Anuari 2022
Els reptes de l'educació a Catalunya

Conclusions: per una política educativa que posi el benestar al centre

Aina Tarabini
(Directora)

POLÍTIQUES 91

FUNDACIO BOFILL

Anuari 2022

Els reptes de l'educació a Catalunya

Aina Tarabini
(Directora)

Anuari 2022

Els reptes de l'educació a Catalunya

Aina Tarabini
(Directora)

POLÍTIQUES 91

FUNDACIÓ BOFILL

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

© Fundació Jaume Bofill, 2022
Girona, 34, interior
08010 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fundaciobofill.cat

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

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

Primera edició: novembre de 2022

Autoria: Aina Tarabini (dir.), Montserrat Blanes, Queralt Capsada-Munsech, Marta Casas, Digna Couso, Marta Curran, Clara Fontdevila, Judith Jacovkis Halperin, Paula Lozano, Raquel Miño, Laia Narciso, Neus Sanmartí, María Segurola, Eulàlia Sot, Núria Vallès-Peris

Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonalletra Alcompàs
Cap de publicacions: Anna Sadurní
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la coberta: Anythink
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-124829-7-3
DL: B 20360

Autoria: **Aina Tarabini** (dir.). Doctora en Sociologia, professora del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i membre dels grups de recerca GEPS (Grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives).

Montserrat Blanes. Directora de l'Institut Bonanova FP Sanitària. Ha estat directora de la Fundació Barcelona FP i directora d'organització i gestió de Barcelona Activa (Ajuntament de Barcelona).

Queralt Capsada-Munsech. Doctora en Sociologia per la Universitat Pompeu Fabra. Actualment és professora lectora (Assistant Professor) en Sociologia de l'Educació al Departament d'Educació de la University of Glasgow (UK).

Marta Casas. Antropòloga especialitzada en Gestió de la Diversitat i la Convivència, Educació Intercultural i Educació Inclusiva. Actualment treballa de professora a l'INS Antoni Pous i Argila de Manlleu i coordina El Teler de Música (Fundació L'Arc).

Digna Couso. Llicenciada en Física i doctora en Didàctica de les Ciències. Professora del Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals de la UAB i Directora del Centre de Recerca per a l'Educació Científica i Matemàtica (CRECIM).

Marta Curran. Doctora en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona, professora i investigadora de Sociologia de l'Educació de la UCM i el GEPS-UAB.

Clara Fontdevila. Doctora en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és investigadora en Política educativa de la Universitat Autònoma de Barcelona i la University of Glasgow.

Judith Jacovkis Halperin. Doctora en Sociologia per la UAB, professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre dels grups de recerca GEPS (Grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials) i Esbrina.

Paula Lozano. Graduada en Mestra d'Educació Primària per la Universitat de Barcelona (UB). Màster en Investigació i Canvi Educatiu (UB). Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre del grup de recerca Esbrina.

Raquel Miño. Doctora en Educació i Societat per la Universitat de Barcelona. Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre del grup de recerca Esbrina.

Laia Narciso. Doctora en Antropologia Social i Cultural. Professora al Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona i investigadora del Grup EMIGRA, Centre d'Estudis sobre Migracions.

Neus Sanmartí. Doctora en Ciències Químiques i especialista en Didàctica de les Ciències. Professora emèrita del Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals de la UAB.

María Segurola. Graduada en Periodisme i màster en Polítiques Públiques i Socials (Universitat Pompeu Fabra i Johns Hopkins University). Cap de projectes a la Fundació Bofill, especialitzada en segregació escolar.

Eulàlia Sot. Llicenciada en Psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i màster en Teràpia Familiar Sistèmica pel Centre de Teràpia Familiar de Barcelona. Actualment treballa a la Subdirecció General d'Addiccions de l'Agència de Salut Pública de Catalunya.

Núria Vallès-Peris. Sociòloga, doctora especialitzada en Estudis de la Ciència i la Tecnologia. Actualment és investigadora a l'*Intelligent Data Science and Artificial Research Center* de la UPC i al *Barcelona Science and Technology Studies Group* de la UAB.

Índex

Introducció 1
Aina Tarabini

Bibliografia 8

1 **El Decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per a garantir l'equitat educativa** 11
Raquel Miño i Paula Lozano

Introducció 13
Quatre preguntes sobre el desplegament del Decret d'inclusió 16
Quines han estat les principals aportacions del Decret d'inclusió? 16
Quines dificultats troben els centres a l'hora d'educar en igualtat de condicions tot l'alumnat? 19
El desplegament del decret afavoreix itineraris educatius i d'aprenentatge que contribueixen a la igualtat de condicions entre l'alumnat? 24
El decret afavoreix que el professorat tingui accés a la formació que necessita? 33
Com construir un sistema educatiu basat en la igualtat de condicions educatives per a tothom? 36
Canvis al decret. Destinar suficient pressupost, enfortir les xarxes, crear nous perfils i generar aliances 36

A l'abast del professorat. Canviar les relacions pedagògiques, escoltar l'alumnat i millorar l'orientació postobligatòria 39
Tres missatges clars a l'Administració: baixar les ràtios, fer front a la segregació escolar i reduir la pobresa 41
Propostes d'acció transformadora 43
Pel que fa als canvis que poden fer-se des de l'Administració educativa: 44
Pel que fa als canvis que poden fer-se des dels centres educatius 46
Finalment, pel que fa als canvis que poden potenciar-se des de les polítiques públiques 47
Bibliografia 48

2 **El rol de la programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar: reptes i oportunitats** **53**
María Segurola

La importància de la programació de l'oferta educativa 55
Context 58
Una escola amb més alumnat de nacionalitat estrangera i en risc de pobresa 58
Increment de la concentració escolar i del nombre de centres educatius segregats respecte al seu entorn 59
Concentració de vacants als centres públics més complexos i a la xarxa concertada 62
Sobreoferta 64
Una oferta de places que creix quan augmenta l'alumnat, però que no disminueix amb la caiguda demogràfica 67
Una xarxa dual regulada per normatives diferents que no permet una estratègia conjunta en l'aplicació de mesures d'equitat en la programació de l'oferta 70
La transformació dels centres educatius amb baixa demanda en instituts escola 73
Punts de millora i palanques de canvi 75
La caiguda demogràfica persistirà en la propera dècada i caldrà canviar la programació 75
Reformulació dels criteris de programació de l'oferta: de la valentia local a l'estratègia de país 76
Les Taules de Planificació: d'una programació anual segons el padró a una programació guiada per les dades sota criteris d'equitat 77

Un marc normatiu comú per a tots els centres finançats amb fons públics 77
La distribució equilibrada de la matrícula viva per afavorir l'equilibri al llarg del curs 78
La reserva de places per a alumnes amb necessitats específiques per garantir que tots els grups són heterogenis des de P3 79
Criteris dessegregadors a l'hora de tancar, fusionar o reconvertir a instituts escola els centres educatius 80
Aprofitament dels efectes dessegregadors de la configuració de zones escolars i adscripcions 81
Propostes i recomanacions 82
Emissió d'instruccions específiques per programar una oferta ajustada al padró que promogui la distribució equilibrada de l'alumnat 83
Criteris d'obertura de grups al llarg del curs per gestionar l'assignació d'alumnat de matrícula viva de manera equilibrada 87
Aprovació d'un nou decret de concerts educatius que determini la programació conjunta de l'oferta entre tots els centres finançats amb fons públics 87
Creació de zones educatives heterogènies per compensar la segregació residencial 89
Mesures per fer créixer les oportunitats educatives als centres complexos amb baixa demanda 89
Bibliografia 91

3 **El Repte de l'FP, entre la continuïtat d'estudis i la necessitat de professionalització** 93
Montserrat Blanes

Una FP integradora, inclusiva i de qualitat 95
L'accés 101
El procés 109
Cap a un sistema integrat d'FP 109
El professorat de l'FP, una peça clau de l'engranatge 113
El model d'ensenyament-aprenentatge de l'FP 115
La sortida 118
Propostes de millora 120
Consens en els objectius i la finalitat de l'FP inicial 120
Integració del sistema 122

L'orientació 123
Professorat 126
Centres i infraestructura 128
Currículum i metodologies 130
Bibliografia 131

4 **Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar** **133**
Marta Curran i Aina Tarabini

Introducció 135
De segones a noves oportunitats: el nom fa la cosa? 138
Centres de Noves Oportunitats a Catalunya: antecedents i radiografia actual 141
Els i les destinatàries dels Centres de Noves Oportunitats 143
L'ADN dels Centres de Noves Oportunitats 147
Algunes experiències recents al territori català 152
A quins obstacles han de fer front els CNO? 155
Punts de millora i palanques de canvi 158
Reclams que els CNO fan a les administracions públiques 158
Riscos i oportunitats de la institucionalització dels CNO 161
Propostes i recomanacions per a l'acció 165
Planificació 165
Governança 166
Reconeixement i finançament 168
Funcionament 168
Població diana i avaluació 169
Bibliografia 169

5 **Els agrupaments escolars: impactes sobre les oportunitats educatives dels i les joves** **173**
Laia Narciso

Les formes d'agrupament de l'alumnat: el repte entre l'eficàcia i l'equitat 175
Què sabem sobre els models d'agrupament als diversos sistemes? 178
Models i tipologies d'agrupament dels sistemes educatius europeus 179
Principals riscos i oportunitats de les formes d'agrupament 185

