Anuari 2022
Els reptes de l'educació a Catalunya

Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar

Marta Curran i Aina Tarabini

POLÍTIQUES 91

FUNDACIO BOFILL

Anuari 2022
Els reptes de l'educació a Catalunya

Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar

Marta Curran i Aina Tarabini

Anuari 2022
Els reptes de l'educació a Catalunya

Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar

Marta Curran i Aina Tarabini

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

4 Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar

Marta Curran i Aina Tarabini

Introducció

Els Centres de Noves Oportunitats (CNO) sorgeixen com a part de la resposta als principals reptes educatius del context català, com són estar a la cua de les xifres d'abandonament escolar prematur (AEP) (17,4 %) i presentar unes xifres d'atur juvenil (24,6 %) molt per sobre de la mitjana europea (12,5 %). En aquest sentit, els CNO emergeixen com una resposta a un sistema que es percep com a excessivament rígid i que no aporta alternatives als i les joves que no s'adapten al sistema educatiu, que acumulen suspensos i repeticions, que presenten senyals de desvinculació amb el seu procés escolar, que deixen els estudis de forma prematura o que segueixen trajectòries educatives que s'allunyen de la linealitat. Els CNO es troben dins del marc de les mesures compensatòries de lluita contra l'abandonament escolar (NESSE, 2010), tot i que, com veurem després, la seva acció és molt més que compensatòria. A més a més, tenen per objectiu fomentar el retorn al sistema educatiu i millorar la incorporació al mercat laboral dels i les joves. Aquests centres tenen dues característiques fonamentals: la seva acció multinivell en aspectes educatius, psicològics i socials, i el seu compromís envers el desenvolupament integral de les persones joves (Paniagua, 2022). Com veurem al llarg del capítol, malgrat la diversitat de models i programes de noves oportunitats i la seva manca de sistematització, els CNO presenten una sèrie de trets comuns vinculats a la

personalització dels processos educatius, la flexibilitat dels itineraris formatius i l'ètica de la cura (Meo i Tarabini, 2019; Tarabini, 2018), que defineixen el seu ADN. Defensar i preservar aquests principis pedagògics és un element primordial per emmarcar el debat sobre el present i el futur dels CNO i reflexionar sobre com la seva lògica i el seu funcionament es poden expandir al conjunt del sistema, tot garantint l'èxit educatiu per a tothom.

Les autores d'aquest capítol partim d'una noció multidimensional de l'èxit educatiu que, d'acord amb la proposta original d'Albaigés (2008), inclou el rendiment acadèmic, l'adhesió escolar, les transicions educatives, l'equitat social i els impactes en el desenvolupament integral de les persones. Des d'aquest punt de vista, entenem que l'èxit va més enllà d'obtenir el títol de l'educació secundària obligatòria (ESO) i adquirir les competències bàsiques d'aquesta etapa. Sens dubte, aquesta és una dimensió cabdal de l'èxit, que la vincula directament amb la concepció dominant del fracàs escolar. No obstant això, l'èxit implica també la possibilitat d'implementar trajectòries educatives llargues per a totes les persones joves que, com a mínim, haurien d'encaminar-se a l'assoliment d'una titulació d'educació secundària superior. Al nostre sistema, això equival als cicles formatius de grau mitjà (CFGM) o al batxillerat. És més, la Unió Europea estableix que accedir a alguna forma d'educació secundària superior i finalitzar-la és el llindar mínim actual per poder parlar d'èxit escolar. Des d'aquesta perspectiva, tal com anirem ensenyant durant el capítol, els CNO realitzen una funció social i d'equitat clau per al conjunt del sistema educatiu català, ja que acullen i acompanyen les persones joves més excloses que el sistema formal tendeix a expulsar. Són centres que fan front a totes les arestes del fracàs escolar, l'AEP, les discontinuïtats formatives i les diverses formes d'exclusió social i laboral que travessen les vides d'aquestes persones joves. A banda d'això, en els darrers anys, els CNO estan ocupant cada vegada més espai als debats públics. A través de diferents processos de diàleg i negociació amb les administracions públiques, s'està reclamant que aquests centres esdevinguin una peça més del sistema educatiu reglat o del Sistema de Formació i Qualificació Professionals (en endavant, Sistema FPCAT). En aquest procés de replantejament del rol que ocupen

o podrien ocupar els CNO en el sistema educatiu, formatiu i laboral, sorgeixen diverses qüestions pendents d'aclarir: quines són les demandes que fan els i les professionals dels CNO? Com encaixen amb les característiques dels sistemes reglats? Quines són les fórmules de gestió i finançament que es consideren més viables per al nou model de CNO que es planteja? Quins dilemes sorgeixen? L'objectiu d'aquest capítol és reflexionar al voltant dels principals riscos i oportunitats d'integrar els CNO dins dels sistemes reglats. L'estratègia metodològica que s'ha seguit per elaborar aquest capítol es basa en una revisió documental i un seguit d'entrevistes exploratòries realitzades a diferents actors de la comunitat educativa de Catalunya. Pel que fa a la revisió documental, s'ha explorat el següent: un ampli corpus de documents elaborats per diversos actors rellevants, articles científics i informes oficials de diferents administracions catalanes (principalment, del Departament d'Educació, d'administracions provincials o comarcals i d'ens locals), i legislació nacional i autonòmica. Així mateix, s'han realitzat entrevistes a equips directius de CNO, a responsables polítics d'administracions educatives a diferents escales (Departament d'Educació, Agència FPCAT del Departament de Presidència i Consell FP Barcelona) i a persones expertes en l'àmbit educatiu (exassessors i exassessores del ministeri, assessors i assessores d'institucions internacionals i acadèmics i acadèmiques) (vegeu Taula 1).

TAULA 1

Perfil de professional entrevistats

		Entrevista
Professionals ENO	Equip Direcció Fundació 1	1
	Equip Direcció Fundació 2	2
Administracions	Membre Consell FP Barcelona	3
	Alt càrrec de l'Agència FPCAT	4
	Alt càrrec del Departament d'Educació	5
Altres membres de la comunitat educativa	Exassessor Ministerio de Educación y FP	6
	Ex alt càrrec del Departament d'Educació	7
	Assessor Internacional Educació	8
	Professor universitari i expert en E2O	9
	Professor universitari	10

Font: elaboració pròpia.

