Anuari 2022
Els reptes de l'educació a Catalunya

Els agrupaments escolars: impactes sobre les oportunitats educatives dels i les joves

Laia Narciso

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

5 Els agrupaments escolars: impactes sobre les oportunitats educatives dels i les joves

Laia Narciso

Les formes d'agrupament de l'alumnat: el repte entre l'eficàcia i l'equitat

La creixent complexitat sociocultural existent a Europa en el context del món global i, en particular, la ràpida transformació de la composició escolar per origen de l'alumnat en les darreres dues dècades a Catalunya (Bayona-i-Carrasco, Domingo i Menacho, 2020) han contribuït a deixar obsoletes formes d'ensenyament-aprenentatge «tradicionals», que s'han mostrat poc eficaces i que no responen al principi d'igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat.

Afrontar aquesta nova realitat i reduir l'alarmant bretxa educativa, ambun fort biaix per classe i origen, ha suposat un dels principals reptes de l'educació actual. Per afrontar-lo, s'han introduït canvis en el sistema educatiu i en l'organització escolar interna dels centres, que han propiciat l'aparició de noves estratègies, mesures i pràctiques de suport educatiu.

La majoria de sistemes educatius han anat incorporant la possibilitat d'implementar mecanismes de diferenciació de l'alumnat en forma d'itineraris o agrupaments i mesures que impliquen diversos nivells de personalització de l'aprenentatge, però des d'un ampli ventall de

tipologies. La finalitat d'aquestes mesures i formes organitzatives és gestionar allò que s'ha problematitzat com a «heterogeneïtat de l'alumnat». Pel que fa a les seves formes, responen a diversos models del sistema educatiu més selectius o inclusius. No obstant això, sovint aquesta qüestió no apareix o es desdibuixa en el debat públic sobre l'equitat del sistema. L'atenció pel que fa a la qüestió de la segregació escolar s'ha centrat de forma pràcticament exclusiva en les concentracions d'alumnat que es considera «amb necessitats educatives especials o específiques» en una mateixa escola i, de forma relativa, en la major o menor presència d'aquest alumnat a les escoles de la zona (Benito i González, 2007; Bonal, 2012). Tanmateix, cal assenyalar que en l'anàlisi dels processos d'inclusió o exclusió educatives és fonamental qüestionar la implementació de les provisions de suport educatiu que preveuen formes de separació de l'alumnat, bé en itineraris o bé en grups subjectes a un currículum diferenciat, tant de manera estable com flexible.

Des que Oakes (1985) va advertir que compartir escola pot implicar poca cosa més que estar sota un mateix sostre, la recerca internacional sobre desigualtat educativa s'ha preocupat de nodrir el debat sobre les formes d'organització escolar basades en la diferenciació de l'alumnat i sobre com aquestes formes condicionen el rendiment acadèmic en particular i les oportunitats educatives en sentit més ampli. Així doncs, s'han analitzat quines formes presenten els processos de selecció i estratificació escolars internes que poden conduir bé a itineraris educatius específics i de desigual valor, o bé a experiències escolars diferenciades, i s'han apuntat els impactes que tenen aquests mecanismes tant a nivell d'aprenentatge com de sociabilitat, fins i tot en sistemes formalment comprensius[1] (Carrasco i Pàmies, 2022).

1. El principi de comprensivitat implica una organització escolar i un currículum educatiu únics per a tot l'alumnat amb l'objectiu de garantir l'equitat efectiva en el dret a l'educació. L'OCDE (2012) proposa mantenir l'educació unificada almenys durant l'etapa d'educació obligatòria, sense itineraris d'especialització.

Aquestes tendències internacionals també es posen de manifest en el context català on, tot i que la recerca ha estat menys prolífica, tenim indicis que assenyalen la pertinència del debat i la necessitat del seu abordatge en profunditat per posar llum a un fenomen que sabem que existeix, però del qual no tenim un dibuix nítid de les seves cares.

Treballs previs constaten que l'agrupament per nivells és una pràctica estesa a l'educació catalana i assenyalen, fins i tot, que és el territori espanyol que més l'ha utilitzada de manera total o parcial. Altrament, tant els principis de descentralització educativa, que han conferit alta autonomia als centres i llibertat per aplicar els criteris de diferenciació que considerin oportuns, com l'existència d'una normativa educativa que ha tendit a ser ambigua i indefinida envers aquesta qüestió, han fomentat la presència simultània de pràctiques d'agrupament molt diverses (Castejón i Pàmies, 2018).

Cal mencionar també els girs en els models que les successives reformes del sistema educatiu han comportat i l'efecte de les polítiques d'austeritat en inversió educativa en el context de crisi, que han produït canvis en les provisions de suport previstes per als centres educatius i en les formes de la seva implementació (Carrasco, Narciso i Bertran, 2018).

En general, es pot afirmar que ens trobem davant una qüestió fonamental per respondre a un dels majors reptes de l'educació en la societat actual. Malgrat això, tant la complexitat de la qüestió com la varietat de situacions existents a nivell específic d'escola fan que encara sigui pertinent formular les preguntes següents: **quins són els actuals criteris d'agrupament de l'alumnat al sistema educatiu català? Quin impacte tenen en les oportunitats educatives dels i les joves? Quins models trobem? Quins arguments els sustenten? Quines evidències assenyalen els seus riscos i les oportunitats de canvi?**

En aquest capítol, es descriuran i s'analitzaran les tipologies, l'abast i l'impacte de les formes de distribució de l'alumnat, posant atenció en

l'educació secundària obligatòria (ESO). Per fer-ho, revisarem la literatura especialitzada i analitzarem la normativa. També reflexionarem a partir d'experiències d'investigació etnogràfica prèvies sobre desigualtat educativa.

Basant-nos en l'indici que sota un model normatiu comprensiu i fonamentat en el principi d'inclusió sovint trobem estratègies d'organització escolar allunyades d'aquest marc, el capítol pretén assenyalar la persistència de les formes d'agrupament homogeni per capacitat (*ability grouping*), identificar els seus riscos i suggerir oportunitats de canvi. Com veurem, aquestes formes han demostrat ser poc eficaces per a la millora del rendiment del conjunt de l'alumnat i especialment perjudicials per al benestar i la vinculació escolar d'aquelles persones que es troben en situació de major risc o vulnerabilitat educativa. Per tant, no contribueixen a l'eficàcia del sistema i posen en perill la seva equitat.

En els apartats següents es pretén, en primer lloc, esclarir quines modalitats d'agrupament existeixen als diferents sistemes educatius europeus i quins impactes poden suposar. En segon lloc, es vol mostrar una fotografia del marc normatiu i el mapa actual d'estratègies implementades a Catalunya. A partir d'aquesta revisió, en el tercer apartat, es plantegen les palanques de canvi identificades. Finalment, s'enumeren les principals recomanacions que es desprenen de les aportacions centrals del capítol.

Què sabem sobre els models d'agrupament als diversos sistemes?

Tot i l'extensa producció científica existent sobre aquest fenomen des d'aproximadament els anys seixanta del segle xx, encara no és senzill abordar un debat sobre la pertinència de les diferents estratègies d'agrupament escolars, principalment per dos motius. En primer lloc, el

fenomen s'ha anomenat de maneres diferents (per exemple, *streaming*, *setting* o *tracking* en la literatura europea, britànica o americana). També s'han utilitzat els mateixos termes per parlar de realitats que suposen experiències molt distants, com ara l'existència de diferents itineraris (professionalitzador o acadèmic) o la creació de grups homogenis segons rendiment o capacitat (*ability grouping*), entre classes o dins d'un mateix grup-classe, a totes les matèries o només en algunes. En segon lloc, sovint es comparen sistemes educatius molt diversos que incorporen la diferenciació des de formes més o menys rígides, en diverses etapes educatives (de manera primerenca o posterior a l'educació obligatòria).

Així doncs, ens trobem davant una confusió terminològica i, a la vegada, davant la qüestió de la integració o la diferenciació com a característica central del model dels diversos sistemes educatius. La varietat d'aquests sistemes dificulta la comparació i l'avaluació dels impactes de les diferents estratègies implementades. Per tant, sorgeix la necessitat d'endreçar les tipologies d'agrupament que es despleguen basades en els models existents i analitzar els seus impactes. Els següents apartats responen a aquest propòsit d'aclarir els models teòrics existents i els impactes que ha assenyalat la recerca especialitzada.

Models i tipologies d'agrupament dels sistemes educatius europeus

Una de les principals classificacions dels tipus d'agrupaments escolars és la que distingeix entre **estructures d'organització de tipus vertical o horitzontal** (Calatayud, 2018). Les primeres es refereixen a l'organització per nivells del sistema educatiu (educació infantil, primària, secundària, etc.) per establir la progressió de l'ensenyament-aprenentatge i estructurar la trajectòria educativa. Podem distingir-ne tres modalitats:

- **Ensenyament graduat**: és un model lineal de períodes que marquen l'ordre i la progressió en cursos escolars i edats, associats a

l'assoliment d'objectius i continguts d'aprenentatge, amb promoció col·lectiva i simultània. És la forma més estesa.

