Anuari 2022
Els reptes de l'educació a Catalunya

El Decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per a garantir l'equitat educativa

Raquel Miño i Paula Lozano

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

1 El Decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per a garantir l'equitat educativa

Raquel Miño i Paula Lozano

Introducció

A simple vista, ens trobem en un moment històric en el qual la inclusió és un principi bàsic i fonamental de qualsevol sistema educatiu. Sembla relativament senzill que els actors educatius ens posem d'acord en la necessitat d'oferir oportunitats educatives a tots els infants i joves en igualtat de condicions (Lynch i Baker, 2005).[1] I per tant, que tots i totes puguin sentir-se bé a l'escola i experimentar una escolarització que sigui desafiant i motivadora. Fins i tot podríem arribar a acordar que aquesta igualtat de condicions és fonamental per tal que tothom tingui accés a una vida i un treball dignes.

En el context català, aquests *acords* sobre la configuració d'un sistema educatiu inclusiu es van plasmar al Decret 150/2017, de 17 d'octubre, per l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. La publicació d'aquesta normativa va tenir una bona rebuda entre la comunitat educativa, precisament perquè resultava un gran avenç respecte al

1. El concepte d'«igualtat de condicions» de Lynch i Baker (2005) pretén anar més enllà de la noció d'igualtat d'oportunitats centrada fonamentalment en l'accés al sistema educatiu i posa el focus de forma simultània en les desigualtats d'accés, procés i resultats educatius, fomentant una mirada holística de les desigualtats educatives.

Decret 299/97, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, ni més ni menys que de l'any 1997.[2]

Alguns dels aspectes principals que s'han destacat als cercles de reflexió pedagògica i mitjans de comunicació educatius d'ençà que el decret va començar a desplegar-se han estat els següents: en primer lloc, es pretén que infants i joves que fins ara s'escolaritzaven en centres d'educació especial tinguin la possibilitat d'anar a l'escola ordinària (Ferrer-Esteban i Albaigés, 2020). En segon lloc, s'ha deixat de parlar únicament de necessitats educatives especials (NEE) per passar a considerar les situacions de vulnerabilitat dels infants, siguin causades per una discapacitat o un trastorn; per viure en un context econòmic precari; per no tenir cobertes les necessitats bàsiques o per haver viscut recentment un procés migratori (Izquierdo, 2018). De fet, es deixen d'utilitzar les sigles NEE per fer emprar NESE (Necessitats Específiques de Suport Educatiu). En tercer lloc, s'han posat una sèrie de mesures a l'abast de les escoles ordenades per intensitats[3] (articles 8, 9 i 10 del decret), amb la finalitat d'apropar-nos cada

2. La principal distinció entre les dues normatives és que l'anterior reglamentació partia d'un «model d'escolarització diferenciada» (Síndic de Greuges, 2021a, p. 9) i l'alumnat dictaminat amb necessitats educatives especials era escolaritzat principalment en centres d'educació especial, mentre que el nou decret proposa l'escolarització del màxim d'estudiants possible a l'escola ordinària, amb el suport de mesures catalogades com a universals, addicionals i intensives.

3. Les mesures *universals* estan destinades a tot l'alumnat i s'ubiquen en el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i les planificacions didàctiques. En concret, trobem la personalització dels aprenentatges, l'acció tutorial, el desplegament d'una avaluació formativa i formadora, etc. (article 8). Les mesures *addicionals* són de caràcter provisional i de fàcil adaptació. En particular, els centres compten amb el suport del o la mestra d'educació especial, les aules d'acollida, el suport lingüístic i social, els programes de diversificació curricular, les aules hospitalàries, l'atenció domiciliària i els hospitals de dia per a adolescents, entre d'altres (article 9). Finalment, les mesures *intensives* són extraordinàries, estables i sense una temporalització tancada. Una bona mostra són els suports intensius a l'escola inclusiva (SIEI), el suport intensiu a l'audició i llenguatge (SIAL), els programes d'aula integral de suport (AIS), els centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA), els centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos (CEEPSIR), els centres de recursos educatius per a deficients visuals (CREDV), les unitats d'escolarització compartida (UEC) i els programes de noves oportunitats (PNO) (article 10).

vegada més a l'ús de mesures universals, és a dir, que permetin que tot l'alumnat pugui compartir els mateixos espais d'aprenentatge (Rodríguez, 2018). En quart lloc, s'ha fet visible la xarxa d'institucions i professionals de l'educació que actuen tant dins com fora de les escoles (Blasco *et al.*, 2019). I finalment, s'ha apostat per la construcció d'un sistema educatiu[4] —i no només una escola— inclusiu, que contempla tota la trajectòria dels estudiants, des de la infància fins a l'edat adulta (Rodríguez, 2018).

Certament, la comunitat educativa ha reconegut que el decret ha contribuït en aquests aspectes, però alhora ha identificat una sèrie de mancances, desencaixos i fissures que estan fent que, en la quotidianitat educativa, no sigui possible portar aquestes idees a la pràctica. Les professionals que es dediquen a l'educació d'infants i joves reconeixen que s'està fent una feina excepcional des de moltes institucions educatives que configuren el sistema educatiu. Ara bé, com ja asseverava l'equip que va orquestrar la publicació del decret, encara queda molta feina per fer (Huguet i Almirall, 2017). Les bones intencions i els *acords* que orienten les polítiques públiques i les pràctiques quotidianes dels i les professionals es topen amb unes realitats socials, culturals i econòmiques que fan que no sigui possible complir amb el principi d'inclusió educativa a nivell sistèmic.

És per això que aquest capítol de l'*Anuari* busca descriure algunes de les necessitats i problemàtiques principals identificades pels professionals de l'educació a l'hora de desplegar el Decret d'inclusió. A partir de converses amb els i les protagonistes de l'acció educativa, abordem la pregunta: *quines han estat les aportacions i limitacions del Decret d'educació inclusiva per afavorir la igualtat de condicions educatives entre tot l'alumnat que conforma el sistema educatiu català?* Per escriure el capítol s'han realitzat quatre entrevistes amb professorat que alhora exerceix de cap d'estudis, orientadora educativa, mestra d'educació especial i educador social. Aquestes entrevistes han estat complementades amb veus

4. El decret fa referència a un sistema educatiu inclusiu però no contempla l'educació infantil de primer cicle (0-3 anys) o la formació postobligatòria.

d'estudiants de secundària i directores que han participat recentment en processos reflexius entorn a l'aprenentatge i la inclusió.[5]

A continuació, dialoguem al voltant de quatre preguntes sobre com s'està desplegant el decret i presentem dotze àmbits d'acció transformadora des dels quals es pot continuar treballant per seguir construint i fent sostenible un sistema educatiu des del principi de la igualtat de condicions per a tothom (Lynch i Baker, 2005). Primer es concreten canvis que poden fer-se al decret, després des dels centres educatius i, finalment, des de polítiques públiques que són necessàries per fer possible el desplegament de la normativa i de les iniciatives que emprenen els centres. Per acabar, es conclou amb propostes de millora que apareixen al llarg del capítol de forma polifònica. La nostra voluntat no és fer una anàlisi exhaustiva de totes i cadascuna de les vicissituds que envolten l'activació del decret, però sí fer ressò de les veus de la comunitat educativa sobre les realitats que troben en el seu dia a dia i contribuir a fer que les seves propostes puguin ser escoltades i contemplades, tant per part de companyes i companys de professió, com de l'Administració pública.

Quatre preguntes sobre el desplegament del Decret d'inclusió

Quines han estat les principals aportacions del Decret d'inclusió?

A les nostres converses amb educadors i educadores, hem escoltat una resposta a l'unísson al voltant de la pregunta: *quines han estat les principals aportacions del Decret d'inclusió?* Els aspectes més destacats han estat que la temàtica s'ha posat sobre la taula i que paulatinament s'ha

5. Aquest procés s'ha desenvolupat en el marc del grup de treball Educar per transformar. Per a més informació, accedir a la pàgina web: https://esbrina.eu/es/portfolio/educar-per-transformar-2/

deixat de parlar sobre l'atenció a la diversitat com «l'atenció a persones amb necessitats educatives especials» per passar a concebre que tots els individus podem requerir d'acompanyament i suport en moments determinats o al llarg de la nostra vida, segons quines siguin les nostres condicions i realitats.

Discursivament, aquest fet ha contribuït a trencar amb l'enfocament hegemònic i tradicional que se centra únicament en l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a alguna discapacitat, trastorn o malaltia. Ans al contrari, apel·la a un canvi de mirada que ens convida a posar el focus en tots i cadascun dels estudiants que conformen la «comunitat d'aula» (Hooks, 1994). Ara bé, per tal que realment l'aula esdevingui una comunitat, resulta fonamental conèixer qui són els i les estudiants, per saber com assegurar el seu benestar i aprenentatge.

> Jo penso que [el decret] ens ha fet repensar quines metodologies utilitzem per tal que cap alumne es quedi enrere. Seria aquesta manera de treballar. Jo crec que aquest decret ha ajudat a pensar des de l'universal i no tant des del més específic. Tots els nens necessiten coses. És a dir, tots els nens necessiten les seves mesures específiques i això ha ajudat molt. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

És evident que no tot el professorat i els professionals de l'educació han fet aquest canvi de mirada, però certament des dels anys 90 el discurs ha començat a virar. Els responsables d'aquesta transformació són molts, però el decret ha acompanyat aquesta tendència. És per això que a nivell discursiu, ha estat considerat un encert per part de la comunitat educativa. La professora i l'estudiant que citem a continuació evidencien com s'està produint aquest canvi d'enfocament. Un desplaçament que fa que resulti cada vegada més obvi que la diversitat forma part de la condició humana i, per tant, viure conjuntament és una condició per aprendre a relacionar-nos i a conviure en societat.