L'estructura del capítol és la següent: en primer lloc, i de forma breu, es revisaran les modificacions terminològiques que han experimentat els dispositius compensatoris en general i els de noves oportunitats educatives en particular. A continuació, es farà un repàs històric de quins són els antecedents dels CNO i quina és la situació actual de la plataforma catalana de CNO dins del marc de l'Asociación Española de Escuelas de Segundas Oportunidades. En aquest mateix apartat, es repassaran quins són els perfils beneficiaris dels CNO, les seves principals particularitats i el seu valor afegit, i també els principals obstacles als quals han de fer front per realitzar la seva tasca educadora. Al tercer apartat, s'analitzaran les principals reclamacions que els CNO transmeten a les administracions públiques i es plantejaran els possibles riscos i les possibles oportunitats de concretar l'encaix institucional dels CNO en el sistema educatiu reglat. Per últim, es recopilaran algunes de les principals propostes i recomanacions per repensar el model dels CNO en funció de tots elements desenvolupats en el transcurs del capítol.

De segones a noves oportunitats: el nom fa la cosa?

En aquest apartat s'examina breument el canvi terminològic que han experimentat en els darrers anys els programes compensatoris en conjunt i els programes de noves oportunitats específicament. No es tracta de realitzar una anàlisi del discurs sobre els termes que es recullen a la normativa. El propòsit és reflexionar sobre les bases teòriques i filosòfiques que formen part d'aquests programes, allò que es coneix com la seva «teoria del canvi». És a dir, es tracta de repassar els conceptes que representen la base discursiva dels programes i que serveixen per conceptualitzar la problemàtica i els mecanismes d'intervenció que permeten abordar-la.

Els múltiples canvis que han experimentat alguns programes d'educació compensatòria durant els últims anys plantegen la pertinència d'explorar les connotacions que hi ha darrere d'aquests termes. Un clar exemple són

els actuals Programes de Formació Inicial (PFI), que són una variació de la modalitat adoptada arreu del territori espanyol i que reben el nom de Formació Professional Bàsica (FPB). En el seu origen, aquests programes es van anomenar Programes de Garantia Social. Posteriorment, van adoptar el nom de Programes de Qualificació Professional Inicial. Reflexionar sobre aquestes qüestions terminològiques és fonamental si tenim en compte que el llenguatge i els termes que fem servir als programes educatius tenen la capacitat de crear una realitat i de condicionar la percepció que tenim d'aquest tipus de programes. No obstant això, a part de la retòrica que s'empra a la normativa, també hem de tenir en consideració com es traslladen aquests conceptes i com els adopten els diferents actors implicats. Alguns dels termes que s'encunyen als programes tenen una naturalesa administrativa i aparentment neutral i tècnica, però arrosseguen una sèrie de connotacions que tant els i les professionals com les persones joves destinatàries poden assumir com a pròpies.

En aquest sentit, entre les persones entrevistades per a l'elaboració d'aquest capítol hi ha consens en afirmar que el terme «educació compensatòria» té una connotació estigmatitzant i segregadora de la qual resulta difícil alliberar-se'n. Amb tot això, hi ha diverses recerques que qüestionen els efectes perversos de les mesures compensatòries pel fet de situar les persones joves que hi participen als «marges del sistema» (Escudero, González i Martínez, 2009). Des d'aquesta perspectiva, s'interpreta que, a part de ser mesures que plantegen una separació d'espais físics entre l'alumnat «ordinari» i el de «compensatòria», també comporten un segregació més substancial entre ambdós grups, un fet que té conseqüències en les oportunitats educatives en funció de l'itinerari seguit. Tal com s'ha demostrat en diverses recerques, els programes compensatoris es caracteritzen per una reducció notable dels continguts curriculars i una manca de recursos en la majoria dels casos per atendre l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge. Com a conseqüència, acaben representant camins ocults d'exclusió educativa i social que ofereixen menys oportunitats educatives a les persones que en formen part (Escudero i Martínez, 2012; Rujas, 2017).

Si ens remuntem fins als inicis de l'educació compensatòria a Catalunya, és a dir, fins a la dècada dels vuitanta del segle passat, observem que aquests programes es van originar en un context social, econòmic i polític específic: els van promoure principalment entitats religioses amb un enfocament de l'educació molt particular. La concepció religiosa de les entitats encarregades de gestionar l'educació compensatòria als seus inicis partia d'una cosmovisió assistencialista i paternalista segons la qual s'havien de reconduir les trajectòries d'infants i joves que es trobaven als marges de la societat.

Darrere d'aquestes qüestions terminològiques s'amaguen diverses maneres d'entendre l'èxit i el fracàs escolars que es tradueixen en diferents lògiques d'intervenció. Si la responsabilitat del fracàs s'entén prioritàriament de forma individual, el focus d'acció estarà en «transformar» d'una manera o altra els subjectes que el pateixen. En canvi, si la responsabilitat s'interpreta de forma més col·lectiva i s'associa amb aspectes de caire més estructural, l'acció política s'haurà de dirigir a les persones joves que fracassen i als contextos generadors de les múltiples formes d'exclusió educativa i de desvinculació escolar (Tarabini, 2017). És per això que la plataforma catalana de Centres de Noves Oportunitats ha decidit recentment prescindir de l'etiqueta de Segones Oportunitats (una etiqueta que sí manté la xarxa espanyola, de la qual es parlarà al següent apartat, i que també s'utilitza majoritàriament a nivell europeu) per la seva connotació negativa. Tal com expliquen els actors entrevistats per a l'elaboració d'aquest capítol, «el concepte de segona oportunitat tenia una connotació deficitària i individualitzadora en què s'interpretava que eren els i les joves els que fracassaven i no el sistema». De fet, allò que defineix els CNO, tal com hem avançat a la introducció i com desenvoluparem a continuació, és precisament el seu caràcter holístic i integral, allunyat de les accions puntuals i aïllades que recauen exclusivament en les persones joves més vulnerables.

Des d'aquest punt de vista, el concepte clau que reclamen els i les professionals dels CNO per tal de copsar i estendre la lògica i filosofia de les

noves oportunitats educatives és el d'escola. Aquesta és la diferència i l'especificitat del recurs educatiu del qual parlarem en aquest capítol. La noció d'escola té un caràcter sistèmic i holístic, mentre que la noció de programa té una connotació més aïllada i puntual. En els apartats següents veurem que aquesta distinció entre escola i programa és cabdal per establir diferències entre la multitud de recursos que s'anomenen de noves o segones oportunitats, però que no sempre comparteixen la mateixa filosofia ni la mateixa lògica d'intervenció.