Mapa actual del model d'agrupament al sistema educatiu català 191
Marc normatiu: diferenciació del sistema i formes d'agrupament previstes 191
Models i tipologies d'agrupaments presents al sistema educatiu català 198
Àmbits de millora i oportunitats de canvi: oportunitats educatives i claus per fomentar l'equitat 200
Nivell de sistema: condicionants i potencials de la política educativa actual 201
Nivell institucional: transformacions de la cultura i de les pràctiques escolars cap a la inclusió 202
Propostes per a models que garanteixin el potencial educatiu de tot l'alumnat 205
Bibliografia 209

6 **Despertar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat: una utopia feta realitat** **217**
Digna Couso i Neus Sanmartí

El repte de desenvolupar el gust per aprendre en tot l'alumnat 219
Idea 1: Una motivació més enllà de la curiositat temporal o de l'interès mediatitzat 222
Idea 2: El que realment motiva a aprendre és creure que tu, siguis qui siguis, pots tenir èxit aprenent 227
Idea 3: El paper de la contextualització, el diàleg i la metacognició en el foment de l'aprenentatge 232
Idea 4: El gust per aprendre a l'escola es genera formant part d'una comunitat que comparteix objectius i valora l'aprenentatge 243
Propostes i recomanacions per despertar el gust per aprendre de l'alumnat 248
Conclusions 257
Bibliografia 259

7 **Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: un vincle indestriable** **265**
Marta Casas

Qüestions per començar 267
De què parlem quan parlem de diversitat? 268

De què parlem quan parlem de perspectiva inclusiva? 271
La capacitació dels professionals de l'educació 272
De què parlem quan parlem de capacitació? 272
De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació? 279
Tres principis orientadors 281
Principi 1: els professionals de l'educació com a agents de canvi 281
Principi 2: eliminar les barreres per a la inclusió 283
Principi 3: responsabilitat col·lectiva per construir contextos més inclusius 287
Propostes i recomanacions 288
Àmbit 1: desenvolupament professional 290
Àmbit 2: abordatge de les barreres per a la inclusió 296
Àmbit 3: Corresponsabilitat social 301
Bibliografia 303

8 **El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo** **309**
Clara Fontdevila

La configuració de les plantilles docents als centres d'alta complexitat: un debat pendent 311
La configuració de les plantilles docents: implicacions des d'una agenda d'equitat 313
Apunts diagnòstics: el cas de Catalunya 318
Mobilitat, rotació i distribució del personal docent: una radiografia incompleta 318
Cap a una política de recursos humans per als centres d'alta complexitat: avenços recents 323
L'atracció de docents a centres desavantatjats: síntesi d'opcions polítiques 328
Programes de capacitació integrats en la formació inicial 330
Programes de mentoria i inducció 331
El clima escolar i les condicions de treball 332
Reptes i opcions de reforma del sistema educatiu català 333
Bibliografia 340

9 **Estratègies educatives cap a la ciutadania digital (amb d petita)** 347
Núria Vallès-Peris

Introducció 349
Una visió alternativa de la digitalització educativa 351
Com pensar la digitalització escolar? Controvèrsies i preguntes 355
La manera com es dissenyen i desenvolupen tecnologies digitals educatives és un procés que està obert a l'anàlisi social i polític 357
Les tecnologies no són simples eines que ens ajuden en l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó que contribueixen a configurar les pedagogies, l'organització i les experiències escolars 359
Els efectes de qualsevol innovació tecnològica s'expliquen per la seva naturalesa relacional i situada, que pren forma quan s'introdueixen en un determinat context, en el qual hi participen alumnat, professorat, famílies i polítiques educatives 362
Propostes cap a una ciutadania digital des de l'educació (amb d petita) 365
Com es poden reforçar processos interns que responguin a models més democràtics de digitalització educativa? 370
De quina manera es poden desenvolupar estratègies d'educació digital que acompanyin les pedagogies que promouen l'èxit educatiu i la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat? 371
Quines mesures contra la injustícia digital ens poden permetre reduir les desigualtats entre l'alumnat? 374
Apunt final 376
Bibliografia 377

10 **El rol de l'educació en la promoció de la salut: una mirada des de l'equitat i el benestar** 381
Judith Jacovkis Halperlin i Eulàlia Sot

Educació i salut més enllà de la pandèmia 383
L'educació com a determinant social de la salut 386
Situació a Catalunya: antecedents, recorregut i marcs actuals 390

Marc estratègic de promoció de la salut i prevenció als centres educatius 395
Els principals indicadors de salut dels i les joves a Catalunya 397
Àmbits de millora i orientacions per al canvi 399
Comunitat 401
Equitat 403
Intersectorialitat 406
Continuïtat 408
El centre educatiu a la Xarxa de Salut Comunitària: propostes i recomanacions 410
Comunitat 410
Equitat 412
Intersectorialitat 415
Continuïtat 416
Conclusions 418
Bibliografia 419

11 **Les expectatives formatives i professionals dels i les joves: un abordatge des de l'orientació escolar** 425
Queralt Capsada-Munsech

Cap a un model global d'orientació, pensant en persones enlloc d'estudiants 427
Del «somni» a la realitat: destriant els factors principals que condicionen les expectatives formatives i professionals 429
Factors individuals 431
Factors institucionals 437
Factors de context 442
Ampliant la mirada: què ens manca per poder treballar les expectatives dels i les joves de forma global 443
Punts de millora i palanques de canvi per promoure l'orientació global 447
Propostes i recomanacions per a un model d'orientació global que entengui els i les joves com a persones 450
Bibliografia 455

Conclusions: per una política educativa que posi el benestar al centre 463
Aina Tarabini

La justícia afectiva com a marc d'anàlisi 469
El propòsit: l'èxit educatiu per a tothom 474
Els suports: formació, recursos i acompanyament 478
La col·laboració: cap a una comunitat educativa basada en la confiança 483

Per acabar 486
Bibliografia 489

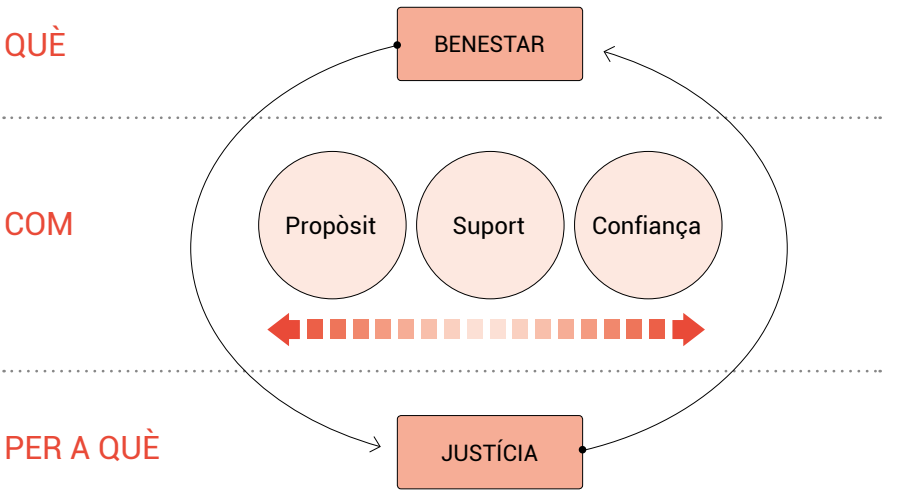
Conclusions: per una política educativa que posi el benestar al centre

Aina Tarabini

Al llarg d'aquest *Anuari* hem revisat en profunditat alguns dels reptes a què s'enfronta el sistema educatiu català. Hem argumentat (vegeu l'apartat **Introducció**) que aquests reptes tenen un element en comú: posen l'equitat educativa al centre i creuen fermament en el potencial transformador de l'educació. Aquest capítol es fa ressò dels aprenentatges fets als 11 capítols que componen aquest *Anuari*, així com dels seminaris de debat que els han acompanyat. Així mateix, pretén aprofundir en un argument clau: la necessitat de desplegar una política educativa que posi el benestar al centre de l'acció. Un benestar que, com veurem a continuació, té una naturalesa sistèmica però que ha d'afectar especialment professorat i alumnat (i, per descomptat, les seves famílies). Aquest benestar, tal com argumentaré, és un element clau per garantir la justícia social en educació i s'ha d'articular al voltant de tres dimensions centrals: el propòsit, el suport i la confiança. Vegem-ho (Figura 1). Abans, però, aturem-nos un moment a descriure què entenem per «benestar».

FIGURA 1

Esquema analític per l'abordatge del benestar educatiu



Font: elaboració pròpia.

Cap a una definició de benestar educatiu

Si bé hi ha múltiples definicions del concepte de benestar que no sempre coincideixen entre elles, dins la literatura hi ha acord en subratllar la naturalesa inherentment multidimensional d'un concepte que pretén donar compte dels múltiples factors que influeixen en la qualitat de vida de les persones (De Castro, 2015; Powell *et al*. 2018) i que, pel cas que ens ocupa, **podríem definir com el fet d'estar i sentir-se bé a l'escola i dotar de sentit les pràctiques educatives i el rol d'un mateix com a docent i/o aprenent**. Si bé *estar* i *sentir-se* bé no sempre van de la mà, aquesta noció implica que en parlar de benestar cal necessàriament referir-se a condicions objectives i subjectives, i són aquestes últimes les que donen el seu sentit al concepte (Watson *et al.*, 2012). No obstant això, el benestar de professorat i alumnat s'ha tendit a analitzar i dimensionar de

manera independent i, de fet, fins on arriba el meu coneixement, no hi ha cap classificació que proveeixi una definició comuna del concepte per a ambdós agents educatius i, per tant, de caràcter sistèmic. A continuació es presenta una proposta de sistematització de benestar educatiu que interpel·la simultàniament, i a partir de les mateixes categories, tant a professorat com a alumnat.