> De cop el tema està sobre la taula i se n'ha de parlar. Visibilitzar-ho, perquè hi ha un decret nou que ens hi obliga i comporta un canvi de mirada cap a la diversitat. (Cap d'estudis i professora d'un institut de Barcelona)
>
> *—Creus que és important que tot l'alumnat estigui junt i no se separi per nivells?*
>
> —És clar que és important, perquè a no ser que te'n vagis a un *monte perdido*, vivim tots junts i hem de saber respectar-nos entre tots. (Alumna d'un institut de Barcelona)

Ara bé, en quin sentit estan canviant les concepcions i els discursos i què ens queda encara per fer? Si bé les professionals entrevistades coincideixen en plantejar que la concepció de diversitat que s'està conformant té en compte no només els trastorns d'aprenentatge o les discapacitats, el Síndic de Greuges de Catalunya (2021a, p. 15) assenyala que part dels treballadors i treballadores del camp de l'educació encara sostenen que l'educació inclusiva és exclusiva de l'alumnat amb necessitats educatives especials i del personal de suport educatiu.

Així doncs, s'han produït avenços d'ençà que el decret reconeix que tot el cos estudiantil pot ser beneficiari de mesures de suport, però el canvi en les nostres concepcions més arrelades sobre l'educació encara s'està produint i necessitem seguir avançant. Si volem que un sistema educatiu sigui realment inclusiu, això no depèn només de les mesures i suports dels quals disposem, sinó que també cal apostar per tal que el que es fa i s'aprèn a l'escola tingui sentit per als aprenents[6] i doni possibilitats a tot l'alumnat de demostrar el que sap (Tarabini, 2018). Es tracta de canviar la concepció generalitzada sobre el currículum com a conjunt de continguts que resulten aliens per a molts i moltes estudiants, especialment a l'ESO. Seguim

6. El capítol 6 d'aquest *Anuari* es pregunta com podem despertat el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat.

donant una importància excessiva als exàmens i a les qualificacions, mentre es descuiden les necessitats més bàsiques del benestar i l'aprenentatge de l'alumnat, com assenyalava l'educador social entrevistat:

> Al final, el currículum ens ha de servir per entendre la vida. Les competències estan molt basades en allò que necessita el mercat laboral. I [els i les estudiants] necessiten les eines per enfrontar-se a la vida: personal, familiar, viatjar... i que sigui motivador. [...] No és una crítica a les persones, és al sistema. No se li dedica prou temps a la tutoria. Jo he sentit «no canviarem una hora de Física per tutoria». (Educador social i professor d'una UEC de Girona)

Repensar el currículum i les prioritats de l'escola ens sembla rellevant per fer un pas endavant en els debats sobre inclusió, perquè parlar d'inclusió implica necessàriament parlar de desafecció i abandonament escolar. Un sistema que acull tot l'alumnat no pot ser excessivament academicista, perquè empenyeria una part de l'alumnat fora del sistema (Tarabini, 2017). Necessàriament ha de resultar motivador i accessible per a tot l'estudiantat i ha de donar-los les eines per enfrontar-se a la vida —a nivell personal, laboral, familiar, etc.—. Tanmateix, la dimensió humana i relacional no pot quedar eclipsada per una quantitat aclaparadora de continguts.

Quines dificultats troben els centres a l'hora d'educar en igualtat de condicions tot l'alumnat?

Les converses que hem mantingut han estat amb educadores i educadors de centres públics de primària i secundària de diferents localitzacions i nivells de complexitat, però totes elles ens han explicat realitats colpidores que experimenta una bona part de l'alumnat i les famílies, malgrat es produeixi en diferent mesura segons el centre i la localitat. Reconèixer i descriure aquests contextos és fonamental per respondre la pregunta:

quines dificultats troben els centres a l'hora d'educar en igualtat de condicions tot l'alumnat?

Els i les professionals d'un institut situat en un barri on conviuen famílies de diverses classes socioeconòmiques que representen la diversitat social, cultural i econòmica de la població de Catalunya destaquen dos reptes fonamentals. D'una banda, que el fet d'incloure alumnat amb una discapacitat o un trastorn a una aula no implica, ni de bon tros, que pugui aprendre, sentir-se bé i compartir un sentiment de pertinença al grup. Malgrat que el professorat vulgui educar des dels principis del respecte i la convivència amb la diversitat i brindi diferents recursos a l'alumnat per aprendre, «arriba l'hora del pati i tothom surt corrents [...]. I fa molta llàstima veure que aquest nen està sol, no està integrat». (Cap d'estudis i professora d'un institut de Barcelona)

Aquest pot ser un dels motius pels quals ens els últims anys el nombre d'alumnes als centres d'educació especial (CEE) s'ha mantingut estable i fins i tot, en alguns casos, ha augmentat (Ferrer-Esteban i Albaigés, 2020; Saura, 2021a; Síndic de Greuges, 2021a). Segons la informació recollida pel Síndic de Greuges (2021a), aquestes dades poden ser conseqüència de diferents elements. D'una banda, es computa més alumnat perquè es detecten amb major antelació casos d'estudiants que necessiten acompanyament i mesures de suport educatiu, però alhora el canvi de paradigma vers l'educació inclusiva encara no s'ha estès a tots els agents educatius. D'altra banda, alguns centres ordinaris s'han trobat amb serioses dificultats per poder atendre correctament tot el cos estudiantil i això efectivament ha tingut un impacte en les decisions de les famílies. El darrer informe publicat pel Consorci d'Educació de Barcelona on s'entrevisten familiars amb fills i filles escolaritzats en centres d'educació especial de Barcelona (2021), assenyala que el 69 % de les famílies valora amb excel·lència els centres d'educació especial. En canvi, un 80 % refusa escolaritzar els seus fills en escoles ordinàries. Finalment, com afirma Saura (2021a), la crisi derivada per la pandèmia també hi hauria pogut afectar. A causa de la dificultat per accedir al mercat laboral, alguns i algunes estudiants

escolaritzades en centres d'educació especial haurien decidit allargar la seva estada fins als 21 anys, el màxim que estipula la regulació actual.

El segon repte és l'augment de famílies en situacions socioeconòmiques greus i d'alumnat que necessita un suport personalitzat, no només en l'aprenentatge, sinó en la vida en general. Amb els recursos que l'Administració posa al servei dels centres ordinaris, resulta inviable fer un acompanyament individualitzat, tant de l'alumnat com de les seves famílies, i això genera frustració entre el professorat que està més implicat. Malgrat ser conscients que la seva feina té un límit, veuen que no poden fer res davant dels problemes socials, econòmics i —molts cops com a conseqüència d'aquests— d'aprenentatge que experimenten alguns infants i joves.

> [Tens] la sensació i l'angoixa d'anar *a salto de mata*. Com a professors, passa molta factura. És la sensació de no arribar, de desatenció, de no haver arribat a molt alumnat... Penses: «per què ningú ha ajudat a aquesta alumna?» Una frustració... Amb nens que veiem que continuem igual... Que ens havíem de poder reunir amb família i assistents socials, però ho hem fet. No. Tot va molt lent. (Cap d'estudis i professora d'un institut de Barcelona)

Aquest sentiment de frustració, de voler fer més per l'alumnat i per les famílies, però veure que el temps i els recursos dels quals disposen els centres i els serveis socials no són suficients és més accentuat als centres d'alta i màxima complexitat.[7] A més de les situacions mencionades per aquesta professora, se suma la presència d'alumnat que arrossega durant tota la primària la necessitat de més quantitat i diversitat d'oportunitats d'aprenentatge, perquè les famílies no disposen del capital econòmic i cultural que l'escola estima com a legítim. Parlem, per exemple, d'infants que no aprenen a llegir i a escriure, que necessiten un/a logopeda

7. Adreceu-vos al capítol 7 d'aquest *Anuari* per a una reflexió aprofundida sobre com capacitar els professionals de l'educació per a una gestió inclusiva de la diversitat. El capítol 8, per la seva banda, aborda de forma exhaustiva les particularitats del professorat que requereixen els centres d'alta complexitat.

o un/a psicòleg/loga, però aquests són uns recursos que moltes famílies no poden costejar, i l'escola tampoc.

Aquesta situació amaga altres realitats. Com assenyala Fernández (2018), en certs casos el Departament d'Educació declina oferir recursos específics assegurant que són mesures intensives que corresponen a altres centres, però, en canvi, permet que associacions privades (finançades per les famílies que s'ho poden permetre) donin suport a determinats estudiants dins les aules. Com a conseqüència, tal i com relata la cap d'estudis d'un centre de màxima complexitat, amb freqüència les necessitats bàsiques de l'alumnat més vulnerable no estan cobertes i això afecta profundament als seus processos d'aprenentatge.

> Quan tu tens una escola amb el 80 % d'alumnat migrat i l'altra població és gitana, són unes característiques molt concretes. Uns perquè venen del seu país, nens que expliquen situacions que han viscut de moltíssima violència, molts d'ells amb abusos sexuals, que poc se'n parla, però aquí tenim un tema; l'expectativa de la família és sobreviure, és que és molt dur. I amb situacions econòmiques duríssimes. Amb situacions d'habitatge duríssimes; viuen cinc famílies a un pis amb quatre habitacions; o en pisos ocupats. La realitat social és duríssima. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

Si no volem que el debat sobre inclusió sigui estèril, cal posar sobre la taula les problemàtiques educatives vinculades amb el desplegament del decret, com és la segregació escolar. Els centres amb una complexitat social elevada han d'afrontar situacions i acompanyar casos que requereixen d'una gran quantitat de recursos dels quals no disposen. I la solució no està només en atorgar més recursos, sinó en aconseguir que la complexitat estigui més distribuïda entre centres. I és que encara que les institucions escolars d'alta complexitat disposen de més recursos, són del tot insuficients. A tall d'exemple, aquesta cap d'estudis ens explicava

que disposen de 52 hores de vetlladors/es per donar suport educatiu[8] a 16 aules, la qual cosa implica que, fins i tot afegint reforços i fent desdoblaments, els quedin 14 hores setmanals sense cobrir.