Centres de Noves Oportunitats a Catalunya: antecedents i radiografia actual

La iniciativa de les escoles de segones oportunitats es planteja per primera vegada al llibre blanc *Ensenyar i aprendre: cap a la societat de l'aprenentatge*, elaborat per la Comissió Europea i publicat l'any 1995. Aquest document estableix les línies estratègiques que han de guiar l'àmbit educatiu a nivell europeu per fer front als reptes que presenta la globalització i la societat de la informació. Un dels eixos principals és la lluita contra l'exclusió social a partir d'intervencions que es focalitzen en la inserció social i laboral dels i les joves que han estat «exclosos del sistema educatiu» (pàg. 40). En aquest document es justifica la necessitat de nous dispositius que treballin amb aquest perfil de joves davant la constatació que els sistemes educatius i de formació es presenten com a excessivament rígids i que no disposen de suficients passarel·les ni d'opcions per acollir nous models d'ensenyament al llarg de la vida (pàg. 50).

Entre l'any 1996 i el 2000, la Comissió Europea endega una sèrie de proves pilot a diferents estats membres que inclouen l'obertura de diverses escoles de Noves Oportunitats a l'estat espanyol (Barcelona, Bilbao i Gijón). És en aquest període quan es crea també l'Escola de Segones Oportunitats de Marsella, pionera i un dels principals referents d'aquests dispositius

arreu d'Europa.[1] Uns anys més tard, el 2016, sis entitats[2] creen l'Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) amb l'objectiu cabdal de donar solucions a totes les persones joves espanyoles sense ocupació ni formació. Actualment, 43 escoles integren l'associació d'E2O, set de les quals es troben a Catalunya.[3]

Una de les principals característiques de les entitats que formen part de l'associació d'E2O és la seva elevada heterogeneïtat en termes d'origen, mida, objectius, filosofia, formes d'organització, programes que ofereixen o perfil de joves que atenen. Si tenim en compte la gran diversitat de models existents i la seva manca de sistematització, es difícil establir quines són les diferències i similituds entre els programes i els Centres de Noves Oportunitats. Així mateix, és important fer notar que el context polític, social i normatiu que caracteritza cada territori també condiciona el tipus d'oferta i l'enfocament que posen en pràctica les diferents E2O. De totes maneres, alguns dels seus membres fundadors interpreten aquesta heterogeneïtat com una virtut i com un reflex del propòsit d'allunyar-se d'un sistema estandarditzat i excessivament industrialitzat que se centra en classificar i certificar els i les joves. Com veurem a continuació, un dels eixos pedagògics que conformen l'ADN d'aquestes entitats és concebre els dispositius compensatoris estàndards (com els PFI o els Programes de Garantia Juvenil) com a insuficients per atendre els i les joves que han abandonat prematurament els seus estudis o han sortit «rebotats» dels seus instituts.

1. Es va crear una xarxa a nivell francès que, després de vàries reivindicacions, va aconseguir el reconeixement del model d'E2O a través d'una llei educativa que els permet recollir fons públics i les regula. El 2017, per exemple, van recollir 81.100.000 euros per part de les administracions estatals i regionals principalment i de fons locals i europeus en segon lloc. (CEDEFOP, 2021).

2. Fundación ADSIS (Nacional), Fundació El Llindar (Catalunya), Fundación Federico Ozanam (Aragó), Peñascal Kooperatiba (País Basc), Fundación Don Bosco (Andalusia, Extremadura i Canàries) i Fundación Tomillo (Madrid).

3. La Fundació El Llindar, la Fundació Adsis, la Fundació Comtal, la Fundació Marianao, Salesians Sant Jordi, la Fundació Gentis i la Fundació Intermèdia (en procés de constitució).

Pel que fa a l'encaix de la plataforma catalana de CNO dins l'associació d'E2O, els actors entrevistats per a la realització d'aquest capítol consideren que, si bé l'existència d'una xarxa espanyola té sentit com a aglutinadora de forces, hi ha un conjunt d'elements diferenciadors que distancien la plataforma dels principis vertebradors de la proposta espanyola. L'element més rellevant és que a nivell espanyol es posa un major focus en l'etapa de l'ensenyament postobligatori i la formació per a l'ocupació. Per contra, a les entitats catalanes predomina una visió més preventiva, centrada en la consolidació i l'acreditació dels ensenyaments obligatoris i en l'acompanyament a la continuïtat formativa dels i les joves. De tal manera, com hem anticipat, la plataforma catalana de CNO reclama la seva acció més enllà de la compensació i entén les noves oportunitats educatives com un entramat de mesures de prevenció, intervenció i compensació que, en forma de recursos socioeducatius integrals, acompanyen els i les joves en situació d'especial vulnerabilitat. A continuació, se n'expliquen els detalls.

Els i les destinatàries dels Centres de Noves Oportunitats

Tal com s'ha indicat fins al moment, els CNO s'adrecen a un perfil ampli de joves que, tot i la seva heterogeneïtat, comparteixen una sèrie de trets comuns.[4] Tenir presents aquests trets és fonamental per entendre la filosofia i la forma d'acció dels CNO i, de forma més àmplia, per copsar el significat i la magnitud de l'expressió «èxit educatiu per a tothom».

Pel que fa a l'edat, són joves que majoritàriament es troben a la franja dels 16-20 anys, ja que als 16 anys és quan acaba l'etapa de l'educació obligatòria. Per tant, es fan més evidents els estralls del fracàs i l'AEP. Tot i això, en alguns CNO es poden trobar joves que encara estan a l'etapa

4. Per tenir un major coneixement del perfil dels joves matriculats als CNO, es recomana consultar Alonso *et al.* (2020).

d'educació secundària obligatòria, habitualment joves d'entre 14 i 16 anys que solen estar en Unitats d'Escolarització Compartida (UEC)[5] amb els seus instituts de referència. Així mateix, es poden trobar joves majors de 20 anys i sempre menors de 30 en diferents programes de Formació Professional i Ocupacional (a la Taula 2 es pot veure un resum de les principals característiques i destinataris dels CNO). En tot cas, tenen en comú que són persones joves i és des de les múltiples implicacions d'allò que comporta la joventut que cal aproximar-s'hi. Aquesta aproximació implica entendre'ls més enllà de la seva vessant com a estudiants[6] i en el marc de les seves múltiples esferes vitals (Funes, 2019).