TAULA 1

Dimensions del benestar educatiu

DIMENSIÓ	COM S'EXPRESSA?
Material	• Recursos econòmics, humans i temporals per a l'ensenyament i l'aprenentatge dins el centre educatiu i el seu entorn de referència.
Institucional-organitzativa	• Càrrega de treball assignada a professorat i alumnat. • Normativa per a l'exercici de la professió docent i de la tasca discent. • Condicions curriculars, pedagògiques i d'avaluació per al desplegament de l'ensenyament i l'aprenentatge.
Relacional	• Relacions entre els membres de la comunitat educativa i dins de la comunitat: professorat, alumnat i famílies. • Quantitat i qualitat de xarxes socials educatives (o de capital social educatiu) dins, fora i entre els centres educatius. • Pràctiques de cooperació i col·laboració dins i entre centres educatius.
Cognitiva	• Domini de coneixements, habilitats i competències per a l'ensenyament i l'aprenentatge. • Interès i motivació en l'ensenyament i l'aprenentatge. • Autoconcepte i sentit d'autoeficàcia de professorat i alumnat.
Subjectiva*	• Satisfacció amb la tasca d'ensenyant i d'aprenent. • Sentit de pertinença a l'escola i sentit de propòsit de la tasca d'ensenyant i aprenent. • Identitat com a aprenents i com a docents. • Emocions vinculades als processos d'ensenyament i aprenentatge.

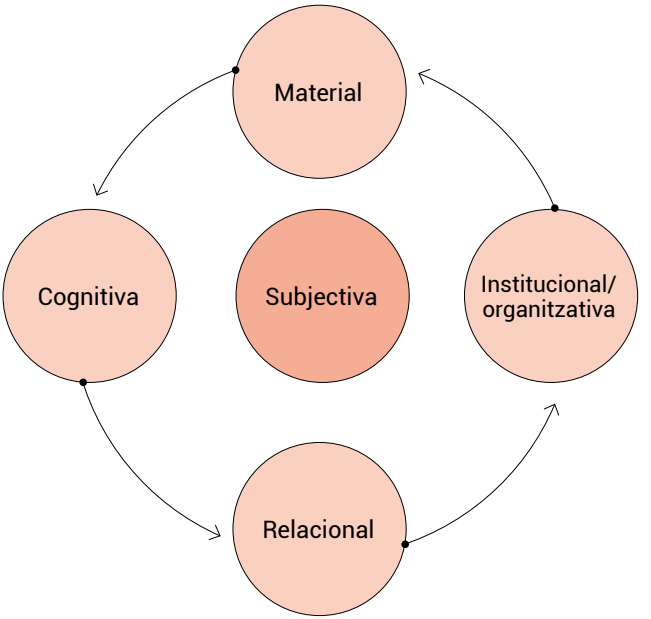
*Si bé la literatura tendeix a distingir el benestar subjectiu i psicològic/mental d'alumnat i professorat com a dues dimensions diferents, la definició que es fa dels dos conceptes no sempre permet distingir-los de manera prou nítida. Així mateix, les variables i indicadors que s'empren per dimensionar-los tendeixen a solapar-se. Per això, s'ha optat per emprar només una categoria que engloba els dos aspectes.

Font: elaboració pròpia inspirada en Borgonovi (2016) i OCDE (2020).

És més, si bé la taula anterior semblaria ubicar el benestar subjectiu al mateix nivell que les altres dimensions de benestar, la nostra concepció del concepte —com ja hem anticipat— situa la subjectivitat al centre, entenent que el fet de «sentir-se bé» és precisament el nucli del benestar, mentre que les altres dimensions són les condicions per al seu desplegament (Figura 2).

FIGURA 2

Les dimensions del benestar



Font: elaboració pròpia.

La recerca, de fet, posa de manifest que el benestar dels i les estudiants és fonamental en els seus processos d'aprenentatge (OCDE, 2017). Aquells estudiants que estan millor a l'escola i que se senten millor aprenent són els que tenen millors resultats; així mateix, el benestar dels i les docents és cabdal per incrementar la seva eficàcia que, alhora, repercuteix en la millora dels resultats acadèmics, tant dels seus estudiants com

del conjunt del sistema (Mercer i Gregersen, 2020). No obstant això, **és encara escàs el debat públic sobre el benestar com a element cabdal de la política educativa**, **i menys encara el reconeixement de les seves implicacions per al nexe entre ensenyament i aprenentatge**. De fet, el benestar d'alumnat i de professorat són inevitablement dues cares de la mateixa moneda. Per ensenyar i per aprendre cal *estar bé* i *sentir-se bé* i per això calen unes condicions materials, institucionals, relacionals i cognitives que facin possible articular sentit, pertinença i agència (condicions subjectives). Tal com va afirmar un dels participants en els seminaris de debat que s'han organitzat en el marc d'aquest *Anuari* «cal crear ecosistemes educatius confortables en què tothom —alumnat i professorat— pugui aprendre». El marc de referència del qual partim per desplegar un sistema educatiu basat en el benestar és el de la justícia social i, en particular, el de la justícia afectiva com a eix de l'acció política.

La justícia afectiva com a marc d'anàlisi

El tema de la justícia educativa ocupa un lloc central tant en la recerca educativa especialitzada com en les preocupacions dels i les professionals de l'educació. I no és d'estranyar, donades les múltiples i enormes desigualtats que travessen el nostre sistema educatiu i que s'entesten a col·locar els grups més vulnerables en posicions d'exclusió, vulnerabilitat i marginació educativa —vegeu les dades que ofereix l'última edició de l'*Anuari* de l'Educació 2020 dirigida per César Coll i Bernat Albaigés (2021)—.[1] Ara bé, quan es parla de justícia, d'igualtat, equitat i/o desigualtats educatives no sempre hi ha acord ni claredat en allò que es reclama ni en allò que es considera just o injust. De fet, **el concepte dominant de justícia en educació tendeix a posar el focus exclusiu en la igualtat**

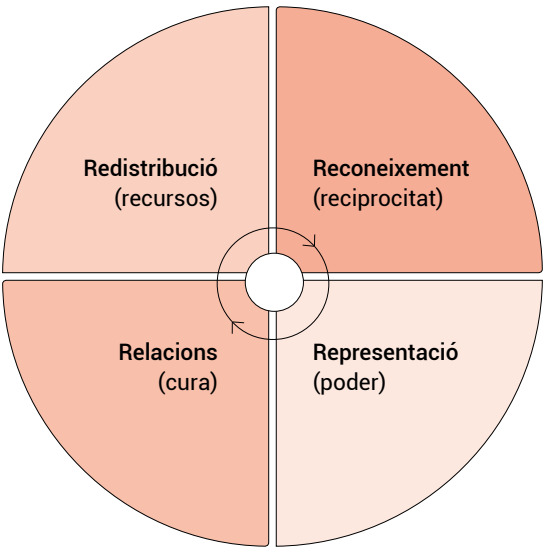
1. El capítol 1 d'aquest *Anuari* planteja, a través d'una revisió dels límits i oportunitats del Decret d'educació inclusiva, una panoràmica d'algunes de les principals tendències del sistema educatiu català que dificulten el desplegament d'un sistema basat en la igualtat de condicions educatives per a tot l'alumnat.

d'oportunitats per accedir als béns educatius, i deixa els processos i els resultats educatius sense qüestionar (Lynch i Baker, 2005). Es pressuposa, així, que un cop garantim la igualtat d'oportunitats per accedir a l'escola i igualem l'accés i la participació de diversos grups socials a diferents nivells educatius, l'evolució de cada estudiant dins el sistema educatiu dependrà exclusivament o prioritària dels seus interessos, mèrits i capacitats. No obstant això, és nombrosa l'evidència que ha qüestionat el concepte de meritocràcia en educació (Rendueles, 2020; Reay, 2020). També ho és aquella que ha demostrat la (re)producció de les desigualtats socials dins els propis centres educatius i la seva expressió en els resultats i trajectòries educatives dels nostres infants i joves (Tarabini, 2017). Els diversos capítols d'aquest *Anuari* han posat de manifest que encara tenim un llarg camí per recórrer per garantir l'equitat educativa. Així doncs, una mirada sistemàtica de la desigualtat educativa implica contemplar tres àmbits interrelacionats: l'accés al sistema educatiu, el procés d'aprenentatge i els resultats educatius (Tarabini, 2021).