Malgrat tot, el més sorprenent és que encara que la diferència entre les realitats de l'alumnat d'un centre i l'altre són evidents, les professores coincideixen en un aspecte fonamental. Els equips d'assessorament pedagògic (EAP) són institucions clau si es vol aconseguir que la mirada inclusiva es porti a la pràctica a escoles i instituts, perquè aporten al centre uns coneixements fonamentals a l'hora de comprendre i diagnosticar l'alumnat i disposar de les eines adequades per acompanyar-lo, segons quines siguin les seves necessitats. És important recordar que el professorat de primària i secundària no és expert en psicologia infantil i juvenil, ni tampoc pot conèixer tots els trastorns, dificultats d'aprenentatge i discapacitats existents.

> Jo tinc un EAP que ve un matí a la setmana i tenim 300 alumnes. Què pot fer un matí a la setmana? El dia que jo el tingui aquí tota la setmana en parlem. Em sembla que el País Basc té molt bones polítiques d'inclusió. Tenen un psicopedagog per escola. Nosaltres tenim un psicopedagog per (si no vaig errada) sis centres. Jo proposaria un EAP destinat a un centre. Jo crec que seria el primer pas. És molt complexa la situació. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

8. La tasca principal de les vetlladores és la d'acompanyar en horari escolar l'alumnat amb NESE (mobilitat reduïda, malalties greus, alguns trastorns conductuals, entre d'altres). Les escoles són les encarregades d'informar al Departament d'Educació quantes hores de vetlladors/es són necessàries, malgrat que després no sempre es concedeixin. Posteriorment el Departament subvenciona la contractació d'aquest personal a empreses privades (Fucho, 2022). En el millor dels casos, les vetlladores compten amb 25 hores setmanals, tot i que una part es destina al temps del menjador. Cal destacar també que aquesta figura és contractada dins del conveni de lleure (Fucho, 2022), i això provoca que estiguin contractades amb un salari molt més baix del que haurien de percebre per les tasques que fan.

Per tant, la presència dels EAP als centres, és del tot necessària i actualment insuficient.[9] És així perquè els EAP cobreixen zones educatives i per tant, cada psicòleg/loga s'encarrega de diversos centres. Per tant, la seva incidència és mínima. El professorat considera necessari i urgent que tots els centres passin a tenir a la plantilla fixa de professionals un/a psicòleg/loga o psicopedagog/a que s'encarregui d'escoltar l'alumnat, fer els diagnòstics, dissenyar els passos i recursos necessaris i posar-los a l'abast del professorat i els altres professionals del centre per tal que donin el suport adequat a tots i totes les estudiants.

El desplegament del decret afavoreix itineraris educatius i d'aprenentatge que contribueixen a la igualtat de condicions entre l'alumnat?

Un altre element destacable del Decret d'inclusió és que busca que cada vegada més alumnat pugui escolaritzar-se en centres ordinaris. Per això s'ha posat a disposició de les escoles i els instituts tota una sèrie de recursos i professionals per tal que l'alumnat rebi l'acompanyament que necessita. És el cas dels CEEPSIR i els CRETDIC. Els primers són centres d'educació especial que, a partir del decret, van començar a proveir de serveis i recursos l'alumnat dels centres ordinaris que necessita suport educatiu. El segon és un servei educatiu específic del Departament d'Educació, que consta d'un equip a cada servei territorial de Catalunya. A diferència dels CEEPSIR, els CRETDIC ofereixen formació i assessorament al professorat, per contribuir a millorar les pràctiques educatives de les escoles i instituts, especialment amb l'alumnat amb discapacitats i trastorns de conducta.

9. També seria convenient realitzar una reflexió minuciosa sobre quina és la funció actual dels EAP i si a hores d'ara poden desenvolupar la seva principal tasca, que és oferir assessorament psicopedagògic. Per últim, seria recomanable repensar si el personal, recursos, materials i infraestructura dels quals disposen són suficients per assolir la seva comesa.

Per activar aquests recursos, el centre escolar fa la sol·licitud a l'EAP, que valora la necessitat d'optar a aquests serveis i, a partir d'aquí, se li ofereixen els suports necessaris per promoure, d'una banda, l'autonomia de l'alumne, i de l'altra, l'aprenentatge dels equips docents per fer un bon acompanyament de tot l'alumnat. Idealment, s'espera que aquests suports es vagin retirant amb el temps.

Aquest plantejament estaria alineat amb una visió de la inclusió com a quelcom sistèmic i no com a responsabilitat únicament de l'escola, perquè més actors educatius —estudiants, famílies, educadors/es especials, educadors/es socials, psicòlegs, pedagogues, etc.— poden participar en la presa de decisions sobre els recursos que es despleguen. Ara bé, és un plantejament altament complex. D'una banda, perquè requereix de molta coordinació entre agents i institucions i, com dèiem a la introducció, comporta algunes fissures, mancances i desencaixos. I d'altra banda, perquè propicia una diversitat d'itineraris educatius per a l'alumnat que pot brindar majors oportunitats educatives a tot l'alumnat, però també poden incrementar la desigualtat. Per això la pregunta que ens hem plantejat és si efectivament *el desplegament del decret afavoreix itineraris educatius i d'aprenentatge que contribueixen a la igualtat de condicions entre l'alumnat*.

És cert que les escoles i els instituts tenen al seu abast tota una sèrie d'institucions i recursos educatius que valoren molt positivament, malgrat consideren que haurien de tenir més presència als centres i estar millor coordinats, com succeeix amb els EAP i els CEEPSIR. Aquests recursos i institucions ja existeixen i per tant, tenim molt fet, però estan completament saturats, perquè requereixen de més personal i hores de dedicació als centres (Síndic de Greuges, 2021a, p. 17); això dificulta, i en alguns casos impossibilita, actuar en xarxa com es planteja al decret.

Una altra institució de gran importància en aquests moments per a les escoles i instituts és el CSMIJ, centre de salut mental infantil i juvenil. El professorat manifesta que identifica molts casos de problemes de salut

mental entre l'alumnat que se'ls escapen de les mans.[10] Això succeeix especialment a secundària, perquè aquestes dificultats no s'han tractat quan era necessari i el professorat no disposa del temps i dels coneixements per orientar aquest alumnat. Per tant, necessiten el suport de professionals que puguin acompanyar, no només l'alumnat, sinó el professorat i les famílies.

> El CSMIJ és molt important per nosaltres i és un recurs del tot insuficient. Necessitaríem multiplicar-lo, perquè és un bon servei. Són els professionals que poden acompanyar els joves, en casos d'anorèxia, intents de suïcidi, salut emocional, malalties de llarga durada, família que necessita un psicòleg... Però tenim casos que ens diuen: «visita pel 16 de febrer» [tres mesos més tard]. Ah, al febrer la primera visita... I d'aquí a què es consideri que necessita ajuda... (Cap d'estudis i professora d'institut)

La principal mancança de serveis com el CSMIJ no deixa de ser un reflex de la incapacitat del sistema de salut públic de Catalunya en el terreny de la salut mental, una mancança que s'ha aguditzat a partir de la pandèmia de la covid-19 (Gatell-Carbó *et al*., 2021). Es tracta d'un sistema format per grans professionals, però que en aquest terreny està saturat i no dona resposta a les necessitats de la ciutadania. Així doncs, es deixa la salut mental en mans del sector privat, al qual evidentment no tothom hi té accés. Per tant, tornant a les escoles, es negligeix el principi d'igualtat de condicions entre l'alumnat, perquè quan la salut mental afecta els seus processos de desenvolupament i d'aprenentatge, se n'hauria de fer càrrec el sistema públic des d'aquesta xarxa conformada per institucions educatives, socials i sanitàries.

10. El capítol 10 d'aquest *Anuari* es pregunta pel rol de l'educació en la promoció de la salut d'infants i joves, i la salut mental és un dels temes que s'hi aborden des d'una perspectiva holística i integral de la salut.

D'altra banda, els professionals entrevistats coincideixen en considerar que l'escola ordinària —amb ràtios de 30:1 a l'educació secundària obligatòria— no és un espai que pugui respondre a les necessitats de tot l'alumnat i assegurar la igualtat de condicions educatives, especialment en aquelles situacions que requereixen un acompanyament individualitzat. Per això es qüestiona que tot l'alumnat es pugui escolaritzar a l'escola ordinària i valoren positivament la diversitat d'itineraris formatius, especialment durant l'educació secundària obligatòria i postobligatòria. Ara bé, es fa del tot necessari analitzar aquests itineraris de manera crítica, perquè segons com s'implementen poden contribuir a eixamplar la desigualtat d'oportunitats.[11] És el cas dels centres d'educació especial (CEE), els itineraris formatius específics (IFE), les unitats d'escolarització compartida (UEC) i els programes de formació i inserció (PFI). Aquests recursos són de diferent naturalesa i estan orientats a alumnat amb situacions i condicions diferents, però a continuació plantegem si cadascun d'aquests recursos està contribuint o no a generar igualtat de condicions per desenvolupar-se i aprendre entre l'alumnat.