Pel que fa al perfil educatiu, són joves que comparteixen trajectòries d'exclusió educativa marcades pels suspensos acumulats, les repeticions, l'escolarització en grups adaptats o de «baix nivell»[7] i les expulsions reiterades. Joves que durant massa temps han sentit que l'escola «no era per a ells» (Tarabini, 2017), amb un fort sentit de desvinculació cognitiva, conductual i emocional cap a l'escola i cap al que representa. És per això que la primera tasca dels i les professionals dels CNO, com veurem en els apartats posteriors, és aconseguir que els i les joves es reconciliïn amb la seva identitat com a potencials aprenents, que es donin permís per ser subjectes de coneixement, aprenentatge i saber. Els i les joves dels CNO sovint senten que no serveixen per estudiar i necessiten reconstruir una relació amb l'aprenentatge que els habiliti i els acompanyi en aquest procés.

5. Les UEC s'emmarquen dins dels programes de diversificació curricular del Departament d'Educació i l'escolarització de l'alumnat és compartida amb l'institut al qual cada persona jove està matriculada, del qual continua depenent a efectes acadèmics i administratius.

6. El capítol 11 d'aquest *Anuari*, centrat en les expectatives dels i les joves, també parteix d'una concepció d'aquestes persones que va més enllà de la seva consideració com a alumnes.

7. Per a una aproximació detallada a aquesta qüestió, es pot consultar el capítol 5 d'aquest *Anuari*, que se centra precisament en explorar de quina manera les formes d'agrupament de l'alumnat condicionen les oportunitats educatives dels i les joves.

TAULA 2

Tipologia de programes oferts pels CNO

TIPOLOGIA	PROGRAMES ESPECÍFICS ENTITATS	DESCRIPCIÓ/EMMARCAMENT	ENTITAT RESPONSABLE DE CERTIFICACIÓ/CONTINUÏTAT FORMATIVA
Programes de reforç i/o diversificació curricular	Programes de reforç escolar.	Programes de reforç escolar per a joves de l'últim cicle d'educació primària o d'ESO amb baix nivell d'adquisició de competènci-es. Diverses tardes a la setmana de forma individual o grupal.	No hi ha acreditació específica. Acrediten titulació els centres de referència.
	Itineraris Personals d'Aprenentatge Competencial (Aula Taller, Programes d'adaptació curricular).	Alumnat de segon cicle de l'ESO, currículum flexible i adaptat, tallers professionalitzadors.	Possibilita acreditació de l'ESO que emeten els instituts; accés a PFI o a curs de preparació a les proves d'accés a CFGM.
	Unitat Escolarització Compartida.	Joves d'entre 14 i 16 anys que presenten desafecció escolar i són proposats pels instituts. Inclou reforç de competències bàsiques, competències manipulatives i orientació acadèmica.	Escolarització compartida amb instituts i possibiliten l'acreditació de l'ESO (emesa pel Departament d'Educació). Si no s'acredita l'ESO, es dona la possibilitat de continuar en un PFI.
Programes de retorn a la formació	Programes de formació bàsica i ocupacional (Ventallers).	Joves d'entre 16 i 21 anys sense l'ESO. Inclou formació bàsica, formació en orientació aboral (FOL), tallers professionalit-zadors i tutories individualitzades.	Titulació pròpia i possibilitat d'accedir a un PFI.
	Preparació proves d'accés (ESO, CFGM).	Joves d'entre 16 i 21 anys sense l'ESO. Repàs de continguts, proves d'accés i tallers professionalitzadors.	Titulació pròpia i possibilitat d'accedir a CFGM. Altres entitats preparen per a la prova per estudiar a l'Institut Obert de Catalunya (IOC), on els i les joves es poden treure l'acreditació de l'ESO i accedir a ensenyaments postobligatoris.

>>>

TIPOLOGIA	PROGRAMES ESPECÍFICS ENTITATS	DESCRIPCIÓ/EMMARCAMENT	ENTITAT RESPONSABLE DE CERTIFICACIÓ/CONTINUÏTAT FORMATIVA
Programes de Formació Professional Inicial	Preparació proves d'accés (ESO, CFGM).	Joves d'entre 16 i 21 anys sense l'ESO. Repàs de continguts, proves d'accés i tallers professionalitzadors.	Titulació pròpia i possibilitat d'accedir a CFGM. Altres entitats preparen per a la prova per estudiar a l'Institut Obert de Catalunya (IOC),* on els i les joves es poden treure l'acreditació de l'ESO i accedir a ensenyaments postobligatoris.
	Formació Professional Inicial Qualificada (Nivell 1).	Joves d'entre 16 i 21 anys sense l'ESO i desocupats. Inclou mòduls de formació general, formació professional, orientació i pràctiques a empreses.	Titulació pròpia i Nivell 1 de certificat de professionalitat expedit pel SOC. Dona la possibilitat d'accedir a escola d'adults sense el requisit de tenir 18 anys.
	Formació Professional Especialitzada (Nivell 2).	Joves menors de 30 anys, desocupats i que han cursat satisfactòriament PFI. Inclou: mòduls de formació general, bàsica, orientació laboral i pràctiques a empreses.	Titulació pròpia i Nivell 2 de certificat de professionalitat expedit pel SOC Generalitat.
Aprenentatge de lloc de treball	Programes de pràctiques a través de beques formatives a empreses del territori.	Destinats a joves en els Nivells 1 i 2 dels Programes de Formació Professional Inicial. Serveis orientats simultàniament a la capacitació professional i a la creació d'oportunitats de treball. La intenció és allargar la formació professionalitzadora de joves, al mateix temps que se'ls garanteix una experiència de treball real.	Certificats de pràctiques i de professionalitat.

* L'IOC és l'institut d'ensenyament a distància del Departament d'Educació per a majors d'edat que ofereix un ampli ventall d'ofertes formatives que van de la preparació per acreditar-te del GES a la preparació per a proves d'accés a ensenyaments postobligatoris i estudis superiors, entre d'altres.