- **Ensenyament no graduat**: fa referència a la personalització del procés d'ensenyament-aprenentatge i se sustenta en la idea que el progrés de l'alumnat és continu però no lineal i singular. És un model minoritari pels elevats recursos que requereix. Un exemple serien les escoles rurals unitàries.
- **Ensenyament semigraduat**: és una proposta intermèdia que es basa en la fragmentació del procés d'ensenyament-aprenentatge durant el cicle segons l'etapa educativa (en comptes del curs per any escolar). Aquesta ampliació del temps per a l'assoliment dels objectius facilita l'adaptació a la singularitat i la no linealitat dels processos de l'alumnat i permet una major flexibilització, amb un grup de professorat responsabilitzat de tot l'alumnat del cicle.

Les segones estructures d'organització es refereixen a la distribució de l'alumnat que forma part de la mateixa estructura vertical (edat, curs, cicle, any d'escolarització, etc.) en grups més petits i seguint diversos criteris que van des de l'homogeneïtat o l'heterogeneïtat dels grups en termes de composició (per exemple, equilibri de sexe o origen) als grups segons rendiment acadèmic.

Un intent de clarificar les formes de distribució interna de l'alumnat va ser la proposta del projecte europeu INCLUD-ED titulada *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011, coord. CREA, UB), que va establir **tres models d'agrupament: *mixture***, ***streaming*** i **inclusió**. Aquests models es porten a terme a les escoles europees a través de diferents pràctiques d'organització de l'aula i el centre (Flecha, 2015; Calatayud, 2018).

Si ens basem en els criteris de Valls, Siles i Molina (2011) i Flecha (2015), podem definir el **model *mixture*** com una forma d'organització tradicional fonamentada en el principi d'igualtat segons la qual un professor o una professora realitza a l'aula un procés d'ensenyament-aprenentatge

basat en el mateix currículum educatiu i amb una única metodologia compartida amb un grup heterogeni d'alumnat. Davant la incapacitat d'aquest model per assolir la igualtat d'oportunitats i potenciar l'èxit escolar de tot l'alumnat, els altres models van sorgir com a resposta i alternativa.

El **model *streaming*, conegut també com a «grups de nivell»**, consisteix, a nivell teòric, en l'agrupament homogeni de l'alumnat segons els resultats acadèmics que presenten a fi de reduir la complexitat en contextos en els quals l'heterogeneïtat dels grups ja és elevada degut a la composició de l'alumnat. A nivell pràctic, es materialitza a través de l'adaptació del currículum a diferents grups d'alumnat segons el seu rendiment en el mateix centre educatiu. Pot aplicar-se de diferents maneres, però sovint inclou l'augment o la reestructuració de recursos per dividir l'alumnat (en diferents aules o en la mateixa) de forma estable en totes les matèries o només en algunes (habitualment en les matèries instrumentals).

Finalment, el **model d'inclusió** suposa també la incorporació o la reestructuració de recursos, però per ésser implementats en agrupaments heterogenis i sense una diferenciació del currículum educatiu. Es tracta de fer accessible el procés d'ensenyament-aprenentatge a tot l'alumnat, sense reduir el currículum. En aquest sentit, l'aprenentatge cooperatiu esdevé l'alternativa més comuna als grups de nivell, sota el principi d'equitat, tot i que també es pot produir en forma d'aproximació compensadora, oferint activitats d'ensenyament-aprenentatge addicionals fora de l'horari lectiu per a l'alumnat que presenta majors dificultats o necessitats específiques (Valls, Siles i Molina, 2011; Cifuentes, Torrego i Siles, 2012).

A la taula següent (Taula 1) es detallen els models. També s'enumeren algunes de les tipologies més comunes i les formes d'implementació que les caracteritzen:

TAULA 1

Models i tipus d'organització escolar

Estratificació horitzontal: agrupament i selecció de l'alumnat del mateix nivell educatiu en etapes, itineraris i grups	***Mixture*** • Grup heterogeni	• Organització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge úniques.
	Streaming • Recursos addicionals • Grups homogenis segons rendiment	• **Grups de nivell:** organització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge amb grups per nivells de rendiment homogeni. • **Grups de reforç o de suport**. • **Adaptacions curriculars**: amb reducció del nivell del currículum. • **Optativitat** de matèries associades a la selecció d'un itinerari (professionalitzador o acadèmic).
	Inclusió • Recursos addicionals • Grups heterogenis	• **Grups flexibles:** organització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge per nivells de rendiment heterogenis, amb reorganització de recursos humans a l'aula (per exemple, grups interactius o cooperatius, projectes, racons o tallers). • **Desdoblaments heterogenis**: reducció de la ràtio professorat-alumnat a través de subgrups amb un professor o una professora per subgrup. • **Adaptacions curriculars inclusives**: modificació metodològica i no reducció curricular. • **Optativitat inclusiva**: segons preferència i no segons rendiment, sense conduir a itineraris. • Organització d'**activitats d'ensenyament-aprenentatge addicionals** (per exemple, ampliació del temps en extraescolars o en períodes de vacances).

Font: elaboració pròpia basada en la proposta de Valls, Siles i Molina (2011) i Calatayud (2018).

En la taula anterior s'aprecia que es tracta de diferenciar estratègies d'agrupament homogeni o heterogeni, i també les formes que es fan servir per implementar mesures, com ara l'adaptació curricular (reduint o no els objectius d'aprenentatge), l'optativitat (que esdevé o no una forma d'establir preitineraris durant l'etapa d'ensenyament comuna) o les accions compensadores (de reforç, com a part de les matèries, per a grups

de nivell baix o amb activitats i estratègies addicionals per a grups en situació de risc).

En la mateixa línia, un dels treballs clàssics que aborden l'anàlisi de les diverses modalitats d'agrupació de l'alumnat argumenta que una classificació dicotòmica és insuficient per plasmar els matisos existents. Ens referim al treball de Mons (2007), en el qual s'analitza el sistema francès en termes d'eficàcia i equitat, i es fa una comparativa amb altres sistemes educatius europeus. La seva proposta desenvolupa una classificació basada en quatre models d'allò que anomena «gestió de l'heterogeneïtat», caracteritzats a la taula següent (Taula 2).

En general, distingeix entre els sistemes que estableixen una separació o itineraris de forma primerenca (sistemes selectius) i els que mantenen un període més llarg amb un tronc comú d'ensenyament, habitualment fins als 16 anys, durant l'educació obligatòria (sistemes comprensius o integrats). A més, afegeix més matisos als models integrats, que han donat peu a experiències i impactes diversos, com veurem a l'apartat següent.

Aquesta aportació suggereix la importància de fer una lectura combinada de les formes d'agrupament (organització horitzontal) en el context d'altres elements de diferenciació dels sistemes a fi de valorar els seus possibles impactes. Per exemple, l'experiència escolar pot variar significativament en sistemes amb un període amb ensenyament comú sense existència d'itineraris en els quals existeix un ús extensiu de la repetició de curs (que sorgeix com a forma principal de diferenciació) o en sistemes en els quals no es preveu i, en canvi, trobem un grau major d'implementació d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge individualitzades.

TAULA 2

Formes previstes de «gestió de l'heterogeneïtat» de l'alumnat

MODEL	Període amb currículum educatiu únic	Repetició de curs	Tipus d'agrupament	Personalització de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge
De separació	Període curt, diferenciació d'itineraris en edats primerenques	Ús estès per a l'alumnat que no assoleix els objectius d'aprenentatge.	**Agrupaments homogenis** segons rendiment (diferents escoles segons itinerari o aules).	Sense adaptació, úniques per a tot l'alumnat.
D'integració uniforme	Període més llarg, diferenciació posterior (a l'educació postobligatòria)	Ús estès per a l'alumnat que no assoleix els objectius d'aprenentatge.	**Agrupaments homogenis** segons rendiment en aules diferenciades, **grups de reforç** (en ocasions, de forma no oficial).	Sense adaptació, úniques per a tot l'alumnat.
D'integració «a la carta»	Període llarg	Ús reduït per a l'alumnat que no assoleix els objectius d'aprenentatge.	**Agrupaments homogenis** dins l'aula i **grups flexibles**, segons rendiment general o per matèria (a secundària).	Ús estès de la individualització de l'aprenentatge.
D'integració individualitzada	Període llarg	Promoció de curs automàtica, sense repetició.	**Agrupaments heterogenis**	Ús generalitzat de la individualització de l'aprenentatge.

Font: elaboració pròpia segons la proposta de Mons (2007) i Dupriez, Dumay i Vause (2008).