Així mateix, quan es parla de justícia educativa tot sovint es posa el focus en els aspectes materials de la mateixa i, en particular, en la (re)distribució de recursos econòmics entre alumnat, famílies, professorat i centres, de tal manera que s'igualin les condicions per portar a terme la seva tasca educativa. Com hem argumentat durant tot l'*Anuari,* aquesta dimensió de la justícia és, sens dubte, cabdal. Més encara tenint en compte la manca de recursos endèmica que caracteritza el sistema educatiu català. Ara bé, des del meu punt de vista i sobre la base de la proposta de Kathleen Lynch i John Baker (2005), necessitem **una concepció molt més integrada i holística de la justícia educativa que no només ampliï el sentit de la redistribució**, **sinó que també el complementi amb altres aspectes no estrictament materials**, **com el reconeixement**, **el poder i la cura** (Figura 3). Són aquests elements, de manera conjunta, els que ens permetran avançar cap a un sistema educatiu basat en el benestar i sostingut a través d'aquest. La relació entre justícia i benestar és, doncs, circular. Eliminar les injustícies és fonamental per garantir el benestar i alhora és només des d'un sistema que generi benestar que es podrà garantir la justícia social.

FIGURA 3

Les dimensions de la justícia educativa



Font: elaboració pròpia.

Les desigualtats, com dèiem, no només s'expressen en l'enorme desigualtat de recursos materials, humans i temporals que hi ha entre i dins les nostres escoles, sinó també en l'existència de contextos d'ensenyament i aprenentatge poc rellevants i culturalment inclusius que no reconeixen la diversitat de maneres d'aprendre i ensenyar en sentit ampli; en la desigual representació del poder, les veus i les necessitats dels diferents agents educatius en el disseny i implementació de les polítiques i les pràctiques educatives; i en la manca de cura, acompanyament, escolta i personalització dels processos educatius. I és precisament en aquest darrer punt on em vull aturar ara mateix.

La desigualtat relacional, de cura o afectiva, és central per assolir la justícia educativa. D'una banda, perquè els éssers humans no som entitats aïllades ni abstractes, sinó éssers relacionals i interdependents, que

ens necessitem els uns als altres per sobreviure. El feminisme fa anys que demostra que les nostres relacions amb els altres són la base per configurar les nostres vides i les nostres identitats (Giligan, 1982). D'altra banda, perquè l'educació, igual que totes les feines basades en les relacions humanes, impliquen un intens treball emocional (Hargreaves, 1998, 2001). Ensenyar i aprendre són, de fet, processos inherentment emocionals. No només cognitius o racionals. És també el feminisme qui ens ha ensenyat que la dicotomia emoció/raó és profundament fal·laç.

Així doncs, **una política educativa compromesa amb el combat de les desigualtats ha de posar inexorablement la cura al centre del discurs i de l'acció, i ho ha de fer de manera intrínsecament relacionada amb les altres dimensions de la desigualtat: la material (des de la redistribució), la cultural (des del reconeixement) i la política (des de la representació)**. Perquè la desigualtat de cura va de la mà de les altres formes de desigualtat, sigui en clau de gènere, classe, origen i/o composició social dels centres educatius, entre d'altres. Fa anys, Maria Jesús Izquierdo publicava un llibre amb el títol explícit de *El malestar en la desigualdad* (1998), perquè, efectivament, la desigualtat fa mal: genera patiment, angoixa, frustració, pors entre famílies, alumnat i professorat. Les diferents cares del benestar (i, per tant, del malestar) educatiu es realimenten. La recerca demostra que són precisament aquelles famílies amb menys capital econòmic, social i cultural i/o les més allunyades del món de l'escola les que pitjor ho passen, les que més inseguretats expressen davant la gestió de la trajectòria escolar dels seus fills i filles (Reay, 2004; Curran, 2022). Així mateix, hi ha nombrosa evidència que posa de manifest que el fracàs i l'abandonament escolar són fenòmens profundament emocionals que generen sensacions de ràbia, enuig, frustració i baixa autoestima entre aquells que els pateixen —que, com sabem, són precisament aquells en situació de major desavantatge social—[2] i dificulten enormement els

2. El capítol 4 d'aquest *Anuari* fa una reflexió profunda sobre els Centres de Noves Oportunitats com a mecanisme clau per lluitar contra l'abandonament escolar prematur i caminar cap un horitzó d'èxit educatiu per a tothom.

processos de (re)vinculació educativa (Tarabini, Jacovkis, Montes i Llos, 2021). Finalment, és múltiple la literatura que posa de manifest els malestars que viuen els i les docents en entorns socials i laborals cada vegada més tensionats, amb majors taxes de pobresa i problemes de salut mental entre famílies i alumnat,[3] amb més pressió pels resultats, més demandes sovint inabordables i menys recursos i acompanyament per portar a terme la seva tasca (Acton i Glasgow, 2015; Perryman i Calvet, 2019). D'aquí a la frustració, el desencant envers la professió i/o la indiferència i/o resistència envers els processos de canvi i millora educativa hi ha només un pas.

Una política educativa de cura, **basada en la justícia afectiva**, **no és**, **doncs**, **naïf**. **És aquella que es pren seriosament l'obligació de generar les millors condicions per ensenyar**, **aprendre i viure a les nostres escoles**, **tot garantint el benestar material**, **organitzatiu**, **relacional**, **cognitiu i subjectiu dels seus protagonistes: alumnat i professorat**. Per *estar i sentir-se bé* a l'escola cal cuidar-se, cuidar i ser cuidats. I cuidar vol dir fer-se càrrec de les necessitats dels altres i d'un mateix en el marc de contextos i relacions múltiples, diverses i particulars. Cuidem allò que estimem i ho fem de nombroses maneres. Amb escolta. Amb mirada. Amb paraula. Amb tacte. Amb menjar. Amb gest. Cal, doncs, que la política i la pràctica educativa es reapropiïn del concepte de cura en el sentit més holístic de la paraula. Escoltant les necessitats, les inseguretats, les pors, les angoixes de famílies, alumnat i professorat; posant les seves subjectivitats al centre i garantint les condicions bàsiques perquè el canvi educatiu no recaigui només en la voluntat individual i, per tant, acabi sent insostenible. Perquè sense cura no hi ha benestar; sense cura no hi ha justícia.

En aquest sentit, podem entendre una política de cura com una política de subjectivitat en els termes que ho platejava Juan Carlos Tedesco (Porter, 2006): **la política educativa no es pot pensar ni implementar**

3. El capítol 10 d'aquest *Anuari* planteja una anàlisi holística de les relacions entre salut i educació, i precisament l'aborda des d'una mirada àmplia del concepte de benestar.

sense contemplar la subjectivitat dels principals actors dels processos pedagògics: docents i alumnat. De la mateixa manera que l'èxit o el fracàs de la proposta pedagògica d'un docent a l'aula dependrà —entre altres factors— de la seva capacitat d'escoltar, entendre i fer-se càrrec de les característiques objectives (perfil educatiu i social) i subjectives (identitats) d'aquells que té davant (o al costat!, o en qualsevol altra disposició, si no pensem necessàriament en una disposició d'aula tradicional): l'alumnat; l'èxit de qualsevol política educativa desplegada des de l'Administració dependrà de la seva capacitat per interpel·lar el professorat. La recerca ha demostrat que perquè el canvi educatiu sigui profund ha de ser *des de dins* (Novoa, 2013); els i les docents se l'han de creure, l'han de fer seu, i això implica que l'han d'integrar en la seva identitat professional. És a dir, en la manera a través de la qual donen sentit a la seva professió i al seu rol dins la mateixa (Monereo, 2022).

Els i les docents no poden ser mers executors de polítiques educatives pensades i dissenyades per altres, han de ser agents actius de la millora educativa. Igual que els i les estudiants han de fer-se seus els processos d'ensenyament; igual que ningú pot aprendre per tu, ningú pot transformar l'educació sense convicció. I per això la interlocució, la negociació i l'acord han de ser un element central d'una política educativa més basada en la seducció i la convicció que no pas en la imposició; una política educativa que tingui un propòsit clar i que estableixi les bases per portar-lo a terme de manera efectiva. D'això en parlarem a continuació.

El propòsit: l'èxit educatiu per a tothom

Un element fonamental per garantir el benestar educatiu de professorat i alumnat és el propòsit, el sentit de la seva tasca. Tal com planteja el model analític que hem proposat, aquest propòsit és un element central del benestar subjectiu i, per tant, cal parar-hi una atenció especial. És nombrosa, de fet, la recerca que posa de manifest la importància del sentit en els processos d'aprenentatge (Coll, Esteban-Guitart i Iglesias, 2020);

la connexió que els i les joves han de fer amb allò que aprenen a l'aula per tal que ho puguin integrar en un coneixement profund que els ajudi a actuar en el món i a ser lliures (Grau, 2022). Vincle, connexió i sentit són tres elements cabdals de qualsevol procés d'aprenentatge. Així mateix, hi ha acord en entendre el propòsit docent com un element fonamental del seu benestar subjectiu i de la seva eficàcia (Day i Quing, 2009). Quan aquest propòsit, en tant que horitzó i sentit de l'acció, no és clar ni compartit, genera desorientació i dificulta el desplegament d'estratègies pedagògiques clares i consistents. La pregunta central que caldria fer-nos és: per què ensenyem?