Els CEE són centres educatius on s'escolaritza als infants i joves amb discapacitats, amb el requisit previ de tenir una valoració de l'EAP que suggereixi la inscripció de l'alumne a un CEE en comptes de fer-ho a una escola ordinària. Els últims anys s'ha apostat per mantenir a l'escola ordinària els estudiants que necessiten suport i acompanyament intensiu. Una part d'aquest alumnat es troba bé a les aules, però existeixen casos en els quals es pot produir un desfasament entre les converses i els interessos amb els companys i companyes, els projectes que poden fer, el temps que necessiten estar estàtics i en moviment... És el cas d'una estudiant amb autisme que a tercer d'ESO va començar a patir una depressió per no sentir-se bé respecte als companys i als treballs de classe. El professorat de l'institut, amb recolzament de l'EAP, va recomanar a la família visitar un CEE i amb l'acord de totes les

11. Consultar el capítol 5 d'aquest *Anuari* per a una anàlisi de com les formes d'agrupament de l'alumnat durant l'ESO condicionen les seves oportunitats educatives.

persones implicades, es va fer un canvi de centre que, a la llarga, van valorar positivament.

Una altra institució clau en termes d'inclusió educativa són els IFE, definits com a cicles formatius per alumnat amb necessitats educatives especials.[12] Aquest itinerari afavoreix que puguin continuar formant-se després de l'ESO, quan necessiten seguir treballant una sèrie de competències que els permetin tenir accés i construir una vida i un projecte laboral dignes. Els IFE ofereixen la possibilitat d'incidir en «l'autonomia personal d'aquests alumnes i fer que assoleixin les competències professionals necessàries per a la transició a la vida adulta».[13] Ara bé, es tracta d'un itinerari encara molt desconegut entre els docents i és fonamental que es conegui millor i que se sàpiga que l'alumne no ha d'haver superat l'ESO per accedir-hi.

És important diferenciar els IFE dels PFI. Malgrat tots dos són recorreguts de formació professional adreçats a joves d'entre 16 i 21 anys que no han finalitzat l'ESO, els IFE estan orientats a alumnat amb un diagnòstic, mentre que els PFI són per a tot l'alumnat. Ara bé, el que tenen en comú aquests itineraris és que posen molt més èmfasi en l'acompanyament individualitzat i en l'aprenentatge vivencial, connectat amb l'entorn i utilitzant metodologies actives. El que ens plantegem aquí és per què aquests principis pedagògics han d'estar presents només en aquests itineraris diferenciats i no poden ser el «pal de paller» de totes les escoles i instituts, si el professorat ho reivindica com cada vegada més necessari.

12. La creació dels itineraris formatius específics (IFE) és una iniciativa del Departament d'Educació que sorgeix de la necessitat de donar resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'etapa postobligatòria. Es tracta d'un pla pilot que es va desplegar a partir de l'Acord GOV/120/2016, de 30 d'agost. A més de disposar del diagnòstic corresponent, per accedir a aquests itineraris és necessari que l'alumnat no hagi superat l'ESO i tingui entre 16 i 20 anys o compleixi els 21 anys durant l'any d'accés. Per a més informació: http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/itineraris-formatius-especifics/

13. Per a més informació sobre els itineraris formatius específics (IFE): https://triaeducativa.gencat.cat/ca/fp/ife/

Un altre recurs intensiu que contempla el decret i obre un itinerari diferenciat són les UEC.[14] Aquestes unitats escolaritzen l'alumnat que es troba en risc d'absentisme, abandonament escolar i, a la llarga, exclusió social. Ara bé, malgrat usualment tinguin un informe de l'EAP que diagnostica trastorns de conducta, l'educador social entrevistat ha remarcat les condicions de vida de l'alumnat que es deriva a les UEC. Es tracta d'estudiants que han tingut unes oportunitats d'aprenentatge a nivell no formal molt desiguals respecte als i les joves de la seva edat. Des de l'adquisició d'hàbits de cura personal, interpersonal o de lectura i escriptura, fins a l'accés a cultura i oci. En alguns d'aquests casos, els contextos familiars tampoc els han permès tenir una constància en els estudis per respondre a les demandes d'un sistema educatiu que reclama el mateix per a tothom, malgrat no tenir les mateixes circumstàncies. En aquests casos, el professorat proposa que l'alumnat s'escolaritzi a una UEC, on s'acompanya als joves d'entre 14 i 16 anys des d'una formació individualitzada, professionalitzadora i amb l'èmfasi posat en assolir les competències necessàries per viure, conviure i treballar que no han tingut la possibilitat de desenvolupar.

A l'entrevista amb l'educador social que treballa a una UEC, el que ens feia veure és que el problema no radica, com moltes vegades s'afirma, en les «necessitats educatives derivades de la inadaptació al mitjà escolar als centres d'educació secundària obligatòria» (Domingo, 2000), sinó en el fet que el nostre sistema està fracassant amb aquest alumnat. També recalcava que les UEC són molt desconegudes, estan estigmatitzades entre la comunitat educativa i no reben els recursos i el reconeixement necessaris per part de l'Administració, quan realment és un recurs que s'activa

14. Les unitats d'escolarització compartida (UEC) són descrites com a programes de diversificació curricular per a «alumnat amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar». El Departament d'Educació va arribar a acords amb entitats i corporacions locals per oferir activitats complementàries a les UEC a l'alumnat amb risc de marginació. Formalment, l'escolarització a la UEC és compartida amb el centre on l'estudiant està matriculat/da, del qual depèn a efectes acadèmics i administratius. Per a més informació: http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/c_uee.html

quan el professorat sent que no pot fer res més tal i com està estructurat el sistema educatiu per garantir que l'alumnat no abandoni els estudis.

> Tenim un fracàs que és del sistema i no de l'alumne. El sistema ha perjudicat l'alumne. Molts cops famílies i professorat desconeixen el recurs, el sistema de derivació... No és un procés de «s'ha portat malament», sinó una oportunitat [...] Fem uns miniescenaris perquè aquests nois i noies amb escolaritzacions tant trencades —que el sistema no ho ha pogut absorbir— tinguin un entrenament a la UEC i puguin equivocar-se tant com faci falta... (Educador social i professor d'una UEC)

La discussió que plantegem aquí és que la derivació de l'alumnat amb discapacitats als CEE o en risc d'exclusió social a les UEC ens torna a posar a la casella de sortida. Es fa evident que el sistema educatiu actual no afavoreix l'escolarització de tot l'alumnat en centres ordinaris. Ara bé, més enllà d'aquesta discussió que ens porta a un carrer sense sortida, la pregunta que ens fem és si aquestes derivacions vulneren el principi d'igualtat d'oportunitats. És a dir, tenint en compte que els punts de partida i les dificultats dels infants i joves són desiguals, la diversitat d'itineraris formatius pot contribuir a brindar una major igualtat d'oportunitats per accedir a una vida i una feina dignes? O quan es deriva l'alumnat s'estan creant circuits totalment aïllats que encara poden posar-los més en risc d'exclusió social?

El que plantegem toca el «moll de l'os» de la discussió sobre la igualtat de condicions educatives. A més de les derivacions que hem descrit a l'apartat anterior, el Decret d'inclusió també posa a disposició dels centres mesures que faciliten la diversificació dels itineraris formatius de l'alumnat, sobretot a l'ESO. Aquests itineraris afavoreixen que una part de l'alumnat pugui optar a fer unes pràctiques a entitats o empreses durant algunes hores lectives. Ens consta que quan es fan aquestes derivacions, tant el professorat com l'alumnat sent un alleujament. Ara bé, la qüestió radica en valorar i preguntar-se com s'entenen aquests itineraris, quines

implicacions té que únicament siguin per uns perfils concrets d'alumnat i quin valor social se'ls dona.

El primer que veiem és que existeix un cert desconeixement entre el professorat, les famílies i l'alumnat d'aquestes mesures i també que algunes institucions i recursos estan estigmatitzats. És així perquè gaudir d'aquests recursos implica que s'etiqueti un perfil d'alumnat, per tant, això succeeix perquè es planteja com un «càstig» i perquè únicament hi accedeix l'alumnat amb qui el sistema ha fracassat, mentre que podria ser un espai que expandís oportunitats per a tothom.

> Cada vegada menys, per sort, però els professionals desconeixen quin és el recurs que tenen a l'abast. Ni coneixen el recurs, ni el sistema de derivació per a aquell alumne. Ha de ser un procés més calmat, més obert. Ha de ser com una oportunitat [...] comentem a vegades que les UEC són excloents. És cert que les UEC són estigmatitzadores. Són etiquetadores. Però perquè no se sap transmetre. La UEC no es planteja com un lloc d'oportunitats sinó com un lloc de càstig. (Educador social i professor d'una UEC)

Les opcions de diversificació curricular no només s'ofereixen com un itinerari aïllat de l'escola ordinària, com succeeix amb els CEE o les UEC, sinó que la diversificació curricular està pensada per tal que l'alumnat escolaritzat a centres ordinaris accedeixi a experiències educatives i formatives properes al món laboral en el seu horari escolar. Es tracta de programes que s'ofereixen a partir de tercer d'ESO que permeten als estudiants passar menys hores a l'escola i començar a fer pràctiques en diferents contextos laborals (Miño-Puigcercós, 2020). D'una banda, aquesta opció es valora positivament perquè els i les educadores veuen com alumnat disgustat amb l'institut té una actitud positiva quan participa en tallers o pràctiques de mecànica, de cuina, d'art o de costura. Malgrat tot, aquesta experiència només és ben valorada quan aquests tallers o pràctiques els permeten seguir aprenent amb una perspectiva

més aplicada, i sobretot, un acompanyament constant dels educadors i educadores. En canvi, en alguns casos la iniciativa queda reduïda a la sortida dels alumnes de la classe ordinària per fer pràctiques a menjadors escolars, a centres d'hípica o de mecànica, on les tasques són rutinàries, contribuint així a fer sentir a l'alumnat que està fent una ESO de «segona categoria».