Principals riscos i oportunitats de les formes d'agrupament

Diverses recerques mostren que persisteix un debat no sempre resolt a l'interior dels claustres i a la comunitat educativa en general sobre la conveniència o no dels agrupaments i de les seves formes (homogenis o heterogenis). Part del professorat reitera la conveniència dels agrupaments homogenis de nivell amb l'objectiu d'adaptar-se a diversos «ritmes d'aprenentatge». Es considera que aquestes estratègies fan més «simples» les condicions d'ensenyament-aprenentatge, sense entorpir el procés de l'alumnat considerat més brillant, de l'alumnat *que tira*, i permeten compensar les dificultats de les persones que presenten un menor rendiment, sovint associat a elements conductuals o actituds antiescolars. Així doncs, també es considera que aquestes formes d'agrupament faciliten el control i la gestió de l'aula restant elements d'heterogeneïtat (Ireson i Hallam, 1999).

A la vegada, es parteix de la idea que la reducció de la ràtio entre professorat i alumnat és una bona mesura que permet l'atenció a les necessitats de forma més individualitzada i facilita la tasca docent. La recerca sustenta aquesta idea en el seu benefici a mitjà i llarg termini, sempre que el nivell de reducció sigui prou alt per transformar l'enfocament de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge, un element que fa trontollar l'eficiència del sistema per l'alt cost que suposa. De la mateixa manera, se sustenta el benefici de l'agrupament respecte de l'educació tradicional, sempre que s'apliqui en el context d'enfocaments pedagògics diferenciats (Ferrer-Esteban, 2019).

Finalment, un discurs sobre l'eficiència sorgeix de forma particular en contextos d'alta complexitat,[2] en els quals es considera que «l'excés de

2. Per aprofundir en els impactes de la composició social dels centres en les oportunitats educatives es poden consultar els capítols 2 i 8 d'aquest *Anuari*. El capítol 2, en particular, es planteja quins criteris han de guiar una programació de l'oferta escolar per promoure la reducció de la segregació escolar. El capítol 8 reflexiona al voltant de quin professorat necessiten els centres educatius d'alta complexitat i com reclutar-lo i retenir-lo.

diversitat» no es pot gestionar (Tarabini, 2018). Especialment en un context de recursos limitats, es produeix una major diferenciació de l'alumnat, orientada a «potenciar» aquells individus que, tot i trobar-se en situació de vulnerabilitat, es consideren «recuperables», amb el perill de deixar sense suport efectiu justament a aquelles persones que presenten una major situació de risc (Carrasco, Narciso i Bertran, 2018).

Quins riscos ha assenyalat la recerca sobre les formes de diferenciació interna dels centres i, en concret, sobre els impactes dels agrupaments homogenis?

Els treballs clàssics sobre segregació intraescolar, prenent com a base els agrupaments homogenis per rendiment acadèmic, han mostrat com aquest model no presenta resultats satisfactoris ni en termes d'eficàcia ni en termes d'equitat. No hi ha evidències clares sobre el suposat efecte positiu en el rendiment de l'alumnat amb millors resultats i, en canvi, s'han assenyalat de forma reiterada els **impactes negatius per a l'alumnat ubicat en els grups de baix nivell** tant en relació amb l'aprenentatge, com en relació amb la sociabilitat i les expectatives educatives de futur.[3]

En primer lloc, limita de manera formal i informal l'accés a uns objectius educatius i un currículum de qualitat, oferint un aprenentatge de menor nivell orientat a desenvolupar únicament habilitats pràctiques i de menor complexitat, sense accés a contingut crític i a activitats de major abstracció, amb metodologies que sovint infantilitzen. Per tant, es tracta d'un aprenentatge de baixes exigències que implica menor estímul i que projecta poques expectatives sobre ells. Sovint també es produeix una diferenciació del professorat: els més inexperts o temporals es destinen als grups «que no vol ningú» i el professorat més competent i estable s'ubica als grups de rendiment alt.

3. Respecte a les expectatives de l'alumnat, es pot consultar el capítol 11 d'aquest *Anuari* que, a part d'analitzar amb detall com es formen i quins són els seus condicionants, es planteja com es poden treballar en el marc de les polítiques d'orientació dels centres educatius.

D'aquesta manera, les mesures i els suports que es basen en l'homogeneïtat segons el rendiment (com poden ser els grups de reforç, les formes d'optativitat que impliquen una (pre)elecció d'itinerari o les adaptacions curriculars amb reducció dels continguts) no assoleixen l'objectiu de potenciar l'èxit escolar de l'alumnat en situació de risc i reforcen la bretxa en comparació de la resta. A més, fan crònica la necessitat d'implementar mesures de compensació, amb impactes durant tota l'escolarització (Anyon, 1981; Gamoran, 1992, 2009; Gibson *et al*., 2013; Parsons i Hallam, 2014; Cifuentes, Torrego i Siles, 2012), i condueixen a formes d'exclusió per inclusió (Aguerrondo, 2008; Tarabini, 2017): a través de la *condescendència pedagògica* de forma indirecta es limita l'accés al coneixement i les possibilitats de continuïtat educativa amb garanties.

En segon lloc, promou una participació social a l'escola en espais perifèrics i de menor prestigi, sense participació en moments i llocs decisius, un fet que afecta el sentiment de pertinença a l'escola. D'aquesta manera, es neutralitza l'efecte positiu del suport del grup d'iguals en l'aprenentatge (*peer effect*) i es potencien les relacions socials poc favorables (tant amb el grup d'iguals com amb el professorat), en espais en els quals el sentiment d'alienació pot arribar a desenvolupar una cultura antiescolar que afecta el clima i limita les relacions interculturals (Ireson i Hallam, 1999; Pàmies, 2013; Ponferrada i Carrasco, 2008). Aquest aspecte és especialment rellevant si tenim en compte que la recerca sobre l'abandonament prematur de l'educació i la formació (APEF)[4] ha identificat aquestes formes de suport social com un dels elements de major impacte preventiu (Tarabini *et al*., 2019; Carrasco, Narciso i Bertran, 2018).

Finalment, ubicar l'alumnat en grups segons el rendiment afecta la seva autoestima, el seu autoconcepte, la seva vinculació emocional amb l'escola i el seu benestar global. Per tant, els grups homogenis són un

4. Per aprofundir en el fenomen de l'abandonament escolar prematur a Catalunya, es pot consultar el capítol 4 d'aquest *Anuari,* en el qual es reflexiona específicament sobre rol dels Centres de Noves Oportunitats a l'hora de combatre aquest fenomen.

element determinant de la construcció identitària de l'alumnat a l'escola que repercuteix en les relacions de poder i assenyala de manera simbòlica el lloc que ocupa cadascú (Ireson i Hallam, 1999; Hallam i Deathe, 2002; Pàmies, 2013). Tot això provoca una reducció de les seves aspiracions educatives i de les seves oportunitats futures (Pàmies, 2013; Pàmies i Castejón, 2015).[5]

Cal remarcar que la investigació internacional ha confirmat de manera reiterada que en la distribució interna de l'alumnat conforme a un criteri de rendiment, anomenat sovint «ritme d'aprenentatge», entra en joc de manera no formal un fort **biaix de gènere**, **classe social**, **estatus migratori i minoria ètnica-cultural** que acaba sobrerepresentant els nois de classe treballadora, origen immigrant i ètnia minoritària en els grups de nivell baix. Així doncs, aquestes formes d'agrupament de l'alumnat tenen el risc d'esdevenir un mecanisme de segregació interna que posi en perill el principi d'equitat. (Gamoran, 1992; Oakes *et al*., 1992). A la pràctica, els criteris de distribució de l'alumnat en diferents grups porten implícits factors que van més enllà del rendiment i que estan influenciats per les expectatives i creences del professorat. Respecte d'aquesta distribució, sovint té un major pes el comportament de l'alumnat i el seu ajustament a la norma. Per aquest motiu, els que *passen* o *la lien* acaben ubicats en grups de nivell baix degut a arguments no associats al seu rendiment potencial (Ireson i Hallam, 1999; Pérez Benavent, 2016; Narciso i Carrasco, 2022).

La idea mateixa de capacitat ha estat qüestionada per basar-se en nocions rígides sobre unes suposades qualitats inherents, mesurables i innates, un fet que evidencia el fort vincle del seu contingut amb el concepte que té la institució de l'alumne ideal (Gillborn i Youdell, 2000; Bradbury, 2013), amb «concepcions diverses i jerarquitzades que el professorat té

5. El capítol 6 d'aquest *Anuari* aprofundeix en la importància que té el treball en l'autoconcepte dels estudiants i en la seva identitat per despertar el gust i la motivació per l'aprenentatge.

respecte a les possibilitats d'assoliment escolar dels estudiants, i les seves capacitats en cadascun dels agrupaments». En aquest sentit, es destaca l'efecte de «l'etiquetatge» (Pàmies i Castejón, 2018: 62), sustentat en allò que Bradbury (2021) anomena els «mites de la meritocràcia», que reforcen la desigualtat educativa. Aquestes percepcions estan lligades a les maneres d'entendre la diversitat. Per alguns, en comptes de ser un element consubstancial, esdevé una «identificació de dèficits» respecte als requisits de la institució escolar. D'aquesta manera, l'alumnat que presenta problemes personals o socials seria «l'alumnat divers» (Tarabini, 2016). A la vegada, aquest mateix mecanisme acaba privilegiant l'alumnat de les classes mitjanes perquè és el que més s'ajusta a la norma escolar (Ireson, Clark i Hallam, 2002).