Des del meu punt de vista i en coherència amb el plantejament de tots els capítols d'aquest *Anuari*, **la tasca dels i les docents ha d'estar compromesa amb un propòsit clau: l'èxit educatiu de tots i cadascun dels seus alumnes**. Seguint la proposta de Bernat Albaigés (2008) entenem l'èxit des d'una perspectiva multidimensional que, si bé incorpora el rendiment acadèmic com una dimensió clau, no l'entén com l'única i tampoc com la central. L'èxit és la suma de rendiment, adhesió, transició, equitat i impacte. Des d'aquesta perspectiva, l'èxit està íntimament relacionat amb l'adquisició de competències bàsiques i amb la promoció i graduació escolar de l'alumnat (rendiment). Però també amb la creació d'una relació positiva envers l'aprenentatge en particular[4] i envers l'escola i el sistema educatiu en general; una relació de vincle conductual, cognitiu i emocional amb la institució escolar i amb tot allò que comporta (adhesió). L'èxit és també la possibilitat de superar satisfactòriament les diferents etapes educatives, de manera que es garanteixi que tots els i les joves poden desenvolupar trajectòries educatives llargues, flexibles i reversibles basades en la lògica de l'abandonament escolar zero (transició);[5] i que aquest capital educatiu

4. El capítol 6 d'aquest *Anuari* desenvolupa una reflexió cabdal sobre com desplegar el gust per aprendre de tot l'alumnat.

5. Es recomana consultar el capítol 3 d'aquest *Anuari* per a una reflexió sobre el rol que ha de tenir la formació professional en el desplegament de trajectòries educatives d'èxit de tot l'alumnat. Així mateix, el capítol 11 aporta una anàlisi profunda sobre els factors que condicionen les expectatives formatives i professionals dels i les joves.

es pot emprar per garantir el benestar i la plena integració dels individus a la societat (impacte). L'èxit és, finalment, de naturalesa social i col·lectiva; és a dir, només s'aconsegueix quan tots i cadascun dels infants i joves tenen les condicions adequades per desenvolupar-se a l'escola. Dit d'una altra manera, si els indicadors de desigualtat social, sigui en l'àmbit individual (gènere, classe, ètnia i origen de l'alumnat) o de centre (composició social agregada), correlacionen amb el rendiment, l'adhesió i/o la transició, aleshores no podem parlar d'èxit educatiu. **Només hi ha èxit quan tots els infants i joves tenen les mateixes oportunitats per aprendre a l'escola; quan tots els centres educatius i, per tant, tots els seus professionals, tenen les mateixes condicions per desplegar la seva tasca educativa.**[6] Un sistema educatiu que no genera resultats educatius equivalents per tots els seus estudiants és profundament injust i antidemocràtic (Van Zanten, 2005). En aquest sentit, la democratització de l'èxit escolar ha de ser una prioritat cabdal de tots els sistemes educatius (Merieu, 2020). O, com diu la UNESCO (2021), cal instaurar un nou pacte social per a l'educació que posi la justícia al centre.

Certament, els i les docents no poden encarregar-se sols d'aquesta tasca tan àmplia com complexa, però sense ells i elles, sense el seu compromís ferm per combatre la desigualtat social, és una fita directament inabastable. La pregunta gairebé inevitable que emergeix en aquest context, tal com ja hem avançat en la introducció d'aquest *Anuari*, és fins a quin punt és possible aconseguir un sistema educatiu just en una societat profundament injusta. Les desigualats socials que existeixen en qualsevol sistema capitalista traspassen clarament el marge d'acció de polítiques educatives i pràctiques escolars específiques. Ara bé, d'aquí a l'immobilisme educatiu hi ha una gran distància i, de fet, tenim un ampli marge de maniobra tant des del disseny de la política educativa com des del dia a dia de les escoles i les aules (Reay, 2012).

6. Es pot consultar el capítol 5 d'aquest *Anuari* per comprovar la manera a través de la qual els agrupaments per nivell que es realitzen a l'interior dels centres educatius —sobretot d'ESO— actuen precisament com una eina de diferenciació d'oportunitats i condicions d'aprenentatge entre diferents estudiants.

Els i les docents, de fet, han de ser els aliats principals d'una política educativa que posi la justícia i el benestar al centre de la seva agenda d'acció. I això implica desplegar, tal com reclamen múltiples autors, **una «nova professionalitat docent» (Darling Hammond, 2013; Hargreaves i Goodson, 1996; Perrenoud, 2004) que inclogui coneixements pedagògics, didàctics i (inter)disciplinaris sòlids; passió per l'ensenyament, i compromís amb l'alumnat i amb la professió**. Sens dubte, la professió docent requereix un saber ampli (acadèmic, especialitzat i expert), però aquest saber, per si sol, no és suficient. No ho ha estat mai i encara menys ho és ara. Un/a docent competent és aquell/a que sap i sap transmetre; però és també aquell/a que treballa en equip, que implica l'alumnat en el seu aprenentatge, que articula reflexió i acció i que enfronta els deures ètics de la seva professió (Perrenoud, 2004; Pedró, 2007).[7] Com afirma Fulan (1993), la docència és una professió amb un component moral central pel fet d'estar profundament implicada amb els processos de millora i canvi. És més, com diu sàviament Jaume Carbonell (2018) l'educació és política[8] i el professorat no pot romandre impassible davant les desigualtats i les injustícies que travessen el nostre món; al contrari, cal que adquireixi un compromís ferm envers la seva transformació.

Cal, doncs, un compromís personal i col·lectiu envers l'aprenentatge de tot l'alumnat; una creença profunda envers la idea que tothom pot aprendre i una passió per la tasca d'ensenyar que es transmeti a l'alumnat amb les interaccions i pràctiques quotidianes. Perquè sense motivació i ganes per ensenyar, no hi pot haver motivació ni ganes per aprendre. En aquest sentit, i en tant que processos de naturalesa relacional i dialògica (Mercer, 2012), la relació entre sentit de l'aprenentatge i sentit de la docència és inseparable. És més, aquest compromís ha de tenir el suport de la certesa que les seves accions tindran un impacte significatiu en els alumnes i a les

7. Sobre aquesta qüestió es pot consultar el document de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (2011) *Compromís ètic del professorat*.

8. Un exemple molt clar d'aquesta qüestió es pot veure al capítol 9 d'aquest *Anuari*, que mostra les controvèrsies que es despleguen al voltant de diferents formes de digitalització escolar.

institucions on treballen (Day i Quing, 2009) i això implica garantir unes condicions mínimes per a l'exercici de la professió docent; unes condicions que habilitin per al desplegament de l'agència docent, en tant que capacitat d'acció i decisió (Priestley, Biesta i Robinson, 2013). Ara ho veurem.

Els suports: formació, recursos i acompanyament

A l'apartat anterior hem parlat del compromís envers l'èxit educatiu per a tothom com un element central del propòsit docent i, per tant, de la professió docent. Ara bé, aquest compromís no s'ha d'entendre com una disposició innata i/o purament individual vinculada amb una suposada vocació o un voluntarisme mal entès. **El compromís docent en els termes amb què l'hem definit —adhesió vers l'aprenentatge profund de tots els i les estudiants— ha estat identificat com un dels factors més importants en la millora de l'educació i, per tant, ha d'estar al centre de les polítiques educatives**. Formació, recursos i acompanyament són, des del meu punt de vista, tres elements imprescindibles per garantir aquest compromís i, per tant, el benestar de professorat i d'alumnat i la millora del conjunt del sistema.

D'una banda, cal tenir en compte que el compromís docent pot i ha de ser una dimensió intencionada dels processos de formació docent, especialment en l'etapa inicial. Els programes de formació docent han de preparar per desplegar habilitats i disposicions pràctiques i reflexives, globals i particulars, i han de desenvolupar la competència tècnica, moral, pedagògica i social del professorat. És més, com defensa Linda Darling Hammond (2013), és imprescindible proveir d'una formació inicial d'elevada qualitat que combini formació en continguts (inter)disciplinaris, en pedagogia i didàctica i en recerca, acció i reflexió. Cal garantir que els i les futures docents tinguin un coneixement profund sobre els principis i els processos d'aprenentatge que articulin sabers psicològics, pedagògics i sociològics i que els habiliti per crear contextos i situacions d'aprenentatge

riques i variades per a tot l'alumnat. Tal com hem vist al capítol 7 d'aquest *Anuari*, la capacitació professional té una dimensió clarament actitudinal, vinculada amb la revisió de les creences i, fins i tot, de la pròpia identitat professional i personal. La bona formació, de fet, no pot ser exclusivament de caràcter tècnic; cal que interpel·li la identitat i la integritat dels i les docents (Palmer, 2007); cal que (re)construeixi el sentit de la responsabilitat professional i que contribueixi a construir un propòsit col·lectiu sobre què significa ensenyar i aprendre al segle XXI. I aquesta lògica és també la que ha de guiar la formació permanent; una formació que —com veurem posteriorment— ha d'aconseguir mobilitzar i reforçar equips i que ha de superar les lògiques externes i burocràtiques per adquirir sentit en contextos particulars i amb necessitats específiques.

D'altra banda, és fonamental garantir els recursos materials, humans i temporals necessaris per fer efectiu l'exercici i el desenvolupament del compromís professional docent. Cal recordar que la inversió pública en educació a Catalunya (d'un 3,7 % del PIB el 2019 —darrera dada disponible a l'IDESCAT—) està per sota del conjunt de l'Estat (4,24 %) i de la UE-27 (4,70 %), i encara molt lluny del 6 % que preveia la LEC aprovada fa més de 10 anys. Així mateix, és sabut que un finançament adequat de l'educació i una distribució justa dels recursos educatius és una condició necessària per garantir la qualitat i l'equitat del sistema educatiu, ja que impacta clarament en les condicions d'educabilitat i d'ensenyabilitat d'alumnat i professorat.