La qüestió és si aquestes experiències són positives i contribueixen a construir un currículum més connectat a la realitat, per què han d'estar restringides a uns quants estudiants i no poden oferir-se a tot l'alumnat? Si volem instituts on tot l'alumnat se senti partícip, pugui demostrar el que sap i continuar aprenent, no hauríem de brindar aquestes oportunitats a tot l'alumnat, sense necessitat de derivació? Les veus dels alumnes fan ressò en aquesta qüestió:

> El problema és com ho muntes, perquè els estan donant l'opció de tenir experiència perquè els contractin. Ells mateixos poden decidir fer qualsevol altra optativa. Però no està bé que se'ls doni l'opció només a algunes persones. Ens diuen «és només per algunes persones que volen deixar d'estudiar». (Alumne d'un institut del Vallés Oriental)

> El perquè estan a Món Laboral no m'agrada, perquè tots sabem que ells poden anar on vulguin, i el perquè és horrible. No m'agrada gens. I de fet es fan bromes: «ha, ha! A Món Laboral». Quan un fa una tonteria, *en plan*, tracta malament a un *profe* o fa el *tonto* o s'equivoca a molt. Fan «ha, ha! Món Laboral». *En plan*, ets *tonto*. La típica broma d'«acabaràs al McDonald's», ara és «Món Laboral». (Alumne d'un institut de Barcelona)

Escoltant les visions del professorat i l'alumnat sobre la diversitat d'itineraris formatius, ens adonem que és molt positiu que els i les joves tinguin la possibilitat de participar en tallers, fer pràctiques i apropar-se a diferents contextos. Malgrat tot, si aquesta opció únicament es brinda

a un perfil d'alumnat determinat, no deixarà d'estar estigmatitzada, mentre que si es donen opcions des del propi institut de participar en aquest tipus d'activitats a tot l'alumnat, podríem apropar-nos a una ESO més humanitzada, menys carregada de continguts i més propera a les necessitats, interessos i realitats diverses dels i les joves.

Alguns centres i professorat estan apostant per ampliar les possibilitats de l'alumnat de prendre decisions sobre la seva formació i el seu aprenentatge. En la línia de la noció de personalització de l'aprenentatge escolar que planteja César Coll (2015), es posa l'alumnat al centre del disseny d'activitats i es planteja que malgrat tothom ha d'assolir un mínim de coneixements, els centres també poden oferir un gran ventall d'opcions que els permeti aprofundir en diferents àmbits del coneixement. Quan es trenca amb la idea que *tot l'alumnat ha de fer el mateix* resulta molt més factible crear entorns d'aprenentatge diversificats en els quals no s'ha de segregar ningú, sinó que cada estudiant pot traçar el seu itinerari.

El decret afavoreix que el professorat tingui accés a la formació que necessita?

Si alguna cosa hem après en les converses i experiències d'investigació amb escoles i instituts és que la tasca educativa és tremendament complexa i requereix estar constantment reflexionant, compartint, formant-se i prenent decisions. Per aquest motiu, un eix central durant els diàlegs va ser el següent interrogant: *el decret afavoreix que el professorat tingui accés a la formació que necessita?* En aquest sentit, la normativa assenyala que l'Administració és l'encarregada, entre d'altres tasques, de «garantir la formació necessària als professionals dels centres i dels serveis educatius i de suport a les llars d'infants, parvularis, escoles, instituts i instituts escola» (article 5). Aquesta comesa resulta imprescindible per poder consolidar, ja no només un model d'escola inclusiva, sinó un sistema educatiu inclusiu, on totes les estudiants siguin ateses a partir de la seva especificitat.

> Els mestres d'educació especial no sabem de totes les discapacitats que ens entren a l'escola. És a dir, a mi m'apassiona el tema de la lectoescriptura i amb els anys m'he format molt en el tema de trastorn de conducta, perquè jo he volgut [...] però no tenim el coneixement de totes les especialitats de l'educació especial. I aquesta formació moltes vegades la fem nosaltres mateixos. Jo crec que hi ha un saber que es pensen que tens i que falta per encabir-ho a l'aula. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

Constatem, doncs, que encara que el marc legal vigent exposi la necessitat de desenvolupar una formació específica dotada per l'Administració, sovint són les mateixes docents les encarregades d'equipar-se amb les competències necessàries per poder oferir una personalització dels aprenentatges el més específica possible. En aquest sentit, els i les professionals de l'educació també reclamen figures a les institucions educatives que comptin amb uns coneixements sobre diversitat i una experiència laboral al respecte. En concret, la contractació en plantilla de perfils professionals especialitzats en psicologia, psicopedagogia, educació i integració social, mediació cultural i infermeria, entre d'altres.

Com planteja el Síndic de Greuges de Catalunya (2021a), les cultures d'un sistema educatiu inclusiu (Ainscow, 2001; Slee, 2011) requereixen canvis profunds en la formació inicial i contínua del professorat i de la resta d'agents educatius.[15] No es tracta únicament d'oferir més formació als agents educatius, sinó que cal també una deliberació crítica, d'una banda, sobre el model de formació inicial i permanent que tenim, i d'altra, sobre el model d'educació inclusiva que volem (què entenem per sistema educatiu inclusiu, reflexions sobre la pròpia pràctica i concepcions, debatre

15. Convé mantenir una mirada global quan parlem d'agents educatius. Estem fent referència a perfils com vetlladors/es, integradors/es socials, educadors/es socials o psicopedagogs/es.

els rols específics de cada professional, etc.). A tall d'exemple, generalment encara compartim la idea que l'educació inclusiva és només per alguns pocs estudiants que no s'ajusten a la *norma*. D'aquesta manera partim d'un model assistencialista basat en principis segregadors i individualistes, sense considerar una mirada holística. La inclusió educativa és beneficiosa per a tots i totes les estudiants.

Tot i les accions significatives realitzades fins al moment, com ara les formacions que van rebre 2.500 professionals durant els primers mesos d'implementació de l'actual normativa (Saura, 2018), a hores d'ara aquesta oferta és encara insuficient. Estem fent referència, per exemple, a la necessitat de realitzar formacions en les mateixes institucions educatives, dins l'aula i amb un acompanyament específic. Ara bé, el problema no rau únicament en la formació continuada, sinó que comença en la formació inicial, als graus com ara Educació Infantil i Primària o Pedagogia i als màsters d'Educació Secundària.

> Realment, què s'està oferint des de la universitat? Les carreres d'Educació Social i Formació al Professorat (Infantil, Primària, Secundària), han d'absorbir el decret [...] penso que hem d'estar atents que des de les universitats això s'estigui fent. (Educador social UEC de Girona)

A partir de les converses amb els professionals entrevistats i en consonància amb les informacions aportades pel Síndic de Greuges (2021a), s'evidencia que «aquests dèficits en la formació afecten la qualitat de la resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i tenen impacte en el conjunt del sistema» (p. 52). Per tant, en algunes ocasions això deriva en una inescaient i insuficient actuació que afecta directament el desenvolupament de l'alumnat i la seva correcta atenció educativa (Fernández, 2018; Síndic de Greuges, 2021a).

Com construir un sistema educatiu basat en la igualtat de condicions educatives per a tothom?

El repte de construir un sistema educatiu basat en el principi d'igualtat de condicions per a tot l'alumnat no és fàcil. Ni és possible fer-ho ràpidament, ni pot ser un pes que recaigui únicament en les escoles (Berliner, 2013). Sabem que l'educació formal té un pes important en l'educació d'infants i joves, però no pot fer front a un repte que requereix de canvis estructurals des dels fronts polític, educatiu, sanitari, social, econòmic i laboral. És per això que les idees que recollim a continuació estan divididades segons els actors educatius que poden ser partícips del canvi. La intenció d'aquesta organització és evidenciar que la transformació d'un sistema educatiu requereix de la implicació de tots els sectors (Estalayo, Miño-Puigcercós, Malinverni, Rivera-Vargas, 2021). Per tant, més que llençar-nos les responsabilitats els uns als altres, el que necessitem és escoltar les necessitats dels protagonistes i preguntar-nos què podem fer des del lloc que ocupem.

Canvis al decret. Destinar suficient pressupost, enfortir les xarxes, crear nous perfils i generar aliances

Pel que fa als canvis que poden fer-se des del Departament d'Educació en relació al Decret d'inclusió, és sabut que d'ençà que es va començar a desplegar la legislació vigent, s'ha posat la mirada en un mateix punt: la manca de dotació de recursos. A la pregunta sobre si el decret va acompanyat d'una dotació suficient, la resposta ha estat clara: el decret s'està desplegant sense uns recursos econòmics que puguin fer-lo realitat.

> Hi ha d'haver una aposta política. Una aposta ferma. Una aposta econòmica. El que no pot ser és realitzar un decret i no tenir el pressupost per fer-lo [...] l'Administració ha de dotar dels

> recursos necessaris. Què pot millorar el decret? El finançament. (Educador social i professor d'una UEC de Girona)

> A mi no m'ha arribat el recurs. O sigui, nosaltres som les mateixes professionals que l'any 2017 i aquí hi ha un decret desplegat que jo no he notat. Ja està, me l'he estudiat, m'ha servit per ordenar-me el cap, però aquesta ajuda l'hem demanat tres anys i no ens ha arribat. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

Com hem vist a l'apartat anterior, no serà possible identificar les desigualtats educatives i oferir l'acompanyament que necessiten infants, joves i famílies sense enfortir la xarxa de professionals, institucions i recursos educatius. Ja tenim una xarxa formada per escoles, instituts, centres d'educació especial, serveis socials, equips d'assessorament pedagògic, centres de salut mental infantil i juvenil, unitats d'escolarització compartida, itineraris formatius específics, centres de formació professional, centres de recursos pedagògics... Ara el que necessitem és enfortir aquesta xarxa sumant recursos a aquells centres que més ho necessiten i creant figures de professionals que s'encarreguin de vetllar per tal que l'educació en xarxa sigui una realitat.