En conclusió, l'experiència escolar de la infància i la joventut d'origen immigrant o minoritari, o en situació de major vulnerabilitat socioeconòmica, té el risc de caracteritzar-se per una separació de la resta d'alumnat, un fet que impedeix l'aprenentatge i la sociabilitat entre iguals, i reforça o condueix a la reproducció de les desigualtats inicials (Oakes, 1982). Això s'ha definit com una forma de violència simbòlica (Archer *et al.*, 2018).

Per contra, *quines oportunitats assenyala la recerca sobre les formes de diferenciació interna dels centres i, en concret, sobre els impactes dels agrupaments?*

Revisions recents (Ferrer-Esteban, 2019) exposen les **oportunitats educatives dels agrupaments heterogenis o homogenis de caràcter flexible** en comparació de l'ensenyament dirigit amb tot el grup-classe. També mostren l'efecte inexistent dels agrupaments de nivell entre classes basats en el rendiment de l'alumnat, l'efecte positiu de l'agrupament de nivell per matèries (habitualment les instrumentals) en un grup-classe per als nivells mitjans d'aprenentatge i l'impacte negatiu d'aquest tipus d'agrupament per als grups de nivell baix, un fet que no es produeix amb els agrupaments heterogenis.

Segons el mateix autor, s'ha consolidat la idea de l'impacte positiu de les estratègies d'agrupament heterogeni, basades en l'aprenentatge cooperatiu tant en l'aprenentatge com en elements no cognitius (actituds i percepcions), sempre que siguin estratègies formals i ben estructurades, és a dir, amb objectius de grup, un rendiment de comptes individual i sistemes de reconeixement. L'impacte és positiu per a tot l'alumnat (independentment de la idea de nivell o ritme d'aprenentatge) en totes les etapes educatives (en especial, a la primària).

A la seva anàlisi sobre els impactes de les formes d'agrupament en l'alumnat de rendiment més baix, Dupriez, Dumay i Vause (2008) apliquen les modalitats suggerides per Mons (2007) (explicades a l'apartat anterior) i assenyalen que no es tracta només de l'impacte dels agrupaments homogenis o heterogenis, sinó que els models d'integració «a la carta» i «individualitzada» són els més eficaços per a l'alumnat que presenta un rendiment baix, amb poca diferència entre els uns i els altres. En canvi, els altres dos models presenten problemes considerables. El model de separació reprodueix la manca d'equitat i el d'integració uniforme és el menys eficaç pel que fa a la millora del rendiment escolar d'aquest alumnat. La repetició de curs és una mesura amb un impacte especialment negatiu. També cal tenir en compte que aquestes formes de segregació intraescolar no són alienes a la segregació interescolar i que el mapa escolar local, juntament amb el prestigi associat a cada centre, condueixen a sobrecarregar els centres que tenen la voluntat d'afrontar el repte que suposa l'atenció socioeducativa de tot tipus d'alumnat i a crear una falsa dicotomia i una competitivitat entre els centres que aposten per l'equitat i els que ho fan per la qualitat (Castejón, 2017). Per tant, la segregació escolar no contribueix a crear un canvi de paradigma envers les formes d'agrupament. En canvi, pot comportar resistències envers els agrupaments heterogenis per part de la comunitat educativa (professorat, famílies i alumnat).

Mapa actual del model d'agrupament al sistema educatiu català

Un cop desfet l'entrellat dels models i les tipologies existents a nivell teòric, i un cop presentats els riscos i les oportunitats que ha assenyalat la recerca, podem analitzar en millors condicions la situació del sistema educatiu a Catalunya.

La major part dels sistemes educatius europeus van emprendre reformes educatives durant la segona meitat del segle xx orientades a endarrerir el moment en el qual es produïa la selecció d'itineraris diferenciats i a establir models comprensius amb períodes més llargs d'escolaritat unificada per a tot l'alumnat. No obstant això, a la vegada, es definien diverses formes de diferenciació, que incloïen múltiples variants d'agrupament de l'alumnat. A continuació, es detalla el context normatiu vigent en relació amb els elements associats al possible grau de diferenciació/integració del sistema i, en concret, amb les formes d'agrupament previstes, lligades a enfocaments pedagògics universals o a mesures de suport específiques.

Marc normatiu: diferenciació del sistema i formes d'agrupament previstes

Els sistemes educatius espanyol i català es caracteritzen per una estructura comprensiva i un model variable respecte a la diferenciació de l'alumnat, en un ventall que va de la integració a la inclusivitat, causat principalment per una indefinició que ve marcada per una descentralització i promoció de l'autonomia dels centres, que no sempre està prou acompanyada de rendiment de comptes (Pàmies i Castejón, 2018). La LOGSE (1990)[6] va introduir el principi de comprensivitat i va establir un

6. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu. BOE-A-1990-24172 https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1

període formatiu comú i obligatori de formació bàsica de 10 anys per a tot l'alumnat d'entre 6 i 16 anys, que inclou l'etapa d'educació primària i l'etapa de l'educació secundària obligatòria (ESO). Aquest principi es va mantenir amb la LOE (2006),[7] que oferia una línia continuista basada en l'equitat i la compensació.

La LOMCE (2013)[8] va qüestionar la rigidesa de la comprensivitat i va introduir la flexibilització del sistema a fi de millorar la qualitat educativa, amb mesures polèmiques i que anaven en la línia contrària de les recomanacions internacionals pel que fa als efectes de la diferenciació dels sistemes en la seva eficàcia i equitat. La LOMCE establia la possibilitat de vies o itineraris formatius de forma prematura. Per tant, implementava la segregació de forma estructural al sistema. En concret, aquesta norma revocava els Programes de diversificació curricular (DC) de la LOE (2006) i introduïa els Programes de millora del rendiment i l'aprenentatge (PMAR), que s'iniciaven al segon curs de l'ESO. D'aquesta manera, només es deixava un tronc únic d'ensenyament durant set cursos abans de finalitzar l'etapa obligatòria (com hem vist en l'apartat anterior, en contra de les recomanacions internacionals). Substituïa també els programes de qualificació professional inicial (PQPI) per la formació professional bàsica (FPB), avançava de nou l'edat possible d'inici d'aquestes formacions a 2n d'ESO i eliminava la possibilitat d'obtenir directament el títol de graduat en l'ESO per aquesta via, però sí oferia accés a la formació professional de grau mitjà, element que ha estat analitzat com un retrocés en la «dignificació» de la FP que la LOGSE pretenia combatre.[9] Finalment, anticipava els itineraris cap a Batxillerat o cap a cicles formatius de

7. Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE-A-2006-7899. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

8. Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE-A-2013-12886. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

9. Vegeu el capítol 3 d'aquest *Anuari* per veure una anàlisi aprofundida de la FP i en particular de les múltiples i sovint contradictòries funcions que s'atorguen als cicles formatius de grau mitjà.

grau mitjà a l'últim curs de l'obligatòria i convertia 4t d'ESO en un curs propedèutic (Tarabini i Montes, 2015).

La recent reforma de la LOMLOE (2020) pretén retornar i actualitzar la filosofia, els principis i les mesures de la LOE (2006) durant l'educació bàsica, un fet que marca una ruptura amb la LOMCE (2013). A continuació, es detallen vuit dels canvis que implica la LOMLOE que són rellevants pel que fa a la temàtica que ens ocupa en aquest capítol:

TAULA 3

Els canvis de la LOMLOE (2020) pel que fa a la diferenciació i als agrupaments de l'alumnat

Principi fonamental	1. Explicita l'**educació inclusiva** i entén que el seu objectiu és l'atenció a les necessitats de tot l'alumnat (art. 4).
Principi pedagògic, estratègies i pràctiques d'agrupaments	2. Emfatitzen la **personalització de l'aprenentatge** en el context d'un model inclusiu a les etapes d'educació primària i ESO. Es detalla la possibilitat de flexibilitzar l'organització i la promoció d'alternatives metodològiques a fi de millorar la capacitat d'aprenentatge de tot l'alumnat (art. 19). 3. Especifiquen que la proposta de centre ha de ser **«per a tot l'alumnat», però es manté la idea de l'adaptació a diversos ritmes d'aprenentatge**, l'autonomia i la promoció del treball en equip. Es preveuen els **programes de reforç o d'enriquiment curricular** durant els tres primers cursos de l'ESO (art. 24) i altres mesures necessàries per garantir el seguiment amb èxit de l'ensenyament.
Avaluació i promoció	4. A l'etapa d'educació primària es preveu una **avaluació continua i global** que inclou una avaluació de l'adquisició de les competències al final de cada cicle i **mesures de suport** en cas necessari. S'estableix, amb caràcter excepcional, la **repetició de curs** una única vegada durant l'etapa. 5. A l'etapa d'educació secundària (art. 28), s'estableix la **promoció de curs** automàtica de l'alumnat que assoleixi els objectius o amb **avaluació negativa com a màxim en dues matèries** (amb opcions d'excepcionalitats). Només serà possible repetir el curs una vegada i dues vegades en tota l'etapa. La repetició comporta el desenvolupament d'un pla específic personalitzat.