Font: ioc.xtec.cat/educacio

En darrer terme, i pel que fa al perfil social, són joves que majoritàriament provenen d'entorns socials marcats per la vulnerabilitat, amb baixos nivells de capital econòmic, social i cultural. És sabut que l'exclusió educativa i l'exclusió social es retroalimenten i que els riscos de fracàs i AEP no afecten de la mateixa manera a tots els grups socials. Per tant, són joves que comparteixen històries de dificultat, certament molt diversa, però, en tot cas, de dificultat. Especialment, cal destacar l'elevada presència de joves migrats que sovint no poden convalidar els estudis realitzats als seus països d'origen i que s'enfronten a immenses dificultats per accedir a recursos educatius que s'adaptin a les seves necessitats formatives i vitals (sobre aquesta qüestió, es pot consultar Manzano i Tarabini, 2022). En aquest context, els CNO són sovint l'única alternativa que troben aquests joves per millorar la seva situació i construir els seus itineraris formatius i vitals. És per això que els CNO tenen un component social i psicològic tan rellevant que és indestriable del seu component educatiu i formatiu. Probablement, la pregunta que ens hauríem de plantejar és la següent: quina acció educativa es pot entendre i implementar al marge dels components personals, socials i relacionals? Això no obstant, endinsar-nos en aquesta qüestió ens allunyaria massa dels objectius d'aquest capítol. En qualsevol cas, sembla evident que, si bé l'educació té un enorme poder de transformació social, és necessari garantir uns mínims d'equitat perquè es pugui desenvolupar i això implica atendre les condicions d'educabilitat dels i les joves (Bonal i Tarabini, 2012). És en aquest sentit que parlem dels CNO, com a recursos socioeducatius integrals per als i les joves en situació de vulnerabilitat. En els apartats següents en veurem els detalls.

L'ADN dels Centres de Noves Oportunitats

Tal com hem assenyalat fins ara, sota l'etiqueta de Centres de Noves Oportunitats s'hi inclouen sovint diferents models que no sempre comparteixen els mateixos elements singularitzadors. La durada de les intervencions i el seu grau de comprensivitat són dos elements claus per establir la seva naturalesa (Paniagua, 2022). De fet, és important fer constar la diversitat

de casuístiques que caracteritzen els CNO en termes de perfils específics dels seus beneficiaris, l'entitat encarregada de certificar-los o finançar-los, o les opcions de continuïtat formativa que contemplen. Ser conscient de la complexitat i heterogeneïtat de l'oferta formativa dels CNO (en tant que ofereixen formacions reglades, no reglades, amb diferents tipus de finançament públic i privat, etc.) permet comprendre millor les reclamacions que fan aquests centres a les administracions públiques perquè es concreti el seu rol en el sistema educatiu, tal com es desenvoluparà al següents apartats. A la Taula 2 es pot veure un resum de les principals modalitats formatives que ofereixen els CNO. Es poden agrupar en les categories següents:

1. Programes de reforç escolar i/o diversificació curricular.
2. Programes de retorn a la formació.
3. Programes de formació professional inicial qualificada i especialitzada.
4. Programes d'aprenentatge de lloc de treball.

Malgrat aquesta diversitat, tant els actors entrevistats per l'elaboració d'aquest capítol com la recerca catalana i internacional coincideixen en identificar una sèrie d'elements clau que defineixen l'ADN dels CNO i que permeten concebre'ls com a escoles i no només com a programes.

En primer lloc, són centres que ofereixen itineraris formatius personalitzats, flexibles i de major durada que els establerts al sistema ordinari, i que s'adapten a les necessitats, ritmes i interessos de cada jove. Tenint en compte el perfil de l'alumnat que atenen, és a dir, joves que presenten una forta desafecció escolar i que, en alguns casos, han tingut experiències laborals en ocupacions poc qualificades i molt precàries, un dels principals objectius dels CNO és aconseguir ressignificar la seva identitat d'aprenents i trobar una motivació per als estudis que estan cursant (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021). Garantir que les persones joves es reconciliïn amb la seva «identitat com a aprenents» és la primera tasca dels i les professionals dels CNO; una tasca que implica temps, però també cal generar espais de confiança i proximitat entre professorat i alumnat.

En aquest sentit, un segon element distintiu d'aquests centres és que la intervenció educativa es basa en una orientació i un acompanyament subjectius, amb un abordatge integral de les necessitats dels i les joves més enllà de la dimensió instructiva. Les persones que formen part de l'equip docent són especialistes en diferents àrees i matèries, i també acompanyants de les vides dels i les joves. Això interpel·la clarament les seves identitats professionals. Es tracta de professionals compromesos amb el benestar i el desenvolupament integral de les persones joves, amb una disposició per a l'acció transformadora (Perrenoud, 2007).[8] Aquesta disposició, lluny de ser purament individual o de desenvolupar-se enmig del no res, és sostinguda, reforçada i estimulada per un model de centre que promou espais de reflexió, col·laboració, benestar i apoderament dels i les seves professionals.

Un tercer element que forma part dels pilars pedagògics d'aquests centres és la gran presència de l'ensenyament pràctic o basat en l'experiència. Des d'una perspectiva pedagògica d'«aprendre treballant» i de «pensar amb les mans», els CNO consideren que és a partir d'una major connexió entre la teoria i la pràctica que s'assoleix un aprenentatge significatiu que dona sentit al procés escolar.[9] Dit d'una altra manera, la tradicional fragmentació curricular i la separació entre teoria i pràctica que sovint caracteritza els itineraris formatius tradicionals (Tarabini i Jacovkis, 2019) es transforma en entorns d'aprenentatge integrats que articulen diferents competències de forma significativa, rellevant i que estimula la col·laboració i el gaudi en l'aprenentatge.

8. El capítol 7 d'aquest *Anuari* desenvolupa en profunditat aquesta idea dels i les docents amb disposició reflexiva i transformadora a partir de la pregunta sobre com podem capacitar els professionals de l'educació per a una gestió inclusiva de la diversitat.

9. Es pot consultar el capítol 6 d'aquest *Anuari* per veure una reflexió detallada sobre quines són les condicions institucionals, pedagògiques i curriculars que desperten el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat. Així mateix, al capítol 3 es posa de manifest com el treball per projectes, que articula teoria i pràctica, és la forma habitual de desplegar els models d'ensenyament i aprenentatge a la Formació Professional.