Si es vol continuar apostant per escoles i instituts on s'escolaritzi tot l'alumnat, necessàriament s'hauran de prendre mesures per tal que el professorat estigui preparat per acompanyar les difícils realitats i situacions que afronten els infants, joves i famílies que composen la comunitat educativa. A més de millorar la formació inicial i continuada del professorat, una proposta que es feia des d'un institut escola és que se sumi a l'equip de professionals de cada centre un/a educador/a o psicopedagog/a especialitzada en educació especial —que podria ser la mateixa persona que formi part de l'EAP, sempre i quan estigui a càrrec d'un únic centre.

> Els mestres d'educació especial no tenim el coneixement de totes les especialitats de l'educació especial. [...] Jo crec que potser estaria bé tenir un grup més homogeni dins l'educació especial. Per exemple: «mira, en aquesta escola saben molt sobre trastorns de conducta, TEA...». O tenir dins els equips d'educació especial gent que tingués aquests perfils. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

Especialment a l'educació secundària, si els instituts han de ser per a tots i totes, cal canviar la mirada sobre el fracàs escolar, deixar de percebre que són els i les joves qui fracassen i començar a plantejar que el sistema ha de brindar més oportunitats a l'alumnat que parteix d'una desigualtat a causa del seu context o circumstàncies. Una proposta que hem escoltat per part de l'educador social de la UEC, però que també estem veient com es desenvolupa a través dels plans educatius d'entorn i d'iniciatives com Educació 360, el programa Magnet o els projectes de Lafede, és ampliar el ventall d'oportunitats educatives a tots els entorns vitals d'infants i joves. Per això és fonamental promoure aliances entre l'escola i altres entitats, afavorint que l'alumnat tingui possibilitats de participar en tallers, implementar projectes o fer activitats que estiguin connectades amb la realitat i que tinguin sentit. Ha de quedar clar que aquestes oportunitats han de ser per a tothom i no només per una part de l'alumnat, però pel que hem vist a les entrevistes, generar majors sinergies entre les escoles i les entitats i realitats del territori pot ser una iniciativa especialment prometedora per disminuir la desafecció i l'abandonament escolar prematur.

> [Les aliances] són bàsiques. Ho és tot el que sigui enriquir la vida dels nostres alumnes. Els centres de màxima complexitat tenim la obligació d'enriquir el currículum dels nostres alumnes. Aliances amb museus, amb projectes, amb universitats; bàsic. Importantíssim. Per poder visualitzar el projecte i perquè informacions que nosaltres no treballaríem ens arribin.

> Crear xarxes és importantíssim. Enriquidor. Per exemple, nosaltres no estem a les escoles Magnet, però tenim altres aliances fetes. I aquesta perspectiva de mirar l'escola i tirar de tots els recursos que l'entorn t'ofereix... I l'entorn t'ofereix molts recursos. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

A l'abast del professorat. Canviar les relacions pedagògiques, escoltar l'alumnat i millorar l'orientació postobligatòria

Des de la recerca que fem als centres ens és possible identificar alguns passos de gegant que ja s'estan fent i que no requereixen recursos específics (Garcés, Miño-Puigcercós, Neut & Passeron, 2022). Ara bé, també hem de fer menció al fet que els centres on estem veient més canvis són aquells on el professorat treballa moltes més hores de les que hauria de treballar, reconeixent que retallen els seus drets laborals per poder brindar a l'alumnat l'acompanyament i l'educació que mereixen. A més, bona part d'aquests centres són de nova creació, el que vol dir que disposen d'unes condicions de contractació de plantilla particulars i poden influir més en el professorat que conforma el claustre. Els canvis que indiquem a continuació requereixen més formació, i un augment de les plantilles docents i de les hores que poden destinar a coordinació.

El primer que es pot fer té a veure amb el canvi de mirada i conseqüentment, de la relació que es manté amb l'alumnat. Deixar de veure un alumne com un *problema* i etiquetar-lo amb expressions com un *alumne DIM* o un *alumne TEA* i passar a veure cadascun dels alumnes com si fos un familiar, com ara un/a germà/na o un/a fill/a. Plantejar-nos com ens agradaria que ens tractessin si ens trobéssim en aquestes condicions. Això implica també alçar les expectatives per a tot l'alumnat (Diamond *et al.*, 2004) i ser capaces de perdonar, de deixar de malpensar de l'alumnat, de veure que darrere del que s'etiqueta com a *trastorn de conducta* el que

pot haver realment és dolor, inseguretat, ràbia continguda, manca d'oportunitats per equivocar-se i per aprendre...

Ara bé, per arribar a aquest punt, és evident que el professorat necessita conèixer qui són els infants i els joves amb els quals està compartint espai educatiu i d'aprenentatge. Per això ens preguntem si les classes d'una hora afavoreixen que es construeixi un vincle significatiu o si caldria reestructurar els horaris. Els docents requereixen de temps i espais per conèixer els alumnes, disposar de més d'una estona de tutoria a la setmana per acompanyar-los, escoltar-los i saber què els passa i què necessiten. Amb aquesta visió humanista de l'educació ens parlava l'educador social de la UEC, on, a diferència dels centres ordinaris, destinen moltes hores a l'acompanyament dels alumnes i a la relació amb les famílies.[16]

> Si em preguntes dels 40 alumnes d'aquest any quina activitat extraescolar fan, te les puc dir totes, quin tipus de música els agrada, t'ho sé dir... Els noms de pares i mares dels que tutoritzo... Tens un recull d'informació d'aquesta persona. Els veiem com a persones, com a joves, no tant com a alumnes. Tenim tot un contingut de les seves vides que als instituts no poden assumir. (Educador social i professor d'una UEC de Girona)

Finalment, una altra qüestió que hem vist als instituts i a les entrevistes és la necessitat d'elaborar un bon pla d'orientació a l'alumnat i les famílies cap a l'educació post-obligatòria[17] (Tarabini i Jacovkis, 2018). Això implica, en primer lloc, deixar de menysprear i etiquetar unes trajectòries formatives davant d'unes altres. Requereix també d'hores de coordinació

16. El mateix succeeix als Centres de Noves Oportunitats (CNO), sent l'acompanyament un element clau per a garantir la (re)vinculació escolar del seu alumnat. El capítol 4 d'aquest *Anuari* se centra precisament en fer una anàlisi exhaustiva dels CNO i a valorar-ne el seu paper en la consecució de l'èxit educatiu per a tothom.

17. El capítol 11 d'aquest *Anuari* aborda justament la següent pregunta: Com treballar les expectatives de l'alumnat en el marc de les polítiques d'orientació dels centres educatius?

i d'espais amb l'alumnat per poder orientar-lo. I finalment, i en la línia de generar aliances, si a l'ESO es faciliten instàncies per tal que l'estudiantat pugui fer tallers, pràctiques i projectes amb tot tipus d'entitats i organitzacions, tindrien més eines i oportunitats per construir la seva trajectòria formativa i laboral.

Tres missatges clars a l'Administració: baixar les ràtios, fer front a la segregació escolar i reduir la pobresa

En la nostra experiència com a investigadores, durant els darrers anys hem pogut veure que no podem deixar en mans d'una política pública educativa tots els canvis que requereix reconstruir un sistema educatiu inclusiu. Si volem apropar-nos a la igualtat de condicions educatives, necessitarem acompanyar les lleis i els decrets amb altres polítiques educatives, socials, econòmiques, culturals, laborals i sanitàries que siguin coherents (Rambla *et. al.*, 2008), així com d'una partida pressupostària suficient per complir amb els ideals que les composen.

Aquí el primer que destaquem és la necessitat urgent de disminuir les ràtios, per garantir tant el benestar com les condicions d'ensenyament i aprenentatge d'alumnat i professorat. Tal i com explica la següent docent, en les condicions actuals els i les docents s'estan deixant la salut mental i els drets laborals per garantir la inclusió efectiva de tot l'alumnat:

> El principal és: baixeu les ràtios d'una vegada! No podem treballar així amb 30 alumnes a l'aula o donar-ho tot per tenir-ne 23. [...] Si passéssim a ser 17 a l'aula, ja no caldria que parléssim res més. És que en tenim 30. I nosaltres creiem que no es poden fer moltes coses i decidim que tots els professors estiguin 19 hores, per amor a l'art i autoexplotant-nos, carregant-te els teus drets com a treballadora, empitjorem per consens les nostres condicions per fer millor les coses. 19 hores lectives, vol dir que

> et queden 4-5 hores per coordinar-te... (Cap d'estudis i professora d'un institut de Barcelona)

Ara bé, per tal que la reducció de ràtios tingui efectes en clau d'equitat, cal plantejar-se en quins contextos i com aplicar-la, ja que aplicar-la de forma indiscriminada a tots els centres pot conduir precisament a l'efecte contrari. La recerca prèvia posa de manifest la necessitat d'iniciar una acció prioritària en aquest sentit als centres de major complexitat social.[18]

El segon aspecte que destaquem és el d'enfrontar de manera molt més contundent el greu problema de la segregació escolar que patim a Catalunya. El testimoni de la cap d'estudis de primària d'aquest institut escola de màxima complexitat ho deixa claríssim. Parlar d'inclusió en un sistema educatiu que té escoles on tot l'alumnat està en situacions econòmiques precàries és pràcticament un insult als professionals que hi treballen. El pla de xoc contra la segregació és insuficient i calen polítiques més fermes per acabar amb els centres on es concentra alumnat amb realitats molt vulnerables.