>>>

(Pre) itineraris	6. Manté l'**optativitat amb caràcter orientador del 4t curs de l'ESO** (art. 25), a través de la possibilitat d'agrupar matèries que condueixin a diverses modalitats de batxillerat o de cicles formatius.
Diversificació curricular	7. Recupera els **Programes de diversificació curricular (PDC)** a l'ESO (art. 27), que substitueixen els Programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR). En concret, s'estableix la modificació i l'adaptació del currículum a 3r i 4t d'ESO per a l'alumnat que, tot i haver estat sotmès a mesures de suport a primer i segon curs, encara presenti dificultats d'aprenentatge. L'objectiu d'aquestes mesures és que l'alumnat pugui acreditar el títol de graduat en ESO. Preveu que es desenvolupi una metodologia específica amb una organització del currículum, activitats i matèries diferents **que permetin obtenir el títol de graduat en ESO**.
Segones oportunitats	8. Recupera l'inici de la **formació professional bàsica (FPB)** després dels 15 anys i després d'haver cursat 3r d'ESO o, de manera excepcional, 2n d'ESO. En aquest moment, l'alumnat pot rebre un consell orientador per incorporar-se a aquesta via. El canvi normatiu suposa la possibilitat d'obtenir el **títol de graduat en ESO** i, per tant, d'accedir directament als CFGM, i ofereix certificats professionalitzadors per a l'alumnat que l'acrediti parcialment.

Font: elaboració pròpia.

Al seu torn, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació a Catalunya (LEC) sosté el principi d'inclusió. També defineix els criteris d'organització pedagògica que han de facilitar l'atenció educativa de tot l'alumnat i, en particular, de les persones que poden trobar més barreres en l'aprenentatge i la participació. Aquest mateix principi s'estableix a la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA).

Tant el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària com el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, expliciten també que l'acció educativa s'emmarca en un sistema inclusiu. El nou Decret d'ordenació dels ensenyaments d'educació bàsica presenta un seguit de novetats respecte a la norma vigent aquest curs. L'avaluació, que passa a considerar-se formadora i formativa, es basa en l'adquisició de

competències i no tant en els resultats. S'incorpora també com a objectiu explícit el benestar emocional de l'alumnat.

Paradoxalment, va ser el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu[10] el que va endreçar i establir de manera concisa els processos, els mecanismes i els dispositius que consoliden la possibilitat d'experiències educatives diferenciades, tot i que el seu enfocament i llenguatge marquen la seva alineació amb el paradigma inclusiu. En concret, es despleguen mesures i suports universals, addicionals i intensius (Article 7-10, capítol II).

Pel que fa a les **mesures i els suports universals** que tenen a veure directament amb l'organització escolar i que han d'estar previstos al Pla Educatiu de Centre (PEC) i a les Normes d'Organització i Funcionament de Centre (NOFC), es preveu el següent:

- La **personalització dels aprenentatges**, que implica l'elecció d'estratègies pedagògiques globalitzades i centrades en l'alumne, que poden ser diverses (per exemple, el disseny universal de l'aprenentatge (DUA), models socioconstructivistes d'ambients, racons, projectes, aprenentatge cooperatiu o aprenentatge entre iguals).
- Els **agrupaments flexibles**. Veiem que els documents de la Direcció General de Currículum i Personalització especifiquen el seu caràcter no permanent i l'aplicació parcial en algunes matèries. Defineixen diverses tipologies que preveuen tant l'homogeneïtat per rendiment en enfocaments d'agrupament multigrau o multiedat com l'heterogeneïtat a través de grups reduïts o parelles en enfocaments cooperatius.

Quant a les **mesures i els suports addicionals**, es desplega un ventall ampli de possibles mesures a implementar, a partir de la detecció de

10. Per a una anàlisi exhaustiva del desplegament del Decret d'inclusió educativa a Catalunya es pot consultar el capítol 1 d'aquest *Anuari*.

necessitats del tutor o la tutora, la família i l'equip docent. La Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) pot sol·licitar la intervenció dels equips especialitzats d'atenció psicopedagògica (EAP) o orientació, o dels equips d'assessorament i suport en llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC) per a l'alumnat d'origen estranger.

Les mesures inclouen dispositius específics en què aquest alumnat pot experimentar part del seu procés d'ensenyament-aprenentatge de forma flexible, temporal i preventiva, com a mesura de reforç o suport. L'Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar (2012-2018) preveu una sèrie de mesures. Les més destacades són les següents:

- **Suport Escolar Personalitzat (SEP)**: es tracta d'una mesura de reforç educatiu flexible, temporal i preventiva desenvolupada a l'educació infantil i primària en un grup petit (amb la possibilitat de desenvolupament en horari lectiu o postlectiu, de forma individualitzada, en grups fora de l'ordinari o amb codocència a l'aula).
- **Programa Intensiu de Millora (PIM)**: es tracta d'un reforç educatiu preventiu, temporal i flexible desenvolupat al primer i al segon curs de l'ESO per a l'alumnat que necessita consolidar les competències bàsiques de primària en llengua i matemàtiques. Generalment s'implementa en les optatives, en grups reduïts.
- **Programes de Diversificació Curricular (DC)**: es desenvolupen al segon cicle de l'ESO, en diverses modalitats, com poden ser l'Aula oberta, dins del centre educatiu, o els Projectes singulars, que inclouen pràctiques externes en conveni amb ajuntaments i altres ens locals. Tenen com a finalitat afavorir l'assoliment d'objectius i competències de l'etapa amb un currículum diferenciat i metodologia específica i personalitzada.
- **Aules d'acollida**: dispositiu previst com a mesura temporal que fomenta l'aprenentatge de la llengua catalana entre l'alumnat nouvingut . El suport es realitza de manera parcial, en aules diferenciades del grup de referència, però implica alhora la planificació i el seguiment de l'itinerari educatiu i el procés de l'alumnat nouvingut.

Finalment, amb referència a les **mesures i els suports intensius**, són actuacions educatives extraordinàries dirigides a l'alumnat amb necessitats educatives especials (determinat per un informe de NESE que emet l'EAP) que comporten un pla de suport individualitzat (PI) que ha de constar a l'expedient acadèmic. Poden adoptar diverses formes, entre les quals s'inclouen les següents:

- **Suport Intensiu d'Escolarització Intensiva (SIEI):** hereves de les USSE, són dotacions extraordinàries de professionals per donar suport a l'alumnat amb NEE. Cada centre l'organitza de manera específica, amb la finalitat d'aconseguir el màxim nivell de participació i aprenentatge al grup de referència.
- **Aula Integral de Suport (AIS):** és un recurs educatiu i terapèutic singular que té com a objectiu proporcionar, de forma temporal, una atenció integral i intensiva a l'alumnat amb trastorns mentals greus.
- **Unitats d'Escolarització Compartida (UEC):** es tracta d'un programa d'atenció educativa per a l'alumnat que presenta problemes de comportament i conductes agressives, absentisme i rebuig escolar, trets d'inadaptació social i risc de marginació. Formen part de la Diversificació Curricular, amb continguts de tipus pràctic associats a oficis i destinats a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO. Es deriva a l'alumnat a aquestes mesures quan es considera que les mesures d'atenció a la diversitat del centre resulten insuficients. Es manté la tutoria compartida i el seguiment i l'avaluació del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

En resum, a Catalunya, la normativa que estableix el grau d'unificació/diferenciació de l'aprenentatge i organitza les formes d'agrupament previstes es vincula amb l'objectiu de millora del rendiment acadèmic i l'adaptació de les metodologies, per ajustar-se a les «necessitats» garantint l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat en general i, de manera específica, de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE). En aquest marc normatiu, l'agrupament de nivell no s'alinea amb les finalitats atorgades als processos d'ensenyament-aprenentatge,

ni amb les funcions de la seva avaluació, que s'allunyen d'una idea limitada de rendiment i s'apropen a un model d'orientació en l'adquisició de competències, a través de la vinculació i el benestar a l'escola.

Models i tipologies d'agrupaments presents al sistema educatiu català

Quant al marc normatiu de Catalunya, hem trobat una diversitat d'estratègies, mesures i suports vinculats a diferents formes d'agrupament de l'alumnat. El factor diferencial per poder adscriure'ls a un model o a un altre és principalment la manera com es concreta la seva implementació i els factors contextuals que l'acompanyen.

