barcelona



Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Gràfic 4. Evolució de la taxa d'escolarització en primer cicle d'educació infantil a la demarcació de Barcelona



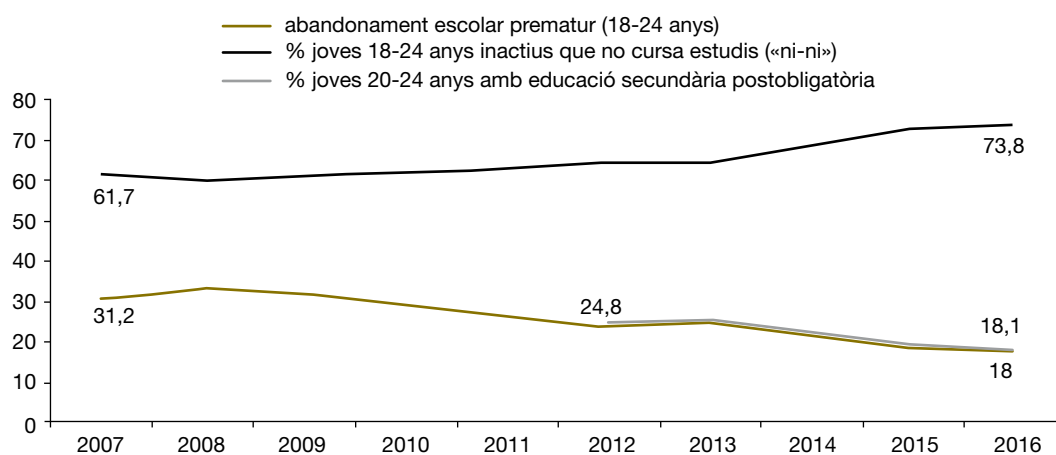
Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Idescat i d'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

4. Educació postobligatòria

Tot i que aquest apartat se centra en les etapes postobligatòries (batxillerat i formació professional) a la demarcació, cal assenyalar l'evolució positiva d'alguns dels indicadors a nivell català relacionats amb el seguiment dels estudis més enllà de les etapes obligatòries. Així, el gràfic 5 mostra l'evolució de tres d'aquests indicadors: l'abandonament escolar prematur,² la població de 20 a 24 anys amb estudis de nivell secundari postobligatori i la població inactiva de 18 a 24 anys que no cursa estudis (sovint anomenats «ni-ni»).

En el cas de l'abandonament escolar prematur, la reducció els darrers anys ha estat de més de tretze punts percentuals, una evolució similar a la dels joves inactius que no cursen estudis, que els darrers cinc anys ha baixat en gairebé set punts. D'altra banda, la xifra de joves que finalitzen estudis secundaris postobligatoris s'ha incrementat un 12 %.

Gràfic 5. Evolució d'indicadors relacionats amb la continuïtat dels estudis postobligatoris. Catalunya



Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

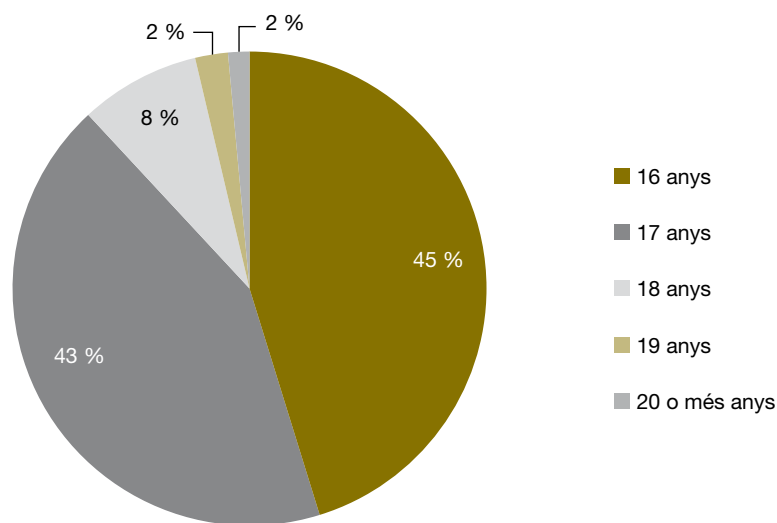
En el cas dels ensenyaments postobligatoris, és interessant observar la distribució de l'alumnat per edats i fer un especial seguiment als joves entre 16 i 17 anys, just en el moment de la transició entre les etapes obligatòries i les postobligatòries.

Respecte a la distribució per edats, els gràfics 6 i 7 mostren les diferències entre totes dues etapes. Així, en el cas de batxillerat només un 4 % del total de l'alumnat té més de 18 anys, mentre que, als cicles, fins al 38 % de l'alumnat es troba en aquesta franja d'edat. El gràfic 8 permet observar com han evolucionat aquests percentatges al llarg de la darrera dècada. S'hi observa com la presència d'alumnat de més de 18 anys en la formació professional de grau mitjà ha anat disminuint els darrers cursos escolars i, tot i que encara es manté en unes xifres molt superiors a les inicials, sembla que baixa la població que es reincorpora al sistema educatiu a través de la formació professional de cicle mitjà. El fet que l'abandonament escolar prematur estigui baixant, juntament amb la millora

² Percentatge de població entre 18 i 24 anys que ha assolit com a màxim la primera etapa de l'educació secundària respecte al total de població del mateix grup d'edat.