Les condicions de treball del professorat en particular, tant en l'àmbit sistèmic com de centre, tenen un paper especialment destacat a l'hora d'explicar el benestar o malestar docent i el seu compromís envers l'alumnat i la professió (OCDE, 2020). L'estabilitat de les plantilles i les possibilitats de desenvolupament professional (promoció, formació permanent, cooperació, recerca i innovació) són dos elements cabdals que han estat assenyalats reiteradament per explicar els graus de satisfacció docent. Així mateix, les condicions materials i organitzatives per a l'exercici de la docència en el dia a dia dels centres educatius, i en particular

l'organització i distribució dels temps escolars, és fonamental per garantir una millora educativa orientada a la garantia de l'èxit educatiu per a tothom. **Només amb temps per a la reflexió, coordinació, intercanvi i planificació docent dins l'horari regular de les plantilles podrem avançar cap a la creació d'una cultura d'aprenentatge col·laborativa, sòlida, estable i amb sentit que interpel·li a tota la comunitat educativa i asseguri un propòsit clar i compartit dels processos de reforma educativa**. La mentoria de professorat expert cap a professorat novell, la codocència, l'intercanvi de professorat entre centres i/o les xarxes d'aprenentatge professional han estat subratllades en diversos capítols d'aquest *Anuari* com a elements clau per avançar en el nou paradigma de desenvolupament professional que estem reivindicant.

És més, són diversos els capítols d'aquest *Anuari*, i en particular el capítol 2 i el 8, que s'han fet ressò dels efectes especialment perniciosos que té la segregació escolar per garantir unes condicions justes i equiparables d'ensenyament i aprenentatge per a tots els centres educatius, fet que impacta clarament en la possibilitat de millora del conjunt del sistema. Així, la reivindicació de majors recursos per a l'educació, més en un context de crisi econòmica flagrant, ha d'anar adreçada específicament i prioritària als centres de major complexitat. La proposta de finançament per fórmula (Pagès i Alegre, 2021) sembla ara mateix el model més eficaç per lluitar contra les desigualtats educatives i la segregació escolar tot garantint una distribució de recursos, no només en termes de quantitat, sinó també de tipus, que tingui en compte les necessitats específiques dels diferents centres educatius en funció de la seva composició social.

I aquí és on entra el tercer element del que entenem com un suport estructural als centres i als seus professionals per garantir l'èxit educatiu per a tothom: l'acompanyament i, en concret la comprensió acurada dels contextos educatius i la seva diversitat. Vegem-ho. Les escoles tenen una naturalesa inherentment contextual i relacional que fa que no es puguin entendre com entitats aïllades ni dissociades d'entorns socials i institucionals particulars. Aquests entorns, de fet, marcats per condicions,

relacions i dinàmiques específiques, condicionen la pràctica educativa i la pròpia manera de ser i estar d'alumnat i de professorat. Això implica, en particular, allunyar-se dels discursos sobre l'eficàcia escolar que desvinculen el canvi pedagògic del seu context de producció, aplicació i recepció (Thupp, 1999). També suposa, des del meu punt de vista, allunyar-se dels discursos de les bones pràctiques, el fetitxisme metodològic i/o les solucions màgiques que se suposa que actuen en qualsevol entorn, sense que importin les seves particularitats socials, personals i relacionals. Certament, hi ha evidències suficients (Hayes *et al.*, 2006) per dir que certs principis pedagògics tenen més possibilitats d'aconseguir l'èxit educatiu per a tothom que altres, però d'aquí a pressuposar que existeix un únic model per a tothom hi ha un abisme. L'acord, de fet, s'ha de centrar en els principis, i no necessàriament en les tècniques concretes. Hem sintetitzat aquests principis així:

TAULA 2

Principis d'una pràctica pedagògica socialment justa

DIMENSIÓ	COM S'EXPRESSA?
Relacions pedagògiques basades en el suport	• Acompanyament a l'aprenentatge i vinculació amb aquest • Explicitació i regulació periòdica de criteris pedagògics
Qualitat intel·lectual	• Coneixement profund / comprensió • Abstracció/deslocalització • Capacitat de cerca de respostes alternatives
Connexió	• Integració de coneixements • Integració entre coneixement i entorn • Integració entre coneixement, entorn i propòsit
Altres expectatives	• Relacions basades en la confiança • Reconeixement i valoració de la diferència

Font: basat en Tarabini (2021).

Aquests principis han de ser comuns a tots els centres educatius perquè són la base per assolir el propòsit comú d'èxit educatiu per a tothom. Ara bé, cada equip de professionals se'ls ha de fer seus i els ha de fer efectius

de la manera més rellevant i pertinent, donades les particularitats dels contextos en què actuen. Així doncs, **tota política educativa necessita establir un balanç entre universalisme i particularisme entre igualtat i diversitat**, **mediat per la comprensió acurada del context escolar**. Aquest balanç ha de garantir, al meu entendre, un acord bàsic sobre els principis pedagògics i el propòsit educatiu —i les condicions necessàries per poder-los exercir—, però ha d'assegurar la singularitat, l'autonomia i l'agència dels i les docents. Certament, no és un balanç fàcil, però és l'únic a través del qual podem garantir un propòsit clar, compartit i amb sentit per a tots els actors i en tots els contextos educatius. Sabem que l'exercici de l'autonomia escolar i la singularització dels centres a vegades pot conduir al reforç de la desigualtat, sobretot si no es garanteixen les condicions institucionals i sistèmiques per a l'exercici d'aquesta autonomia i no hi ha un acord clar sobre els principis que han de garantir tot projecte singular. Però també sabem que l'autonomia és un principi imprescindible per a l'acció dels centres i els seus professionals; per garantir el benestar del conjunt del sistema. Només a través de l'autonomia s'apoderen els agents i es poden fer polítiques de subjectivitat adaptades a les necessitats de diferents contextos i de comunitats particulars. Ara bé, en un context marcat per la segregació escolar, l'autonomia pot conduir a un reforç de la desigualtat entre centres i, per tant, pot comprometre la justícia social en l'àmbit de centre i en l'àmbit sistèmic (vegeu Ball i Junemann, 2012; Keddie, 2017). Cal, doncs, entendre l'autonomia de manera sistèmica, en el marc d'altres reformes i polítiques educatives, perquè els seus impactes sobre la desigualtat dependran precisament de com es desplegui i s'exerceixi; de les condicions que s'habilitin perquè l'autonomia jugui precisament a favor, i no en contra, de la justícia escolar. Això pressuposa avançar cap un model de governança escolar que posi la cooperació, i no la competició, al centre de l'acció. I al mateix temps: vincular autonomia escolar amb finançament, lluita contra la segregació, condicions d'exercici de la professió docent i mecanismes de rendiment de comptes —interns i externs— de caire democràtic.

La col·laboració: cap a una comunitat educativa basada en la confiança

La recerca ha documentat els impactes perniciosos que genera la creixent segmentació i competició en l'interior dels sistemes educatius, tant per al benestar dels seus professionals com per a la millora del conjunt del sistema. Les formes de competició «poc saludables» entre centres, tal com les anomenen Amanda Keddie i Jessica Holloway (2020), aquelles que es basen en la comparació constant i en l'atribució d'etiquetes de «bones» i «males» escoles, han soscavat les xarxes productives i les connexions entre centres orientades a millorar els resultats d'aprenentatge dels i les estudiants (especialment els d'entorns més desfavorits). Pel contrari, el treball col·laboratiu ha estat assenyalat per la literatura internacional com un element cabdal per al desenvolupament professional del professorat i per a la millora educativa. Les pràctiques col·laboratives consoliden un sentiment de pertinença i d'identitat professional comuna, a partir de compartir objectius i estimular les connexions i interaccions. Així mateix, són essencials perquè els i les docents s'apropiïn dels processos de reforma educativa que provenen de l'Administració i se'ls facin seus, i els converteixin en pràctiques transformadores concretes.

En aquest sentit, Andy Hargraves i Michael O'conor (2018) parlen de la necessitat de desplegar una política educativa i **un model de governança escolar que garanteixi el desenvolupament d'un professionalisme col·laboratiu** —igual que Michael Apple fa més de vint anys va encunyar el concepte de professionalisme democràtic— dins i entre les escoles. Aquest professionalisme ha de ser intencionat i s'ha de basar en recursos, condicions i estratègies que facin de la col·laboració docent un element inherent a la seva pràctica i a la seva identitat professional. En paraules dels propis autors, «el professionalisme col·laboratiu es refereix a la manera a través de la qual els i les docents, així com altres educadors/es, transformen conjuntament l'ensenyament i l'aprenentatge per treballar amb tots els estudiants i desenvolupar així vides satisfactòries amb

sentit, propòsit i èxit» (Hargreaves i O'Connor, 2018: 3). És, doncs, la base per desplegar el nou pacte social per a l'educació tal com l'hem definit en aquest capítol.