Segons les dades de PISA (2020), a Catalunya només el 38 % de l'alumnat de 15 anys assisteix a centres educatius que no realitzen una distribució de l'alumnat segons rendiment. Aquest percentatge és del 58 % a Espanya i del 46 % de mitjana a l'OCDE. Per contra, poc més de la meitat de l'alumnat (52 %) assisteix a centres que realitzen agrupaments de nivell en algunes matèries. A Espanya, la xifra es redueix al 30 % i la mitjana de l'OCDE és del 49 %. Un de cada deu alumnes (11 %) està ubicat en grups de nivell a totes les matèries durant l'ESO i succeeix el mateix a la resta d'Espanya (11 %). Pel que fa a l'OCDE, la mitjana és del 5 % (PISA, 2020: 44-45).

Aquestes dades assenyalen que a Catalunya l'agrupament segons nivell té major presència a l'etapa d'educació secundària, en comparació de la resta d'Espanya i de la mitjana de l'OCDE. La forma més estesa és la modalitat de grups de nivell homogeni en algunes matèries. L'agrupament a totes les matèries és menys comú tant a Catalunya com a la resta d'Espanya. Quant a la mitjana de l'OCDE pel que fa a aquest tipus d'agrupament, representa la meitat aproximadament del percentatge corresponent a Catalunya i la resta d'Espanya.

Sense dades oficials que recopilin i publiquin les diferents formes d'implementació de la normativa i les mesures previstes, una recerca suficient i sistemàtica o avaluacions externes de l'impacte és difícil afirmar de forma rotunda quin és el model actual d'organització escolar interna de l'alumnat. Tot i això, l'anterior revisió del marc normatiu sembla indicar la **convivència de models teòricament oposats (*streaming* o inclusió)**, amb alumnat que experimenta durant la seva trajectòria educativa situacions «de baixa segregació» en algun dels múltiples formats de mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat (en aules i grups de suport o reforç) de forma flexible i temporal (Escudero, 2005; Martínez, 2005; Escudero i Martínez, 2012 a Echeita *et al*., 2014).

Cal dir que la recerca qualitativa de caire etnogràfic sobre la desigualtat educativa ha reiterat sovint que, fins i tot **sota la retòrica de la inclusió**, **es mantenen pràctiques d'exclusió** (Carrasco, Pàmies i Narciso, 2012; Tarabini, 2018). La recerca catalana i les recerques que han explorat el fenomen de la segregació intraescolar a l'educació secundària de forma directa (Castejón, 2017) o indirecta i des de diversos enfocaments ho confirmen. Un exemple és el del grup EMIGRA (UAB), que s'ha centrat en mostrar la resposta educativa i el seu impacte en l'experiència escolar de l'alumnat que, per la seva condició de minoria o estatus migratori, es troba en major vulnerabilitat socioeducativa en totes les etapes educatives (des d'infantil fins a postobligatòria) i ha evidenciat formes de segregació intraescolars (per exemple, Gibson *et al*., 2013; Ponferrada, 2009; Pàmies, 2013; Carrasco, Ruiz, Bereményi, 2018; Carrasco, Narciso i Bertran, 2018; Narciso i Carrasco, 2020; Pérez Benavent, 2016). Altres abordatges s'han centrat en analitzar dispositius específics, en especial els vinculats amb la incorporació d'alumnat al sistema educatiu i l'ensenyament de la llengua, com poden ser les Aules d'acollida (per exemple, Vila *et al*., 2008; Oller i Vila, 2012; Reyes, 2017).

Tenint en compte la informació recopilada als apartats anteriors i amb certa cautela, replicarem la proposta de Mons (2007) i l'adaptarem al moment present a fi de definir l'actual model de gestió de l'heterogeneïtat a

Catalunya com un **model d'integració «a la carta»**. A primària, pot tendir cap a un model d'integració individualitzada que considera la repetició un fet excepcional, se centra en la personalització amb diverses estratègies pedagògiques que inclouen agrupaments heterogenis i preveu la implementació flexible del reforç escolar en grups homogenis per a part de l'alumnat. **A secundària**, **pot tendir cap a un model d'integració uniforme** que contempla, per exemple, un ús més estès de la repetició de curs, l'existència d'agrupaments homogenis per rendiment (en forma de grups de reforç associats a l'optativitat o mesures de diversificació curricular) o preitineraris a l'últim curs de l'educació secundària obligatòria.

Àmbits de millora i oportunitats de canvi: oportunitats educatives i claus per fomentar l'equitat

La reflexió sobre l'organització escolar de l'alumnat i les possibles formes d'agrupament i d'exposició al currículum educatiu és especialment rellevant, no només per les implicacions destacades en apartats anteriors sobre el seu impacte en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en les relacions socials a l'escola (entre iguals i amb el professorat) o en les trajectòries i expectatives educatives, sinó també perquè són un reflex del model *hegemònic* sobre educació i cohesió social, en un context de complexitat social.

La definició i l'emmarcament de la problemàtica dels agrupaments, la revisió de la literatura especialitzada i les seves recomanacions, i l'anàlisi del marc normatiu permeten evidenciar els factors sistèmics i institucionals vinculats a les formes d'agrupament en particular i als debats sobre la diferenciació o la unificació dels sistemes de manera més àmplia que entren en joc i condicionen les oportunitats educatives de l'alumnat en el context del sistemes educatius català i espanyol. A continuació, abordarem cadascuna de les dimensions.

Nivell de sistema: condicionants i potencials de la política educativa actual

La revisió realitzada ens permet afirmar que la política educativa actual es dibuixa sobre un model inclusiu a nivell discursiu, però caracteritzat per formes de «diferenciació a la carta» (Mons, 2007), amb tendències diferenciades a l'etapa de primària i a l'etapa de secundària, com hem apuntat anteriorment. Tot i això, es fa evident la necessitat de comptar amb més dades oficials que recopilin i publiquin no només els resultats, sinó també les pràctiques educatives desenvolupades al nostre sistema. Cal també una major inversió que possibiliti les avaluacions externes de les mesures implementades, i també els resultats i els impactes d'aquestes mesures.

Oportunitats i riscos del marc normatiu actual

Tal com hem vist, la recent reforma educativa de la LOMLOE (2020) retorna i consolida la comprensivitat i el model inclusiu a nivell normatiu, com ja havien fet la LEC i els diversos decrets que la despleguen a nivell català. L'anàlisi d'aquesta reforma educativa ens permet identificar les seves principals oportunitats, tot i que també evidencia que ha deixat algunes assignatures pendents pel que fa a la diferenciació educativa i l'agrupament de l'alumnat.

Una d'aquestes assignatures pendents és el trencament amb l'ús estès de la repetició de curs i la implementació d'un sistema més equitatiu, d'acord amb les recomanacions internacionals. També es manté una certa indefinició respecte als models d'agrupament, un fet que no permet blindar de forma definitiva la possibilitat d'implementar grups de nivell homogeni entre grups-classe. Finalment, tot i que la normativa abraça les reformes de models educatius comprensius del tipus «d'èxit per tot l'alumnat», conserva la idea de capacitat de manera explícita referint-se als «ritmes d'aprenentatge», un concepte que ha estat qüestionat per ser la conseqüència d'idees fixes i innates sobre capacitat i estar associat als mites de la meritocràcia, en comptes de basar-se en evidències sobre

els processos d'ensenyament- aprenentatge, que des de la literatura especialitzada s'han definit com a formes úniques o personals i de progrés no lineal. Per tant, no existeix la possibilitat d'unificar.

Amb tot i això, reconeixem les oportunitats del nou marc normatiu, que confereix una centralitat a la personalització de l'aprenentatge i als agrupaments heterogenis i incorpora la flexibilització dels agrupaments homogenis del tipus grup o recurs de suport addicional (per exemple, el SEP, el PIM o les aules d'acollida). Recupera també la possibilitat d'obtenir el títol de graduat en ESO per la via de la diversificació curricular, tot i que no estableix quines mesures ofereixen garanties de continuïtat a postobligatòria per a l'alumnat que es veu sotmès a aquesta adaptació, que no hauria de deixar de ser estimulant i amb altes expectatives d'aprenentatge.

Nivell institucional: transformacions de la cultura i de les pràctiques escolars cap a la inclusió

Una concepció ampliada de la diversitat i l'heterogeneïtat

Tal com hem vist, la problematització dels agrupaments sovint amaga creences rígides respecte a la percepció de la diversitat. Tarabini (2017) es basa en Martínez (2005) i Escudero (2007) per suggerir que cal una concepció ampliada de l'atenció a la diversitat que permeti reforçar les accions de caràcter inclusiu adreçades a tot l'alumnat, en un context en què les mesures excepcionals d'atenció a la diversitat han anat guanyant un pes progressiu. La diversitat no és una etiqueta per a un tipus d'alumnat determinat. S'ha d'entendre d'una manera global, orientada al conjunt del centre educatiu i a la seva comunitat.

Treball orientat a enfocaments pedagògics crítics: màxima presència, aprenentatge òptim i plena participació

Una acció educativa de qualitat, integral i justa només es pot assolir amb una transformació de la política, la cultura i les pràctiques escolars que

condueixi a la màxima presència, l'aprenentatge òptim i la plena participació de tot l'alumnat (Ainscow, Booth i Dyson, 2006). Això requereix una transformació global orientada a integrar l'alumnat en situació de vulnerabilitat social o educativa als dispositius pedagògics existents (Ainscow, 2005).