> El tema de la segregació escolar. Què parlem d'inclusió? Nosaltres ja estem aquí... inclusió de què? De la nostra realitat social. Però en el fons nosaltres estem segregats. Nosaltres no complim el criteri d'inclusió. El Decret 150 en el nostre cas no és compleix, perquè ja som un centre segregat. Aquesta escola encara que sigui una bestiesa s'hauria de tancar i repartir els nens d'aquí, que no són lleons, no son dracs, no són barbaritats que se senten. Hi ha un pla de xoc contra la segregació. Nosaltres aquest pla no l'hem notat. (Cap d'estudis i mestra amb menció d'educació especial d'un institut escola de màxima complexitat de Barcelona)

18. El capítol 2 d'aquest *Anuari* es pregunta quins han de ser els criteris de programació de l'oferta per tal de reduir la segregació escolar. Aquesta pregunta és especialment pertinent en un context de caiguda de la natalitat on l'efectivitat de la reducció de ràtios en clau d'equitat està travessada per la complexitat social dels centres educatius i la seva titularitat.

Un tercer aspecte és implementar polítiques socials, econòmiques i laborals destinades a reduir els problemes socioeconòmics que té l'alumnat. En comptes de posar un pedaç amb mesures i derivacions, el que realment necessiten les famílies i l'alumnat en risc d'exclusió social és que s'implementin polítiques que redueixin la pobresa, disminueixin el racisme estructural, inverteixin en els barris més deprimits i apostin per polítiques d'inclusió laboral.

> Hi ha una cosa que és clau i de la qual se'n parla poc, perquè en realitat «fa pal» dir-ho així, però la pitjor diversitat és la pobresa. Aquesta és la que fa *estragos*. Que un nen tingui autisme no vol dir res quan entra a l'escola, perquè si és un autista acompanyat per una família amb estudis, recursos, súper ben acompanyat, amb recursos des que se li va detectar això... I l'haurem d'ajudar, eh, però no té res a veure amb el mateix problema que té una família desbordada, que fa el que pot, no té estudis, li falten eines, no té formació... I sobretot no té recursos. (Cap d'estudis i professora d'un institut de Barcelona)

Propostes d'acció transformadora

En aquest apartat recollim i elaborem propostes específiques per tal que tant des de l'Administració com des de les diferents institucions que configuren el sistema educatiu català caminem conjuntament cap a l'objectiu de la construcció d'un sistema basat en el principi de la igualtat de condicions. Creiem que l'intercanvi d'idees i experiències entre professionals és bàsic i que, per molt que aquí enumerem algunes propostes que són fruit de les nostres entrevistes i experiències de recerca als centres, seria ideal que els actors educatius s'aturessin més sovint a escoltar les necessitats, les limitacions i les possibilitats que tenim en cadascun dels fronts des dels quals podem fer realitat la transformació del sistema educatiu.

Pel que fa als canvis que poden fer-se des de l'Administració educativa:

1. Elaborar mecanismes d'avaluació sobre la implementació del decret a partir de l'escolta activa dels professionals de l'educació dels diferents centres que configuren el sistema educatiu. Aproximar-se des d'una mirada holística i interdisciplinar. Per tant, en sintonia amb el decàleg impulsat per la Plataforma Ciutadana per l'Escola Inclusiva, es proposa desenvolupar estudis avaluatius de caràcter quantitatiu i qualitatiu (etnografies escolars, recerques mixtes, enquestes, etc.) on s'analitzi el funcionament dels CEEPSIR, el paper dels EAP, les cultures inclusives dels centres educatius, entre d'altres, per, finalment, analitzar els impactes del decret a partir d'indicadors avaluables i contrastats.

2. Enfortir la xarxa de professionals, institucions i recursos educatius que es vol desplegar a partir del decret. No es tracta només d'analitzar les mancances que ha tingut el desplegament del decret, sinó de sumar els recursos econòmics necessaris i crear figures noves de professionals que es dediquin a la coordinació entre escoles i serveis socials; entre institucions educatives i altres entitats amb qui formen aliances (CDIAP, CSMIJ, CRP, EAP, etc.); entre escola primària i secundària; entre diferents departaments (Salut, Educació, Justícia, etc.). És primordial que la política de recursos del Departament d'Educació sigui sostinguda al llarg del temps, i, alhora, es defineixin prèviament les seves funcions i es planifiqui a qui s'adreça en concret. Globalment, cal una reflexió profunda i pausada, perquè no es tracta només de desplegar més recursos, sinó de tenir clar quin és el seu objectiu, funcionament i àmbit d'actuació.[19]

19. A tall d'exemple, podem parlar de les UOA (Unitats d'Acompanyament i Orientació) que són un programa adreçat a l'acompanyament d'alumnat de primària i secundària vulnerable i les seves famílies. Es sosté amb fons europeus i es preveu la seva finalització durant el curs escolar 2023-2024. Per tant, es tracta d'una política pública que no té assegurada la seva continuïtat, i en conseqüència, els seus potencials efectes positius poden ser parcials.

3. Incloure a l'equip de professionals de tots els centres d'educació primària i secundària públics un/a expert/a d'educació especial que alhora treballi a l'EAP i que disposi d'un contracte a jornada completa per dedicar-se únicament a un centre i per coordinar-se amb la resta de professionals de l'EAP de zona. De la mateixa manera, integrar als centres professionals com integradors/es socials, educadors/es socials i educadors/es especials, que contribueixin a la formació *in situ* del professorat, a l'acompanyament de l'alumat, el professorat i les famílies i a la coordinació amb altres entitats, com els serveis socials, el CEEPSIR, el CRETDIC, el CSMIJ, etc.

4. Millorar els programes de formació inicial i continuada dels professionals de l'educació. Aquest fet implica compartir un mateix model de sistema educatiu inclusiu i fer-lo transversal als diferents centres de formació (graus de Pedagogia, Psicologia, Mestra d'Educació Primària, Infantil, Educació Social, màsters del Professorat de Secundària, cursos de formació continua que ofereix l'Administració, monitors/es de lleure, etc.). Alhora, seguint el model de la Xarxa de Competències Bàsiques, fomentar formacions entre iguals i intercanvis d'experiències entre diferents institucions educatives.

5. Ampliar el ventall d'oportunitats educatives a l'ESO. Particularment és fonamental promoure aliances entre l'escola i altres entitats, afavorint que l'alumnat tingui possibilitats de participar en tallers, implementar projectes o fer activitats que estiguin connectades amb la realitat i tinguin sentit per als i les estudiants. Aquesta és una iniciativa especialment beneficiosa per a l'alumnat amb qui el sistema educatiu academicista que tenim a dia d'avui està fracassant. Però una condició prèvia és desestigmatitzar aquests recursos. Una possible opció és oferir aquestes accions a tot l'alumnat, generant un espai que expandeixi oportunitats i consolidi una ESO més humanitzada, menys carregada de continguts i més propera a les necessitats, els interessos i les realitats diverses dels i les joves.

6. Augmentar les hores del professorat destinades a la coordinació docent amb altres professionals i a establir vincles amb alumnat i amb famílies. Això és necessari si volem posar al centre la vida i les cures de tota la comunitat educativa (personal i altres agents educatius, alumnat i famílies). Aquesta proposta implica, innegablement, una reducció d'hores lectives, perquè on s'estan percebent més canvis és als centres on les professionals assumeixen una càrrega de treball més elevada per tal de poder brindar a l'alumnat l'acompanyament i l'educació que mereixen (Longán, 2021).[20]

Pel que fa als canvis que poden fer-se des dels centres educatius:

1. Comprendre que qualsevol acte educatiu és un acte polític (Freire, 1900). Per tant, ser conscients que des de la nostra posició podem combatre o reproduir les desigualtats i injustícies de caràcter estructural (Romero i Gutiérrez, 2021). Algunes pràctiques concretes són: deixar d'etiquetar cert alumnat amb expressions com «un DIM» o «un TEA», veure cadascun dels alumnes des de la seva especificitat, tenir en compte la interseccionalitat de diferents fonts de desigualtat[21] i augmentar les expectatives respecte a tot l'alumnat.

2. En concordança amb la Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva (2020), promoure una campanya de divulgació, escolta i formació adreçada especialment a les famílies. L'objectiu d'aquesta campanya seria doble. D'una banda, compartir significats per tal que entenguem el mateix quan parlem de sistema educatiu inclusiu. De l'altra, que les famílies disposin de més eines per afrontar situacions que sovint les desborden, a nivell educatiu però també

20. No hem de confondre aquest fet amb el que generalment es coneix com *vocació*.

21. Situar-nos des de posicionaments feministes interseccionals (Hooks, 1981; Collins i Bilge, 2016; Rodó-Zárate, 2021) implica estar atentes i atents a possibles privilegis i discriminacions que patim totes i tots en diferents moments de la vida.

personal. En aquesta línia, poden oferir-se formacions i espais de diàleg des de la coordinació entre universitats i centres com els CEEPSIR i el CSMIJ, de tal manera que es faci molt més partícips a les famílies dels processos d'acompanyament als infants i joves que ho necessiten.

3. Elaborar plans d'orientació a l'alumnat i les famílies cap a l'educació postobligatòria que no menystinguin unes trajectòries formatives enfront d'unes altres. Augmentar l'oferta i diversificar-la al llarg de tot el territori. Això requereix hores de coordinació, espais amb l'alumnat per poder orientar-lo i generació d'aliances amb altres entitats, de manera que tot l'alumnat disposi de més eines per construir la seva trajectòria formativa i laboral.