Per últim, i atenent la concepció teoricofilosòfica de la qual parlàvem al primer apartat, un aspecte important de la filosofia d'aquestes entitats és que procuren allunyar-se d'una visió que tracti els i les joves amb condescendència o com a víctimes. Així doncs, un dels principals propòsits de la intervenció educativa en aquests centres és superar les visions estigmatitzadores que «donen per perduts» els i les joves que han sortit prematurament del sistema educatiu. Si bé els i les professionals dels CNO reconeixen que arriben joves amb un profund malestar emocional i una sensació «que no serveixen per a res», insisteixen en tractar-los com a subjectes amb drets i obligacions. La directora d'un dels CNO que han participat en les entrevistes assegura que un dels principals eixos de la seva tasca és aprendre des de la responsabilitat de fer-se càrrec de la seva pròpia vida i «construir la seva narrativa personal i la seva manera de formar part del món». És per això que el seu model d'ensenyament i aprenentatge pren com a punt de partida la subjectivitat dels i les aprenents per tractar-los com a subjectes de ple dret.

Aquestes característiques poden sintetitzar-se, segons la proposta de Tarabini (2018), en tres grans pilars:

TAULA 3

Pilars del model dels CNO

PILARS	CARACTERÍSTIQUES	TRET CENTRAL
Oferta formativa	Diversitat	Adaptat
	Flexibilitat	
	Professionalització	
Rol dels educadors	Orientació i acompanyament subjectiu	Compromès
	Vincle emocional	
Model d'ensenyament-aprenentatge	Subjectivació dels aprenents	Personalitzat
	Basat en subjectivitats	
	Integració teoria i pràctica	

Font: Tarabini, 2018, p. 64.

Meo i Tarabini (2019) sintetitzen aquests principis en tres elements clau: l'ètica de la cura, la personalització de l'aprenentatge i la concepció de la tasca educadora com un element sistèmic i col·lectiu. Per poder portar a terme aquests principis pedagògics calen algunes condicions o, si més no, alguns elements facilitadors. D'una banda, cal disposar, com ja anticipàvem, de formes d'organització docent que s'allunyin de les dinàmiques del sistema ordinari, sobretot pel que fa als temps i als espais de treball conjunt orientats a la planificació, l'avaluació i la reflexió col·lectiva envers els processos d'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit, un dels eixos centrals per poder garantir una atenció personalitzada a les diferents necessitats dels i les joves són els espais de coordinació. A mode d'exemple, una de les entitats que formen part dels CNO assegura que destinen una mitjana de tres hores setmanals a fer un seguiment de l'evolució de les persones joves i una triangulació amb els diferents agents que hi estan treballant.[10] Així mateix, es posa en relleu l'elevada consciència dels i les professionals que treballen als CNO pel que fa a la situació de vulnerabilitat del jovent escolaritzat als seus centres. Dit d'una altra manera, es tracta de compartir una mirada basada en el respecte, les altes expectatives i la confiança envers tots i cadascun dels i les joves. Aquesta mirada s'articula a tots els espais formals i informals dels CNO i es trasllada en un fort treball d'acció tutorial, orientat a garantir l'atenció individual dels i les joves des del punt de vista educatiu, social, laboral, relacional i personal. Evidentment, disposar de ràtios reduïdes contribueix a desplegar aquesta atenció individualitzada i personalitzada, però tots els actors entrevistats per a l'elaboració d'aquest capítol coincideixen en assenyalar que aquesta és una condició necessària però no suficient per aplicar el tipus de mirada que proposen els CNO.[11]

10. A Alonso *et al.* (2020) parlen d'interlocutors d'entrada (centres educatius, equips d'atenció psicopedagògica, serveis socials, CSMIJ i sistema judicial) i d'interlocutors de sortida, que inclouen principalment les institucions de l'ensenyament postobligatori i el sector productiu.

11. Sobre la qüestió de les ràtios, es pot consultar el capítol 2 d'aquest *Anuari*, que precisament es planteja quin és el rol de la programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar i si la reducció de ràtios ha de ser una política que tingui en compte, entre altres qüestions, el nivell de complexitat social dels centres educatius.

Si tenim en compte tot allò que hem mencionat fins ara, els centres (o les escoles) de Noves Oportunitats s'assemblarien a una forma de treball més artesanal que no pas industrial. Una mirada específica a cada persona, un treball a foc lent, atenció a les petites coses, cura de tots els processos, etc. Aleshores, poden els CNO convertir-se en miralls per a la transformació educativa del conjunt del sistema? Fins a quin punt es poden estendre i escalar sense perdre la seva naturalesa? O potser la pregunta més rellevant és la següent: com es pot articular una política educativa liderada des de les administracions públiques, basada en la idea d'oportunitats d'aprenentatge per a tota la vida, que estructuri el conjunt del sistema i on s'hi incardinin els centres ordinaris amb els de Noves Oportunitats?

Algunes experiències recents al territori català

En els darrers anys, i arran de l'increment de la popularitat i la divulgació dels CNO com a potencial estratègia per combatre l'AEP, diferents administracions públiques d'arreu del territori català han estat endegant projectes o obrint centres que es poden emmarcar en menor o major grau en l'àmbit dels CNO. En primer lloc, el Departament d'Educació ha impulsat durant el curs 2021-2022 una prova pilot de «Programes de Noves Oportunitats» o «Punts de Noves Oportunitats» que s'ha aplicat a diversos centres del territori català, tot i que, a hores d'ara, no té garantia de continuïtat. De fet, la principal diferència entre aquest programa i els CNO és que la seva oferta formativa se centra en oferir cursos de formació per a l'ocupació que emeten certificats de professionalitat de Nivell 1 i que es porten a terme als centres ordinaris d'ESO. Per tant, aquesta proposta adopta el nom de Noves Oportunitats, però el seu plantejament dista del model pedagògic i de la filosofia que caracteritza els CNO. El fet d'ubicar-se als instituts, la manca d'elements psicosocials més amplis d'acompanyament als i les joves, el seu caràcter puntual o la carència de planificació a llarg termini són algunes de les deficiències principals d'aquest programa. A més a més, segons els i les professionals que han participat en les entrevistes per a l'elaboració d'aquest capítol, aquesta

prova pilot pot ser inclús contraproduent per al present i el futur de les noves oportunitats a Catalunya, ja que desdibuixa els seus elements d'especificitat i transmet la falsa idea que són recursos puntuals de caràcter purament compensatori i residual. En segon lloc, el curs passat 2019-2020, l'Ajuntament de Barcelona va impulsar l'Escola Municipal de Segones Oportunitats (EM2O).[12] Aquesta és la primera i, de moment, l'única escola de Noves Oportunitats educatives a Catalunya que depèn de l'administració pública, tot i que la seva gestió és indirecta.[13] El plantejament de l'EM2O i els dispositius que ofereix es troben estretament lligats als principis pedagògics dels CNO. Tal com expliciten al seu lloc web, els seus tres objectius són:

1. Acompanyar, orientar i donar suport al conjunt de joves en la seva transició cap a la vida adulta.
2. Facilitar el seu retorn al sistema educatiu reglat, en el cas que els i les joves hagin abandonat prematurament els estudis obligatoris.
3. Capacitar-los perquè puguin accedir al mercat laboral.