La proposta de Booth i Ainscow (2002) planteja una anàlisi constant dels factors contextuals, educatius i comunitaris que influencien les maneres de treballar a l'escola i que poden esdevenir **suports efectius** que s'han d'aprofitar o **barreres i límits a l'aprenentatge i a la participació de l'alumnat** que s'han d'enderrocar o transformar. Amb aquesta finalitat, van desenvolupar l'eina metodològica *Index for Inclusion*.

Carrasco (2005) proposava incloure un tercer vèrtex per mitjà de la garantia de sociabilitat tant a l'aprenentatge com a la participació de manera integrada. Això implica directament trencar amb l'estratègia d'agrupaments fixes i homogenis. Una evidència empírica que això és possible la trobem a Cummins (2001), amb la participació en l'aprenentatge en aules on l'alumnat té diferents nivells de coneixement de la llengua vehicular de l'escola. Aquest model permet allunyar-nos de les perspectives deficitàries i reivindicar els capitals de l'alumnat i de les seves famílies, així com l'experiència d'un aprenentatge actiu, sense diferenciació curricular.

En general, per assolir aquest canvi institucional no és necessari afegir nous dispositius o tecnologies educatives. Cal emprendre **processos compartits d'aprenentatge** a través d'allò que Ainscow (2005) anomena «comunitat de pràctica» (*community of practice*, en el sentit d'un **grup de reflexió i experimentació professional**). L'objectiu d'aquests grups és analitzar i avaluar les accions que es despleguen als centres, i sobretot identificar-ne la perspectiva i els principis més o menys explícits evidenciant la cultura escolar i les diferents representacions de l'alumnat en aquell context específic. Això s'assoleix a través de l'anàlisi de les eines, els símbols, les normes i els documents del centre, una acció

que inevitablement ha d'abordar el claustre docent a fi de fer possible una veritable transformació. Per acompanyar aquest gir, cal impulsar una recerca que contribueixi a construir coneixement inclusiu en el procés, en els resultats i en l'impacte dels enfocaments i les mesures impulsats (Echeita *et al.*, 2014).

A la vegada que suggerim aquestes transformacions, és important reconèixer l'esgotament professional i, per tant, els límits a la motivació per a la innovació, en el context d'un sistema amb una infrainversió en educació que ha contribuït a empitjorar en els últims anys les condicions laborals del professorat.

Mesures de suport flexibles i que evitin la condescendència pedagògica

La recerca especialitzada (Ferrer-Esteban, 2019) ha assenyalat què funciona en l'atenció a l'èxit educatiu de tot l'alumnat i el manteniment de les seves oportunitats educatives.

En primer lloc, es recomana desplegar estratègies d'agrupament heterogeni en forma de mesures universals. Això no obstant, si es requereix la implementació de mesures específiques que no permeten aquesta modalitat, diverses propostes suggereixen la importància de dos elements clau: el manteniment de la flexibilitat i les exigències educatives en la implementació dels agrupaments.

Tal com hem vist, això es concreta de la següent manera: assegurant la permanència en la mesura de suport de forma temporal, preveient la mobilitat de l'alumnat (per tant, es requereixen estratègies d'avaluació continuada i de coordinació del professorat), mantenint la pertinença i la vinculació al grup de referència per garantir la sociabilitat en igualtat de condicions i limitant el nombre de matèries en què s'implementen aquestes agrupacions diferenciades en grups homogenis.

També suposa consolidar propostes educatives estimulants a nivell cognitiu i social, adaptades per la via metodològica sense rebaixar l'exigència acadèmica ni les expectatives, a fi d'evitar que esdevinguin un cul-de-sac en la trajectòria educativa de l'alumnat. Les mesures de suport han de permetre acreditar la formació a curt termini, però també han d'establir mecanismes de graduació de l'aprenentatge que ofereixin garanties d'èxit en altres etapes (Tarabini, 2017; Bradbury, 2021).

La qualitat educativa també comporta evitar la possible diferenciació del professorat. Tal com hem vist, la recerca ha assenyalat que en alguns entorns educatius es destinen els professionals «més competents» i de plantilla estable als grups que presenten millors resultats. Aquesta tendència s'hauria de poder revertir per garantir la vinculació escolar de tot l'alumnat.

Propostes per a models que garanteixin el potencial educatiu de tot l'alumnat

En quines condicions es poden cobrir les necessitats de l'alumnat a fi de garantir que arribin al seu màxim potencial? És a dir, quines transformacions cal emprendre i quins recursos cal proporcionar en cada context específic per assegurar el principi d'equitat educativa? Un cop analitzades les aportacions dels apartats anteriors, obtenim les recomanacions següents:

A nivell de sistema i de política educativa:

- Preservar i promoure un model educatiu comprensiu i democràtic que eviti els itineraris rígids, especialment en edats primerenques i durant l'educació secundària obligatòria, i garanteixi una experiència escolar en condicions d'equitat.

  - Mantenir models normatius que donin prioritat a formes d'agrupament heterogeni i a les mesures universals d'atenció a la diversitat.
  - Posposar els itineraris diferenciats a les etapes obligatòries i plantejar que, en cap cas, l'optativitat de l'últim curs de l'ESO esdevingui una eina de consolidació d'itineraris rígids de forma primerenca.
  - Fomentar vies que possibilitin la continuïtat educativa, sense barreres en els requisits i oferir el títol de graduat en educació secundària obligatòria en totes les modalitats previstes implementades (inclosos els grups de diversificació curricular) a fi de no limitar el pas de l'alumnat a l'educació postobligatòria.

- Evitar l'ambigüitat normativa que afavoreix una interpretació excessivament àmplia de les possibilitats d'agrupament que produeixen diverses experiències educatives, entre la diferenciació i la unificació.
  - Blindar la possibilitat d'establir grups de nivell homogeni rígids entre grups-classe.
  - Revisar el currículum per superar una perspectiva etnocèntrica, androcèntrica i classista, i fer que l'aprenentatge sigui accessible per a tot l'alumnat.

- Recopilar i publicar dades oficials sobre els tipus d'agrupaments implementats als centres educatius de Catalunya.
- Dotar l'educació pública dels recursos necessaris per garantir la qualitat i l'equitat, i evitar lògiques selectives en un context de recursos limitats.
- Impulsar la recerca per disposar de dades més precises dels models i dels tipus d'organització escolar, així com dels seus impactes a Catalunya, que permetin construir coneixement inclusiu en el procés, els resultats i l'impacte dels enfocaments i les mesures impulsats.
  - Millorar la difusió de la recerca per legitimar coneixement consolidat entre els membres de tota la comunitat educativa.

- Incentivar la producció i el reconeixement dels equips docents que dissenyen, implementen i avaluen projectes basats en el principi de comprensivitat consolidant o millorant els sistemes de reconeixement de mèrits (sexennis i estadis) o a través de la dotació de recursos addicionals de coordinació.

A nivell de centre, **cultura i pràctica escolar**:

- Transformació de les creences educatives entre el professorat a través d'una formació continuada experimental que incorpori la recerca, des d'una filosofia de l'equitat que **promogui la idea que tot l'alumnat té potencial** per aprofitar al màxim el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Promoure espais de reflexió entre el claustre de professorat que permetin «fer estrany allò familiar», que facin trontollar supòsits no qüestionats sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, generin un espai i una motivació per a la discussió i facin evident i **revisin la cultura escolar**, en especial si la perspectiva del dèficit pot influenciar la percepció sobre un alumnat determinat.
- Promoure un bon **clima escolar**, amb relacions interculturals positives al centre i al seu entorn que fomentin l'apoderament a través del reconeixement, de forma real i simbòlica, del valor de la diversitat sociocultural.
- Difondre i implementar **metodologies cooperatives a l'aula** i altres formes **d'agrupaments heterogenis** a través de la formació bàsica i continuada del professorat, i en processos d'experimentació de projectes en intercanvi d'experiències entre professorat.
  - Garantir un disseny i una estructuració bons que defineixin objectius a nivell comú i individual (en què la tasca contribueixi a l'assoliment col·lectiu), que incorporin estratègies d'incentivació grupals i individuals i que prevegin formes de reconeixement de la feina feta a nivell grupal i una rendició de comptes a nivell individual.

- Prioritzar la implementació de **mesures de suport universal i preventives** per sobre de les addicionals compensatòries.
  - Enderrocar idees sobre la linealitat del progrés dels processos d'ensenyament-aprenentatge i entendre que l'homogeneïtat és una quimera, de la mateixa manera que el progrés mai no es produeix de forma unificada en un grup, malgrat els intents de reduir la seva heterogeneïtat.
  - Desplegar estratègies de suport i orientació universals i coordinades amb l'entorn local, especialment en les transicions educatives.
  - Promoure i reforçar les metodologies i programacions d'aula que facilitin l'aprenentatge horitzontal. La connexió entre matèries i àrees de coneixement, i entre el coneixement formal i l'entorn dels centres educatius i el seu alumnat.