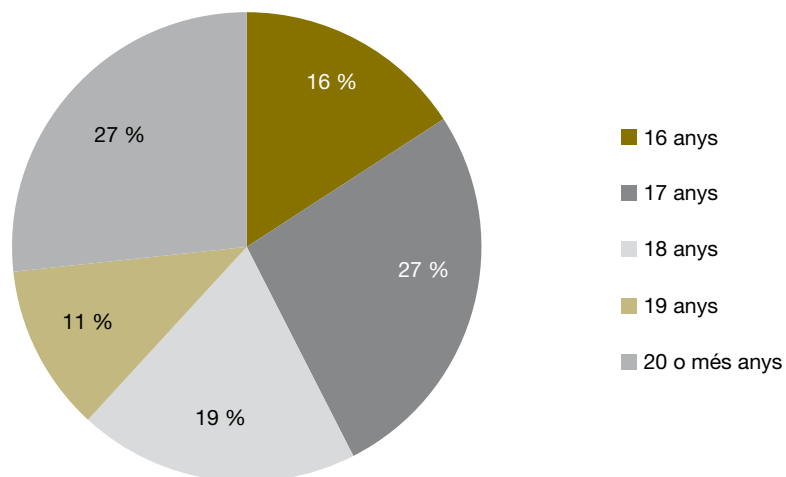
observada els darrers cursos pel que fa a la graduació en l'educació secundària, pot contribuir a explicar aquest canvi de tendència.

Gràfic 6. Distribució per edat de l'alumnat matriculat en batxillerat. Curs 2016-2017



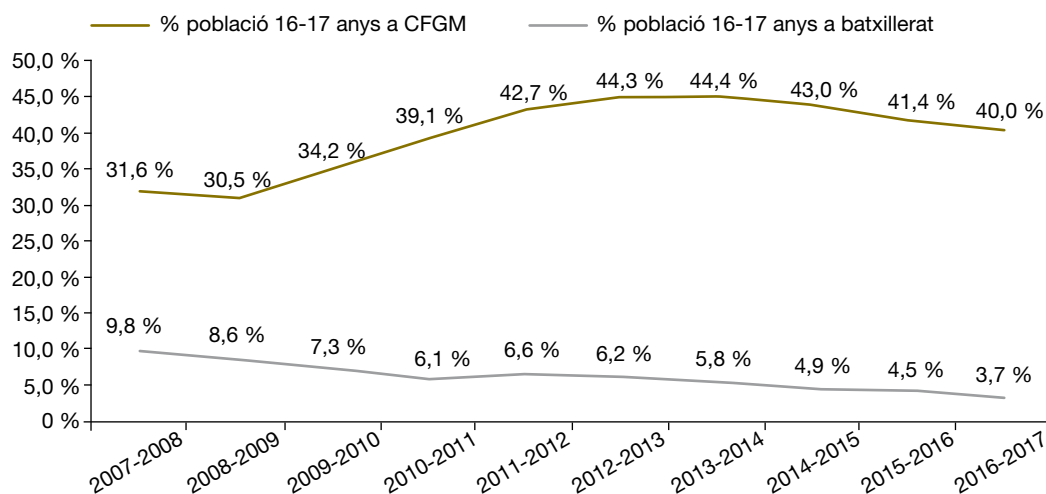
Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Gràfic 7. Distribució per edat de l'alumnat matriculat en cicles formatius de grau mitjà. Curs 2016-2017



Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

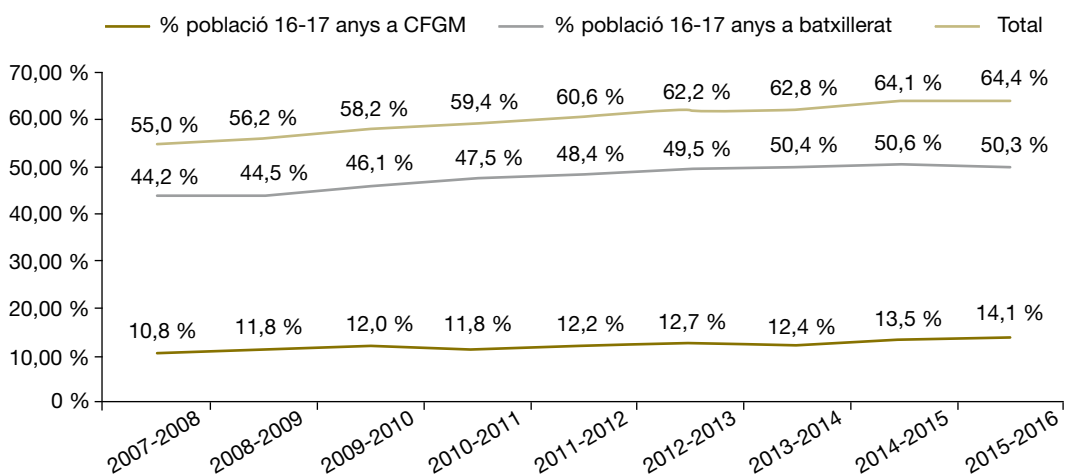
Gràfic 8. Evolució de l'alumnat de més de 18 anys matriculat en les etapes d'educació secundària postobligatòria



Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

En relació als joves entre 16 i 17 anys, el gràfic 9 ens permet observar el percentatge que ha cursat batxillerat o cicles formatius de grau mitjà els darrers cursos. Es fa palès que la xifra de joves que continua els estudis, un cop acabada l'educació secundària obligatòria, ha anat creixent al llarg d'aquests anys, i que s'ha incrementat el percentatge global de població en aquest tram d'edat a batxillerat o cicles en més de nou punts percentuals.

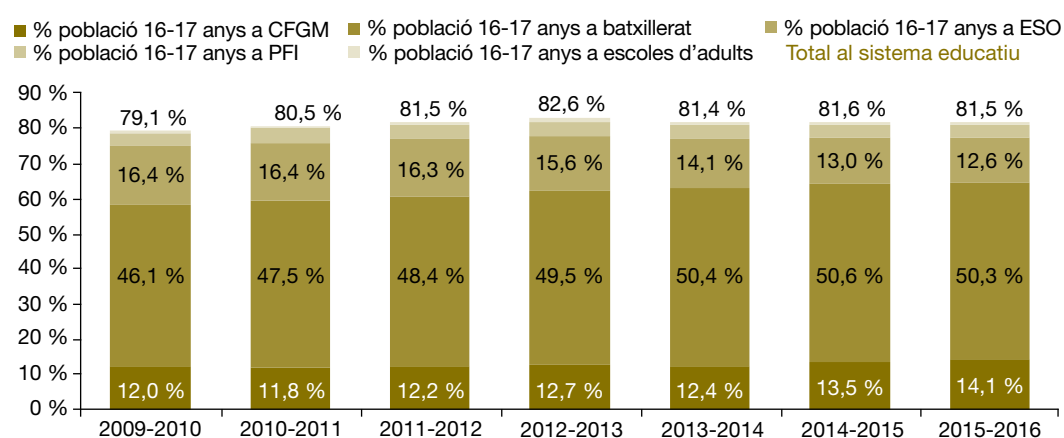
Gràfic 9. Evolució de la població de 16 i 17 anys en l'educació secundària postobligatòria segons els estudis que cursen



Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Idescat i d'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Per tal d'aproximar el percentatge de joves entre 16 i 17 anys que no estan escolaritzats en el sistema educatiu català, el gràfic 10 mostra els percentatges de joves escolaritzats en les diferents etapes, inclòs en aquest cas l'alumnat que es troba en l'educació secundària obligatòria pel fet d'haver repetit un o més cursos, el que cursa algun programa de formació inicial i el que es prepara per accedir a cicles de formació professional a través dels cursos que es fan als centres de formació de persones adultes. Com s'observa en el gràfic, el nombre de joves que no està matriculat a cap d'aquests ensenyaments ha disminuït al llarg dels anys, tot i que s'ha estabilitzat els darrers cinc cursos i l'últim curs analitzat s'ha situat en un 18,5%. També hi queda reflectida la disminució d'alumnes d'aquestes edats que es troba repetint algun curs en l'educació obligatòria.

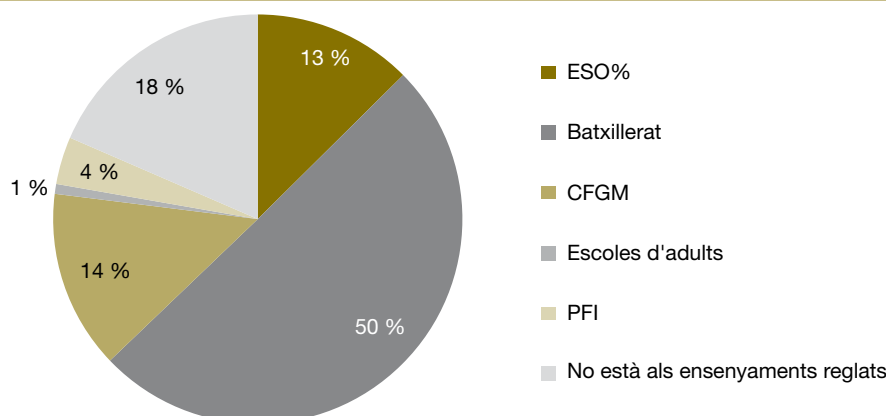
Gràfic 10. Evolució de la població de 16 i 17 anys a la demarcació de Barcelona segons els estudis que cursen



Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Idescat i d'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

El gràfic 11 permet observar la distribució d'aquests joves entre els diferents ensenyaments amb més detall per al curs 2015-2016.

Gràfic 11. Població de 16 i 17 anys a la demarcació de Barcelona segons els estudis que cursen. Curs 2015-2016



Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'Idescat i d'Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.