Amb aquests objectius en ment, implementen un sistema de tutorització i acompanyament personalitzat basat en la idea d'itineraris formatius flexibles que s'ajustin a les necessitats i els interessos dels i les joves, i els faciliti el trànsit per diferents nivells educatius o la inserció laboral. A banda d'això, és un dels pocs centres d'aquestes característiques que ofereix suport econòmic per garantir la gratuïtat dels ensenyaments, ajudes per al transport i altres tipus d'ajudes alimentàries (un «esmorzar reforçat per a cada jove i en casos excepcionals altres àpats diaris») i socials (estan gestionant allotjaments per als i les joves en situació de precarietat habitacional), i les condicions d'educabilitat mínimes dels i les joves que es

12. Per obtenir més informació, consulteu: https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/escoles-de-segones-oportunitats.

13. D'acord amb la Llei de Contractacions, l'Administració encomana la prestació del servei a un tercer mitjançant contracte públic. Actualment, la gestió de l'EM2O la porten a terme dues entitats que formen part de la plataforma catalana de CNO: els Salesians Sant Jordi i la Fundació El Llindar.

beneficien del servei. L'EM2O també inclou atenció psicològica a les persones joves, treball d'acompanyament amb les famílies (principalment quan es tracta de menors d'edat) i activitats de lleure i suport a la formació durant el temps lliure a través d'un equip de professionals interdisciplinari format per persones de l'àmbit de l'educació, l'orientació laboral, la psicologia i el treball comunitari.[14] Durant el curs 2021-2022, l'EM2O ha atès 20 joves i es preveu un increment de places gradual anual.[15]

En tercer lloc, la Diputació de Barcelona ha impulsat el Programa de Noves Oportunitats Educatives 4.10,[16] que dona suport als municipis en la lluita contra l'AEP desenvolupant i acompanyant els diferents recursos locals de noves oportunitats. Una de les finalitats principals del NOE 4.10 és vertebrar i fer visibles la informació i els recursos existents a escala local per tal de fer una gestió integrada dels recursos de noves oportunitats i un seguiment de les trajectòries dels i les joves en risc d'abandonament escolar prematur. El projecte s'ha implementat durant el curs 2021-2022 en forma de prova pilot amb la col·laboració de vuit ens locals. A cadascun d'aquests territoris s'estan portant a terme diverses accions entre les quals destaquen el suport per a la creació de serveis, xarxes o espais locals que estructurin el treball coordinat de diferents àmbits en la lluita contra l'AEP o el finançament per a ens locals que tinguin previst obrir nous CNO als seus territoris. Un exemple seria el cas d'Osona que juntament amb el Consell Comarcal i en col·laboració amb la UVic tenen previst obrir un CNO el proper curs 2022-2023. La col·laboració de la UVic és especialment rellevant perquè es contempla que la universitat pugui oferir acompanyament en el desplegament i l'avaluació dels programes.

14. És important ressaltar que l'EM2O disposa d'una comissió de seguiment del servei de tipus interdepartamental on es coordinen tots els serveis d'atenció als i les joves. Així mateix, disposa d'un acord amb IVÀLUA per fer avaluacions regulars de l'objecte i l'impacte del servei.

15. A partir del mes de setembre de 2022, el servei incrementarà la seva oferta de places fins a un total de 45 joves per curs gràcies a l'increment de recursos i a la incorporació de l'equipament de l'Espai Jove Les Basses, al districte de Nou Barris.

16. Per més informació, consultar: www.diba.cat/educacio/projecte-noe410

També té el propòsit de proporcionar estudiants que puguin desenvolupar les seves pràctiques en aquest centre. El projecte NOE 4.10 també ha establert una taula d'experts, expertes i entitats per organitzar seminaris i jornades de treball que contribueixen a crear un marc de referència comú envers el model de noves oportunitats educatives.

A quins obstacles han de fer front els CNO?

Un dels principals obstacles als quals han de fer front els CNO per dur a terme la seva tasca educadora, formativa i d'acompanyament té a veure amb l'oferta dels programes que gestionen i que s'han descrit en apartats anteriors. Al tractar-se de programes que es troben a mig camí entre el retorn als estudis del sistema educatiu reglat i l'accés al món laboral a través del sistema de formació per a l'ocupació, es troben navegant entre dues realitats administratives: l'educació i el treball.[17] El fet d'haver de fer front a dues realitats administratives amb cultures institucionals tan dispars com són les del sector educatiu i laboral, comporta sovint un seguit de barreres institucionals que limiten una intervenció de caràcter més holístic com la que els CNO persegueixen.

Reconeixement i encaix institucional. Quan parlem d'encaix institucional, com veurem en aquest apartat, ens referim principalment a qüestions de tipus administratiu que tenen a veure amb les certificacions de les titulacions i el tipus de finançament que caracteritza les formacions que s'ofereixen en aquests centres. En els últims anys, s'ha detectat un gir discursiu en les administracions catalanes i espanyoles que es reflecteix en la menció explícita dels CNO en les darreres reformes legislatives, com

17. Al capítol 10 d'aquest *Anuari*, centrat en les relacions entre salut i escola, també es posa de manifest que sovint les diferències en les formes de treball de diferents administracions, en aquest cas de la sanitària i l'educativa, són un entrebanc per caminar cap a objectius i propòsits compartits.

el Decret d'inclusió,[18] la nova Llei de formació professional,[19] l'última llei orgànica d'educació (LOMLOE)[20] o el recent compromís explícit de la Comissió Rectora del Sistema FPCAT d'impulsar el debat sobre l'encaix dels CNO a Catalunya.[21] Així mateix, en els darrers anys, aquests centres han rebut nombrosos premis i reconeixements per part d'institucions públiques i privades. Falta per saber com es concretarà aquest reconeixement pel que fa a la possibilitat de certificar les formacions que imparteixen i a la recepció de finançament públic que permeti garantir la sostenibilitat dels programes que ofereixen a mig i llarg termini.