Al meu entendre, aquesta forma de professionalisme té tres grans expressions: la que es genera dins els centres educatius, la que es produeix entre professionals de diferents centres i la que articula un concepte de comunitat més ampli que junt amb els centres educatius inclou altres professionals, espais i entitats en la línia de la iniciativa Educació 360 (vegeu: **https://www.educacio360.cat**). En tots els casos, el diàleg, l'escolta, el respecte, la cura per l'altre i la solidaritat envers l'altre són essencials per a fer-ho possible. Qüestions que, de fet, són fonamentals en el desplegament de xarxes d'aprenentatge entre iguals i comunitats d'aprenentatge professional que ja existeixen al sistema educatiu català (Duran, 2019), però que necessiten un impuls des de l'Administració per transformar-les en pràctiques sistèmiques que estiguin imbricades en el dia a dia de tots els centres educatius. Aquest impuls no s'ha de convertir en una imposició externa i/o impostada que anul·li l'agència docent; al contrari, l'Administració Educativa ha de crear el context i les condicions perquè tot el professorat pugui desenvolupar i participar en aquestes xarxes i comunitats. De la mateixa manera, els equips directius han de crear les condicions efectives perquè els i les docents puguin participar en la presa de decisions escolars i el professorat, alhora, ha d'assegurar que alumnat i famílies es puguin implicar activament en la vida dels centres.

Des del meu punt de vista **són dues les condicions essencials per desplegar aquest professionalisme col·loraboratiu: la intencionalitat i la confiança**. D'una banda, és important remarcar que la col·laboració docent, en tant que element cabdal del seu ethos professional, no es pot improvisar ni es pot deixar a l'arbitri de la voluntat i/o del voluntarisme individual. Tornant a Hargreaves i O'connor (2018), calen estructures, protocols i orientació perquè la col·laboració s'instauri en la cultura del sistema educatiu i dels seus professionals. Un element inherent d'aquesta intencionalitat, com ja hem anticipat, és la provisió i distribució dels

temps de treball escolar per tal que la col·laboració amb els companys i companyes formi part inqüestionable de les pràctiques diàries dels centres educatius. El desenvolupament d'una visió compartida del propòsit educatiu, de fet, requereix temps. És més, el nou paradigma d'ensenyament-aprenentatge al qual ens referim implica inevitablement la coordinació, el treball en equip, l'intercanvi, la possibilitat d'expressar dubtes i angoixes als companys i les companyes, d'aprendre amb i dels altres, sense por ni penalització de l'error. **És, de fet, impossible avançar cap a un currículum més integrat i una pràctica pedagògica més interconnectada si l'organització del treball docent es porta a terme de manera profundament individualista i aïllada**. Tal com va expressar una de les participants als seminaris de discussió, «hem de crear condicions perquè els instituts deixin de ser un conjunt de solituds organitzades» i això implica avançar en la consolidació dels equips docents en el sentit més ampli de la paraula: amb estabilitat, lideratge distribuït, responsabilitats clares tant en l'àmbit individual com en el col·lectiu i confiança. Aquí entra, doncs, la segona condició que volia abordar.

La confiança és un element central per a la bona governança i per a l'èxit de les reformes educatives (Burns i Cerna, 2016). No obstant això, podem afirmar que avui en dia aquesta confiança es troba en setge tant globalment com en l'àmbit particular del sistema educatiu català. El professorat se sent menystingut per una Administració que no sempre l'escolta, floreixen els discursos d'oposició entre escoles i altres agents de la comunitat educativa —específicament universitats, centres de recerca i innovació— sobre la base d'una suposada i fal·laç dicotomia entre teoria i pràctica educativa, i tot sovint se senten discursos alarmistes en el medi social sobre una suposada incapacitat del sistema educatiu i els seus professionals per donar resposta a les demandes i a les necessitats del segle XXI. En aquest context, és impossible treballar plegades. **Cal, doncs, establir els mecanismes per restablir la confiança entre tots els agents que configuren la comunitat educativa** i per això calen com a mínim tres condicions: considerar, reconèixer i abordar les desigualtats de poder i representació entre agents educatius; clarificar les responsa-

bilitats dels diferents actors i garantir un lideratge distribuït en què tothom hi formi part; compartir informació i assegurar la transparència i la consistència tant en el procés de presa de decisions com en la seva implementació (Borgonovi i Burns, 2015). Per confiar en l'altre cal que aquest altre et generi seguretat i això, alhora, implica credibilitat i sentit de justícia. **La confiança**, **per tant**, **no es construeix en abstracte**, **sinó en el marc d'una política educativa que lluita activament per combatre les desigualtats que travessen el sistema educatiu**. **Una política educativa basada en el diàleg i l'escolta activa**. És només a partir d'aquest diàleg que es podrà generar una acció col·lectiva orientada a assolir el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom. I el diàleg, com no pot ser d'altra manera, és un tipus de negociació que implica consensos, renúncies, acords en la diferència (Novoa, 2015). Les posicions estanques no ajuden. Els maniqueismes, tampoc. Tots els actors que formen l'ecosistema educatiu tant en el centre —mestres, alumnat i famílies— com en el sistema —administració educativa, centres de recerca, entitats socioeducatives del territori— s'hi han de sentir interpel·lats. I, tornant al principi, això només s'aconseguirà establint noves formes de reciprocitat en què tots els col·lectius se sentin reconeguts, representats i cuidats.

Per acabar

Volem concloure aquest capítol proposant algunes línies d'intervenció per materialitzar una política educativa que posi el benestar al centre. Moltes d'aquestes línies d'intervenció es desenvolupen i es detallen als capítols d'aquest *Anuari*, així que us animem a consultar-los amb deteniment per aconseguir, entre tots, construir un sistema educatiu que, posant la justícia i la cura al centre i garantint el benestar de tots els seus agents, aconsegueixi de manera efectiva l'èxit educatiu de tot l'alumnat.

TAULA 3

Línies d'intervenció per a una política educativa basada en el benestar

DIMENSIÓ	COM S'EXPRESSA?
Material	• Incrementar els recursos públics destinats a l'educació. • Reforçar les polítiques de discriminació positiva en l'assignació de recursos als centres d'elevada complexitat. • Avançar en el desplegament de polítiques de finançament per fórmula que permetin destinar més recursos als centres amb major complexitat social. • Reforçar les polítiques de lluita contra la segregació escolar que assegurin una distribució equilibrada de l'alumnat entre els centres educatius del territori. • Reforçar les polítiques de planificació de l'oferta en clau d'equitat amb especial focus en les noves oportunitats educatives i la formació professional. • Reforçar i ampliar les polítiques de suport i acompanyament a l'escolaritat de l'alumnat més desafavorit a través de polítiques de beques i ajuts i/o polítiques de promoció de les activitats educatives més enllà del temps lectiu.
Institucional-organitzativa	• Assegurar que la normativa educativa, i en particular els decrets del Departament d'Educació, permetin desplegar de manera efectiva un sistema educatiu inclusiu a través de models organitzatius, curriculars, pedagògics i d'avaluació coherents amb aquest principi. • Garantir que el principi d'autonomia escolar es desplega sobre la base de principis d'equitat, amb un propòsit comú i fent servir mecanismes de rendiment de comptes democràtics. • Revisar els temps escolars a l'interior dels centres educatius per assegurar que la reflexió, l'avaluació, la coordinació, l'intercanvi i la indagació formen part de l'horari laboral dels i les docents. • Revisar la càrrega curricular de les diferents etapes educatives per assegurar que tot l'alumnat adquireix els aprenentatges bàsics i necessaris per seguir aprenent al llarg de la seva vida. Avançar en la direcció de reducció de la quantitat de continguts i ampliació de la profunditat dels mateixos. • Garantir que a l'interior dels centres educatius es despleguen estructures organitzatives coherents amb els principis d'una pràctica pedagògica socialment justa.

>>>

DIMENSIÓ	COM S'EXPRESSA?
Relacional	• Incrementar les formes de relació entre escola i entorn, a través de programes que permetin la coordinació estable entre agents socioeducatius i el disseny d'itineraris formatius que vinculin els aprenentatges escolars amb els de l'exterior de l'escola. • Desenvolupar polítiques de configuració i estabilitat de les plantilles que permetin crear i consolidar equips a l'interior dels centres educatius. • Ampliar i diversificar el perfil dels professionals que treballen als centres educatius incorporant-los com membres de ple dret a la comunitat educativa. • Reforçar les polítiques d'acompanyament extern al centres educatius, basades en la lògica de la mentoria, el modelatge i l'aprenentatge entre iguals. • Desplegar espais i pràctiques de cooperació entre centres educatius, centres de recerca i administració educativa basats en la cultura de la indagació contínua i compartida. • Garantir el desplegament de pràctiques democràtiques i cultures col·laboratives a l'interior dels centres educatius que permetin la participació efectiva de tots els seus agents en la presa de decisions i en la seva posada en pràctica. Reforçar les lògiques de lideratge distribuït a dins els centres en tots els àmbits.
Cognitiva	• Desplegar un model de formació inicial del professorat que combini formació en continguts (inter)disciplinaris, en pedagogia i didàctica i en recerca, acció i reflexió. • Desplegar models de formació permanent del professorat basats en les necessitats dels equips educatius que superin lògiques burocràtiques basades en la certificació i tinguin sentit basant-se en contextos particulars i necessitats específiques. • Reforçar els processos d'acollida, acompanyament i inducció del professorat novell, especialment als centres d'elevada complexitat. • Generar espais d'aprenentatge entre iguals dins i entre centres educatius per garantir que el professorat aprèn dels seus semblants, adquireix seguretat i confiança davant els processos de reforma escolar i comparteix objectius i propòsits educatius. • Crear cultures escolars i d'aula que contribueixen a l'aprenentatge de l'alumnat entre iguals, garantint el seu involucrament actiu en les tasques d'aprenentatge i la cooperació amb les companyes i companys. • Avançar de forma decidida en la personalització de l'aprenentatge, assegurant que tot l'alumnat dóna sentit a allò que aprèn dins l'escola i que ho pot connectar amb allò que aprèn en altres espais i temps educatius. • Promoure i finançar la recerca, monitoratge i avaluació dels i amb els centres educatius per generar evidències, aliances, complicitats i seguretats envers el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom.