Finalment, pel que fa als canvis que poden potenciar-se des de les polítiques públiques:

1. Revisar la política de ràtios. No deixar que els centres públics que estan aconseguint majors canvis siguin aquells en els quals el professorat s'està deixant la salut mental i els drets laborals per assolir unes ràtios més baixes. Disminuir les ràtios en aquells contextos on és més necessari i afegir el professorat i professionals de l'educació que els centres proposen al Departament d'Educació.

2. Afrontar de manera molt més contundent el greu problema de la segregació escolar que patim a Catalunya. Seguir apostant per polítiques de xoc contra la segregació, fent-ho amb iniciatives més fermes per canviar les situacions dels centres on es concentra alumnat de contextos vulnerables.

3. Implementar polítiques socials, econòmiques i laborals destinades a erradicar els problemes d'arrel de l'estudiantat i el seu entorn proper, acompanyant el desplegament del decret de mesures

específiques que transformin la realitat de les famílies i l'alumnat en risc d'exclusió social.

Totes aquestes propostes sorgeixen de les converses amb professionals i alumnat que componen la realitat educativa de Catalunya. Si bé és evident que cal seguir especificant com es concreten cadascuna d'aquestes iniciatives, és estrictament necessari fer-ho en coordinació entre els diferents sectors que conformem el sistema educatiu i compartim la voluntat d'oferir resistència a les dinàmiques que ens fan cada vegada més individualistes, triomfalistes i meritocràtics, i volem construir un sistema des dels principis de la igualtat de condicions i la col·lectivitat, on l'èxit educatiu implica l'èxit de tots i de totes i no només d'uns quants.

Bibliografia

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea, Madrid.

Berliner, D. (2013). Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth. *Teacher College Record, 115*(12). doi: 10.1177/016146811311501203

Blasco, A., Escuder, M., Tomàs, M., Seuma, S. i Alsina, G. (2019). Escola. Els rols de mestra a l'escola inclusiva. *Temes controvertits, 408*. Recuperat de: https://www.rosasensat.org/revista/temes-controvertits-num-408/

Coll, C. (2015). La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible. A: Vilalta, J. M. (Dir.) Reptes de l'educació a Catalunya. *Anuari* 2015 (pàg. 45-104). Recuperat de: https://fundaciobofill.cat/publicacions/reptes-de-leducacio-catalunya-*Anuari*-2015

Consorci d'Educació de Barcelona (2021). *Enquesta a famílies d'alumnes amb necessitats d'educació especial escolaritzats a centres d'educació especial de Barcelona. Informe de resultats*. Generalitat de Catalunya. Ajuntament de Barcelona.

DIAMOND, J. B., RANDOLPH, A., i SPILLANE, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly, 35*(1), 75-98. doi: 10.1525/aeq.2004.35.1.75

DOMINGO, C. (2000). La unidad de escolarización externa: un espacio de trabajo del educador social dentro del sistema educativo. *Indivisa: boletín de estudios e investigación, 1*, 103-104. Recuperat de: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/67941

ESTALAYO, P., MIÑO-PUIGCERCÓS, R., MALINVERNI, L. i RIVERA-VARGAS, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29*(67), 1-24. doi: 10.14507/epaa.29.6258

FAUCHO, C. (2022). Educació de qualitat amb personal externalitzat? Les vetlladores volem «inclusió». *El Diari de l'Educació*, 7 de febrer. Recuperat de: https://diarieducacio.cat/educacio-de-qualitat-amb-personal-externalitzat-les-vetlladores-volem-inclusio/

FERNÁNDEZ, C. (2018). La realitat amagada de l'educació inclusiva a casa nostra. *El Diari de l'Educació*, 26 de juny. Recuperat de: https://diarieducacio.cat/la-realitat-amagada-de-leducacio-inclusiva-a-casa-nostra/

FERRER-ESTEBAN, G. i ALBAIGÉS, B. (2020). *Els condicionats de sistema de l'èxit educatiu: gestió dels sistemes educatius i igualtat d'oportunitats.* A: Coll, C. i Albaigés, B. (coord.). *Anuari* 2020: L'estat de l'educació a Catalunya (pàg. 137-336). Fundació Bofill, Barcelona.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós, Barcelona.

GARCÉS, M.; MIÑO-PUIGCERCÓS, R.; PASSERON, E. i NEUT, P. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Izquierdas, 51.*

GATELL-CARBÓ, A., ALCOVER-BLOCH, E., BALAGUER, J., PÉREZ-PORCUNA, T., ESTELLER-CARCELLER, M., ÁLVAREZ-GARCÍA, P. i FORTEA-GIMENO, E. (2021). Estado de la salud mental infantojuvenil durante la primera

ola de la pandemia de la COVID-19 y en el inicio del curso escolar 2020-2021. *Anales de Pediatría, 95*(5), 354-363. doi: 10.1016/j.anpedi.2021.08.008

HOOKS, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing, Madrid.

HUGUET, T. i ALMIRALL, R. (2017). Nou decret, noves perspectives per a l'educació inclusiva: Entrevista amb la Subdirectora General d'Ordenació i Atenció a la Diversitat de la Generalitat de Catalunya, Sra. Mercè Esteve. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 47, 6-13. Recuperat de: https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366981

IZQUIERDO, E. (2018). El nou Decret d'educació inclusiva: una norma positiva que deixa obertes algunes qüestions. *El Diari de l'Educació*, 4 de maig. Recuperat de: https://diarieducacio.cat/educaciolocal/2018/05/04/el-nou-decret-deducacio-inclusiva-una-norma-positiva-que-deixa-obertes-algunes-questions/

LYNCH, K. i BAKER, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education,* 3(2), 2005, 131-164. doi: 10.1177/1477878505053298

LONGÁN, À. (2021). Com et trobes, profe? Quan la salut mental entra a l'aula. *El Diari de l'Educació*, 22 de desembre. Recuperat de: https://diarieducacio.cat/com-et-trobes-profe-quan-la-salut-mental-entra-a-laula/

MIÑO-PUIGCERCÓS, R. (2020). Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones. *Izquierdas, 49*, 2378-2404. Recuperat de: http://izquierdas.cl/ediciones/2020/numero-49

RAMBLA, X., FERRER, F., TARABINI, A. i VERGER, A. (2008). Inclusive education and social inequality: an update of the question and some geographical considerations. *Prospects, 38*, 65-76. doi: 10.1007/s11125-008-9052-3

RODRÍGUEZ, P. (2018). La Generalitat aprova el decret que regula el model d'escola inclusiva. *El Diari de l'Educació*, 17 de novembre. Recuperat

de: https://diarieducacio.cat/generalitat-aprova-decret-que-regula-model-descola-inclusiva/

ROMERO, T. i GUTIÉRREZ, C. (2021). Cuidados en la universidad: ¿podemos transformar la torre de marfil? *Pikara online magazine.* Recuperat de: https://www.pikaramagazine.com/2021/11/cuidados-universidad-transformar-torre-marfil/

PLATAFORMA CIUTADANA PER UNA ESCOLA INCLUSIVA (2020). La Plataforma Escola Inclusiva demana 10 accions urgents per redreçar el rumb. *El Diari de l'Educació*, 10 de novembre. Recuperat de: https://diarieducacio.cat/la-plataforma-escola-inclusiva-demana-10-accions-urgents-per-redrecar-el-rumb/

SAURA, V. (2018). Any 1 després del Decret d'escola inclusiva... què ha canviat? *El Diari de l'Educació*, 3 de juliol. Recuperat de: https://diarieducacio.cat/any-1-despres-del-decret-descola-inclusiva-que-ha-canviat/?hilite=decret+inclusi%C3%B3

SAURA, V. (2021a). Escoles d'educació especial a rebentar: mil alumnes més des del decret d'inclusió. *El Diari de l'Educació*, 13 de setembre. Recuperat de: https://diarieducacio.cat/escoles-deducacio-especial-a-rebentar-mil-alumnes-mes-des-del-decret-dinclusio/

SAURA, V. (2021b). El Parlament de Catalunya crea una comissió d'estudi sobre escola inclusiva. *El Diari de l'Educació*, 21 de novembre. Recuperat de: https://diarieducacio.cat/el-parlament-de-catalunya-crea-una-comissio-destudi-sobre-escola-inclusiva/?hilite=escola+inclusiva

SÍNDIC DE GREUGES (2021a). *L'educació inclusiva a Catalunya*. Síndic de Greuges de Catalunya.

SÍNDIC DE GREUGES (2021b). *Informe sobre la detecció d'alumnat amb necessitats educatives específiques i ús de la reserva de plaça. Proposta per al desplegament del Decret 11/2021. Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*. Síndic de Greuges de Catalunya.

SLEE, R. (2011). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata, Madrid.

TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar.* Fundació Bofill. Informes breus. Recuperat de: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib_65_abandonamentescolar_web.pdf

TARABINI, A. (2018). *L'escola no és per a tu. Quines estratègies ens calen per atendre la diversitat d'una manera veritablement inclusiva?* Fundació Bofill. Debats. Recuperat de: https://fundaciobofill.cat/videos/lescola-no-es-tu-quines-estrategies-calen-atendre-la-diversitat

TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2018). Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. A: Riera, J. (Dir.) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (pàg. 235-290). Recuperat de: https://fundaciobofill.cat/publicacions/transicions-leducacio-secundaria-postobligatoria-catalunya

Agraïments

Les autores agraeixen les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Gemma Albesa, Mar Aldamiz, Josep Amorós, Monica Arbeláez, María José Cesena, Alba Cortina, Mercè Esteve Balagué, Javier Onrubia, Noemí Santiveri i Dolors Vique.

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