- Garantir que es mantenen **estàndards curriculars elevats** per a tot l'alumnat, especialment en la implementació de mesures associades a la diversificació curricular.
  - No ha de suposar una reducció dels objectius educatius i de continguts ni de la qualitat d'aquests objectius. S'ha de tractar com un recurs que s'afegeix a l'abordatge global i una aproximació metodològica de caràcter temporal ajustada a les necessitats específiques de l'alumnat en un moment concret del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

- Assegurar la **implementació flexible de les formes d'agrupament homogeni** que preveuen algunes de les formes de suport addicional, incloses a la normativa.
  - Que siguin efectivament mesures temporals, que permetin la mobilitat de l'alumnat (amb avaluació i coordinació continuada), que mantinguin la pertinença al grup de referència a fi de garantir la sociabilitat en igualtat de condicions i que s'implementin en un nombre limitat de matèries.

- Implementar **mesures i suports de reforç educatiu (en agrupaments homogenis) de manera no segregada**, és dir, utilitzant-los com a recursos addicionals en el context d'agrupaments heterogenis o fora de l'horari lectiu.
- Garantir un **suport lingüístic** continuat i coherent amb el model inclusiu per a l'alumnat d'origen estranger.
  - Planificar una exposició progressiva a continguts i activitats des de la màxima contextualització cultural i la menor dificultat cognitiva, amb un nivell màxim d'abstracció i dificultat cognitiva en els processos d'acollida inicial.
  - Considerar la necessitat de mesures de suport lingüístic implementades de manera no segregada per a l'alumnat més enllà del moment d'incorporació inicial i reivindicar la necessitat que aquestes mesures estiguin acompanyades d'una dotació de recursos.

- Incorporar processos d'assessorament i acompanyament externs als centres educatius (per exemple, en forma de mentories) a fi d'identificar i actuar en casos en què s'identifiquin resistències al canvi de model.

Bibliografia

Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are Levers for Change? *Journal of Educational Change*, vol. 6, núm. 2.

Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., i Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional De Sociología*, 78(1), e150. https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107

Benito, R. i González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.

Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Bofill.

Bonal, X., i Verger, A. (2017). Economía política de la educación en tiempos de austeridad: mecanismos de gestión de la crisis en la política educativa catalana. *Cuadernos de relaciones laborales*, 35(2), 265-279.

Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bradbury, A. (2021). *Ability, Inequality and Post-Pandemic Schools: Rethinking Contemporary Myths of Meritocracy*. Policy Press.

Carrasco, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa,* 147, 64-68.

Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B. i Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. A F. J. García Castaño i S. Carrasco (ed.), Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.

Carrasco, S., Pàmies, J. i Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 105-122.

Carrasco, S., Narciso, L., i Bertran, M. (2018) Neglected aspirations: Academic trajectories and the risk of early school leaving among immigrant and Roma youth in Spain. A *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pàg. 164-182). Routledge.

Carrasco, S., Ruiz-Haro, I. i Beréményi, B. Á. (2018). No bridges to re-engagement? Exploring compensatory measures for early school leavers in Catalonia (Spain) from a qualitative approach. A Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union (pàg. 185-198). Routledge.

Carrasco, S. i Pàmies, J. (2022). La segregación escolar desde la investigación etnográfica: representaciones, experiencias y alternativas. A Rodríguez Victoriano, J. M. i Samper, B. (coord.) *El proyecto mapa escolar de la Ciudad de Valencia: de la segregación escolar a la inclusión social*. Publicaciones de la Universidad de Valencia (en prensa).

CALATAYUD, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias pedagógicas*, 2018, núm. 32; pàg. 5-14.

CASTEJÓN, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona.

CASTEJÓN, A. i PÀMIES, J. (2018). Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 32; pàg. 49-64.

CIFUENTES, M. A., TORREGO, L. i SILES, G. (2012). Presencia del streaming, mixture e inclusion en los centros educativos españoles de primaria y secundaria: Resultados de la encuesta nacional del proyecto I+D, MIXSTRIN. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 2012, núm. 73(26,1); pàg. 89-104.

CUMMINS, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación,* 326, setembre-desembre; pàg. 37-61.

DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, *núm. 7477*, de 19 d'octubre de 2017. https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf

ECHEITA, G., MUÑOZ, Y., SANDOVAL MENA, M. i SIMÓN RUEDA, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8.2 (2014): 25-48.

FERRER-ESTEBAN, G. (2019). Mesures i suports d'atenció a les necessitats educatives i diversificació curricular: què funciona per millorar els aprenentatges i reduir l'abandonament? *Què funciona en educació,* (15). Fundació Bofill-Ivàlua.

FLECHA, R. (Ed.). (2015). Forms of Classroom Arrangement: Streaming, Mixture, Inclusion. A *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. SpringerBriefs in Education. Springer, Cham.

GAMORAN, A. (1992). The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review*, 57(6) 812-828.

GAMORAN, A. (2009). Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice. *WCER Working Paper*, 2009-6.

GIBSON, M., CARRASCO, S., PÀMIES, J., PONFERRADA, M. i RÍOS, A. (2013). Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California. A. R. Alba i J. Holdaway (ed.), *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU,* 84-119. (Nova York, Oxford University Press).

GILLBORN, D. i YOUDELL, D. (2000). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham, Open University Press.

GÓMEZ-JIMÉNEZ, O. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, vol. 8, núm. especial (2021): 463-480.

HALLAM, S. i DEATHE, K. (2002). Ability grouping: Year group differences in self-concept and attitudes of secondary school pupils. *Westminster Studies in Education*, 25(1) 7-17.

HALLAM, S., i IRESON, J. (2005). Secondary School Teachers' pedagogic practices when teaching mixed and structured ability classes. *Research Papers in Education*, 20(1), 3-24.

HAMILTON, L. i O'HARA, P. (2011). The tyranny of setting (ability grouping): Challenges to inclusion in Scottish primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 712-721.

IRESON, J. i HALLAM, S. (1999): Raising Standards: is ability grouping the answer? Oxford *Review of Education*, 25(3) 343-358.

IRESON, J., CLARK, H. i HALLAM, S. (2002). Constructing ability groups in the secondary school: issues in practice. *School Leadership & Management*, 22(2), 163-176.

MONS, N. (2004). De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative. [Tesi doctoral], Université de Bourgogne.

MUÑOZ-REPISO, M. i MURILLO, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. eficacia escolar y mejora de la escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186.

NARCISO, L. i CARRASCO, S. (2021). West African boys and early school leaving: persistence as counternarrative (Chicos negroafricanos y abandono escolar: la persistencia como contra-narrativa). *Culture and Education*, 33(4), 651-676.

NEUMANN, E. (2021). Setting by numbers: datafication processes and ability grouping in an English secondary school. *Journal of Education Policy,* 36(1), 1-23.

OAKES, J. (1985). *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.

OLLER, J. i VILA, I. (2012). *Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña.* Ministerio de Educación.

PÀMIES, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362 (setembre-desembre, 2013), 133-158.

PÀMIES, J. , CARRASCO, S. i NARCISO, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España), Monográfico Migración y educación: desafíos para la integración, A *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5(3).

PÀMIES, J. i CASTEJÓN, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8 (3), 335-348.

PARSONS, S. i HALLAM, S. (2014): The impact of streaming on attainment at age seven: evidence from the Millennium Cohort Study. *Oxford Review of Education*, 40(5) 567-589.

PÉREZ BENAVENT, M. J. (2016). De liarla a rayarse: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de educación,* 2016, núm. 373, juliol-setembre; pàg. 35-56.

PISA (2020). PISA 2018. La organización escolar. Informe español. Madrid: Ministerio de educación y formación profesional, 177 pàg.

PONFERRADA, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, 69-83.

PONFERRADA, M. i CARRASCO, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *ICEV Revista d'estudis de la Violencia*, 4.

REYES, Ch. (2017). Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la Mezquita. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 725-727.

TARABINI, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.

– (2017). *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Extret de https://www.Fbofill.Cat/sites/default/files/IB_65_abandonamentescolar_WEBPdf.

– (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 153-175.

TARABINI A., i MONTES, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en supervisión educativa*.

TARABINI, A., CURRAN, M., MONTES, A. i PARCERISA, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241.

VALLS, R., SILES, G. i MOLINA, S. (2011). Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión. *XII Congreso Internacional de Teorías de la Educación*, UB.

VILA, I., OLLER, J., PERERA, S., SERRA, J. M. i SIQUÉS, C. (2008). Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida. *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación*, 199-210.

Agraïments

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Isabel Balaguer, Betlem Cuesta, Marta Fernández, Meri Gabañanch, Cris Molins, Jordi Pàmies, Núria Prunés, Jordi Serarols, Maribel Tarrés Fernández, Rita Villà i Margarita Vinyolas Guerro.

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