>>>

DIMENSIÓ	COM S'EXPRESSA?
Subjectiva	*Si bé des del plantejament d'aquestes conclusions, la dimensió subjectiva de benestar està condicionada per les dimensions anteriors, entenem que també hi ha línies d'intervenció directament orientades a treballar aquesta dimensió.* • Treballar en les expectatives del professorat i l'alumnat, tot garantint que 1) tots els i les docents comparteixen el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom; 2) tot l'alumnat pot desenvolupar elevades expectatives formatives i laborals, amb independència del seu origen social, de gènere i/o etnicitat. • Partir de les identitats personals i socials de professorat i alumnat per desenvolupar identitats positives d'ensenyants i d'aprenents, basades en els principis de sentit, pertinença i agència. • Fer-se càrrec de les emocions de professorat i alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge i crear entorns educatius amables, basats en el respecte mutu i la solidaritat.

Font: elaboració pròpia.

Bibliografia

ACTON, R. i GLASGOW, P. (2015). *Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature*, Australian Journal of Teacher Education, vol. 40, núm. 8, doi: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6

ALBAIGÉS, B. (2008). *Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar*, Barcelona: Diputació de Barcelona.

BALL, S., i JUNEMANN, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.

BORGONOVI, A. i BURNS, T. (2015). *The educational roots of trust*, OCDE Education Working Papers, París: OCDE.

BORGONOVI. A. i PAL, J. (2016). *A framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015*, OECD Education Working Paper núm. 140, París: OCDE.

BURNS, T. i CERNA, L. (2016). *Education Governance in Action Lessons from Case Studies*, París: OCDE.

CARBONELL, F. (2018). *L'educació és política*, Barcelona: Octaedro.

Coll, C.; Esteban-Guitart, M. i Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*, Barcelona: Graó.

Coll, C. i Albaigés, B (2021). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2020*, Barcelona: Fundació Bofill.

Curran, M. (2022). «Between consensus and conflict: Schools and parents negotiating the educational trajectories of students at risk of early school leaving», *Revista Española de Sociologia*. doi: 10.22325/fes/res.2022.119

Darling Hammond, L. (2013). «Building a Profession of Teaching», a: M. A. Flores *et al.* (ed), *Back to the Future Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*, Rotterdam: Sense Publishers.

Day, Ch. i Qing, G. (2009). «Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness», a: P. A. Schutz i M. Zembylas (eds), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, Nova York: Springer.

De Castro (2015) (coord). *El bienestar. Una conversación actual de la humanidad*, Barcelona: Educo-Icaria.

Duran, D. (2019). «Aprenentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres», *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, vol. 50, p. 47-58.

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (2011). *Compromís ètic del professorat*, Vic: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.

Fullan, M. G. (1993). «Why Teachers Must Become Change Agents», *Educational Leadership*, vol. 50, núm. 6, p. 12-17.

Gilligan C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.

Grau, R. (2022). *Educar per a la vida. Els reptes de la secundària al segle XXI*, Barcelona: Rosa dels Vents.

Hargreaves A. i Goodson, I. (1996). «Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities», a: I. Goodson i A. Hargreaves (eds), *Teachers' Professional Lives*, Londres: Routledge.

HARGREAVES, A. (1998). «The emotional practice of teaching», *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, núm. 8, p. 835-54.

HARGREAVES, A. (2001). «Emotional Geographies of Teaching», *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, p. 1056-1080.

HARGREAVES, A., i O'CONNOR, M. (2018). «Leading collaborative professionalism. Center for Strategic Education (CSE)». Leading Educational Thinking and Practice. Seminar Series 274. Centre for Strategic Education, Victoria.

HAYES, D.; MILLS, M.; CHRISTIE, P. i LINGARD, B. (2006). *Teachers and schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*, Crows Nest: National Library of Australia.

IZQUIERDO, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*, Madrid: Cátedra.

KEDDIE, A. i HOLLOWAY. J. (2019). «School autonomy, school accountability and social justice: stories from two Australian school principals», *School Leadership & Management*, doi: https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1643309

KEDDIE, A. (2017). «School Autonomy Reform and Public Education in Australia: Implications for Social Justice». *The Australian Educational Researcher*, 44 (4-5): 373-390.

MERCER, S. i GREGERSEN T. (2020). *Teacher Wellbeing*, Oxford: Oxford University Press.

MERCER, N. i HOWE, C. (2012). «Explaining the Dialogic Process of Teaching and Learning: The Value and Potential of Sociocultural Theory», *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 1, p. 12-21.

MONEREO, C. (ed.) (2022). *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*, Information Age Publishing.

NOVOA, A. (2013). «Teachers: How Long Until the Future?», a: M. A. Flores *et al.* (ed), *Back to the Future Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*, Rotterdam: Sense Publishers.

OCDE (2017). *PISA 2015 Results (Volume III). Students' Well-Being*, París: OCDE.

OCDE (2020). «The teachers' well-being conceptual framework: Contributions from TALIS 2018». *Teaching in Focus*, 30. París: OCDE.

PAGÈS, M. i ALEGRE M. A. «La fórmula de l'equitat: Un finançament més just dels centres educatius», *Informes Breus*, vol. 72. Disponible a: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/k/g/o/m3t-ib72formulaequitat_281021.pdf

PEDRÓ, F. (dir.) (2007). *El professorat a Catalunya*, Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Bofill.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, Barcelona: Graó.

PERRYMAN, J. i CALVERT, G. (2020). «What motivates people to teach, and why do they leave' accountability, performativity and teacher retention», *British Journal of Educational Studies*, vol. 68, núm. 1, doi: https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417

PORTER, L. (2006). «Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1. Disponible a: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html

POWELL, M. A.; GRAHAM, A.; FITZGERALD, R. *et al*. (2018). «Wellbeing in schools: what do students tell us?», *The Australian Educational Researcher*, vol. 45, p. 515-531. Disponible a: https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-018-0273-z

PRIESTLEY M.; BIESTA G. i ROBINSON S. (2013) «Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of currículum», a: Priestley M. i Biesta G. J. J. (eds.), *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*, Londres: Bloomsbury Academic, p. 187-206.

REAY, D. (2012). «What would a socially just education system look like? saving the minnows from the pike», *Journal of Education Policy*, vol. 27, núm. 5, p 1-13.

REAY, D. (2004). «Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class», *The Sociological Review,* p. 57-74.

RENDUELES, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades: un panfleto igualitarista*, Barcelona: Seix Barral.

TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*, Barcelona: Fundació Bofill.

TARABINI, A. (2021). «Abordant la desigualtat educativa: el rol de la pedagogia, el currículum i les creences docents», a: J. Amer (dir.): *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2021*, Fundació Guillem Cifre de Colonya.

TARABINI, A.; JACOVKIS, J.; MONTES, A. i LLOS, B. (2021). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona. Disponible a: https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/20210201_Informe%20final_Abandonament_Escolar_CEB_GEPS-UAB.pdf

THRUPP, M. (1999). *Schools Making a Difference. Let's be realistic!*, Londres: Open University Press.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. París: UNESCO.

VAN ZANTEN, A. (2005). «New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies», *European Educational Research Journal*, vol. 4, núm. 3, p. 155-169.

Agraïments

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Iolanda Arboleas, Rosa Artigal, César Coll, Elena Ferro, Núria Larroya, Raül Manzano, Francesc Martin, Carles Monereo, Maria Ojuel, Susanna Soler i Jesús Viñas.

POLÍTIQUES 91

L'*Anuari 2022*, dirigit per Aina Tarabini, aborda alguns dels reptes prioritaris del sistema educatiu català per garantir l'èxit educatiu per a tothom. S'organitza en 11 capítols i unes conclusions que presenten un diagnòstic acurat de l'estat de l'educació a Catalunya i que identifiquen un seguit de propostes i palanques de canvi per seguir avançant en una agenda sòlida de transformació educativa. Així mateix, l'*Anuari 2022* aposta per una concepció holística de la justícia educativa que, entre altres qüestions, sigui capaç de reapropiar-se i resignificar el concepte de cura, tot posant-lo al centre de la política i la pràctica educativa. La justícia afectiva ha tingut, de fet, un paper central en l'elaboració d'aquest anuari tant pel que fa a la tria de temes com d'autories.

Pel que fa als temes, l'*Anuari 2022* prioritza reptes vinculats amb la inclusió educativa, la lluita contra la segregació escolar i l'abandonament escolar prematur, l'aprenentatge significatiu o el benestar professional. Reptes, tots ells, que posen el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom al centre.

Pel que fa a les autories, aquest anuari està escrit exclusivament per dones. Cuidar les autories vol dir precisament posar les veus de les dones al centre del debat educatiu. Perquè tot i que el sector educatiu sigui majoritàriament femení, les dones acostumen a ser minoria en els espais de reflexió i decisió. Per trencar amb aquesta anomalia, aquest anuari ha estat elaborat a partir de l'expertesa de mestres, directores, educadores, psicopedagogues i professores universitàries.

ISBN: 978-84-124829-7-3
9 788412 482973

FUNDACIÓ BOFILL