Respecte a la qüestió de la certificació oficial, cal tenir present que el fet de poder emetre certificacions de formacions reglades es troba condicionat per les instal·lacions i recursos de què disposen els centres, la qual cosa limita notablement el tipus d'oferta que poden proporcionar. Estem parlant d'organitzacions d'iniciativa social, com ara associacions i fundacions, que, en general, disposen d'escassos recursos. Aquesta falta de reconeixement implica, entre altres qüestions, la dificultat d'establir convenis de pràctiques amb les empreses a causa de la manca de cobertura legal que suposa oferir formacions no reglades (Alonso *et al.*, 2020). En relació amb la qüestió econòmica, al tractar-se de centres promoguts per fundacions que no estan integrats al sistema educatiu reglat, s'han de finançar a través de concursos i subvencions públiques, fet que els aboca a la inestabilitat, la precarietat i el patiment constant. Com expliquen els professionals dels CNO, aquestes ajudes tenen una lògica burocràtica molt complexa (tramitació, justificació, etc.) i tenen una durada d'entre un i dos anys, fet que dificulta garantir la consecució dels seus pilars pedagògics. Aquesta manca de finançament té moltes implicacions en el

18. Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Vegeu el capítol 1 d'aquest *Anuari* per obtenir una anàlisi detallada de les llums i ombres del decret d'educació inclusiva i la seva implementació al sistema educatiu català.
19. Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional.
20. Ley Orgánica 3/2020.
21. Acord de la Comissió Rectora del Sistema de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya, 25 de febrer de 2022

seu dia a dia. Curs rere curs la demanda es veu notablement incrementada, però no poden garantir cobrir-la. En algunes ocasions, fins i tot han hagut de dissenyar una programació del curs sense saber si rebrien o no el finançament necessari per dur-la a terme. Així mateix, durant els períodes de les crisis econòmiques, han patit demores de pagaments que han dificultat el desenvolupament de les formacions i han deixat nombrosos joves amb circumstàncies vitals vulnerables en una situació d'extrema inseguretat i indefensió.

Aquesta reticència per part de les administracions a reconèixer oficialment les titulacions que s'imparteixen en aquests centres i el seu model pedagògic podria explicar-se, segons apunten alguns dels actors entrevistats, al fet que haurien de reconèixer «el fracàs» del sistema educatiu en garantir l'èxit educatiu per a tothom i lluitar contra l'AEP. Una altra possible explicació és l'elevat cost que representen aquests centres per a les arques públiques. Una de les persones entrevistades calcula que, si un PFI té un cost aproximat d'uns 2.000 € per any i alumne, el mateix programa pot triplicar el seu cost si s'ofereix en un CNO. Algunes de les característiques del model pedagògic d'aquests centres explicarien aquest fet, com ara la reducció de ràtios o els recursos materials i humans que es necessiten per garantir itineraris formatius més prolongats, personalitzats i «hibriditzats». L'increment que suposaria oferir aquest tipus d'intervenció educativa més costosa fa que moltes administracions i entitats optin per oferir un PFI estàndard, sense les particularitats metodològiques i pedagògiques dels CNO.

D'acord amb allò que s'ha expressat anteriorment, l'adopció de diferents models de CNO està també condicionada per la normativa i el context socioeconòmic de les diferents comunitats autònomes. Per exemple, el País Basc presenta una sèrie de particularitats que fan que l'adopció dels CNO tingui un caràcter singular, un fet que contrasta amb la resta de territoris a nivell espanyol. Per una banda, el finançament dels dispositius que ofereixen els CNO en aquest territori és del tot públic. Per altra banda, és important destacar que la implementació de la FP bàsica en

aquest territori facilita un millor encaix d'aquests centres en el sistema educatiu reglat. Això es deu al perfil de destinataris de la FP bàsica, que inclou joves que encara estan en l'etapa de l'educació obligatòria (15-17 anys) i tenen la possibilitat d'obtenir l'acreditació de l'ESO. En el cas de Catalunya, l'administració educativa va optar el 2014 per crear una opció alternativa a la FP bàsica, com són els Programes de Formació Inicial (PFI), que tenen una durada d'un any (la FP bàsica té una durada de 2 cursos). Estan dirigits a joves majors de 16 anys, és a dir, que sobrepassen l'edat de l'educació obligatòria. És per aquest motiu que no donen l'opció d'obtenir l'acreditació de l'ESO un cop finalitzats aquest estudis.

Punts de millora i palanques de canvi

Reclams que els CNO fan a les administracions públiques

Tenint en compte els obstacles als quals han de fer front els CNO, els membres d'aquests centres transmeten una sèrie de reivindicacions a les administracions públiques que consideren fonamentals a fi de poder consolidar el seu projecte educatiu. Aquests reclams, com veurem al llarg de l'apartat, van des de demandes més ambicioses, sistèmiques i plantejades a llarg termini fins respostes més *curtterministes* que permetin millorar la situació actual dels CNO. Els membres de la plataforma catalana de CNO destaquen el següent:

> En resum i definitiva, demanem la creació i el reconeixement dels centres integrats de Noves Oportunitats, el compromís del Parlament i del Govern de la Generalitat de Catalunya a desplegar-los a Catalunya i, mentre això no arribi, que se'ns garanteixi la supervivència a través d'una concertació social i educativa.[22]

22. «Les Escoles de Noves Oportunitats: un repte per a la Llei d'FP», publicat l'1 de novembre de 2021 per la redacció del *Diari FP*.

En la mateixa línia, reclamen el següent: «Una figura similar als ja existents centres integrats de formació professional, on s'ofereix orientació i formació en relació amb les empreses i el territori. Els centres integrats de Noves Oportunitats incidirien, com a agents complementaris, en el pas previ a l'entrada a la FP».[23] En les següents línies procurarem concretar i aclarir alguns dels dilemes que es deriven d'aquestes reclamacions.

En primer lloc, i pel que fa a la manca de reconeixement institucional mencionada a l'anterior apartat, l'Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) reclama a les administracions públiques:

1. Autorització per certificar les formacions impartides i evitar que l'alumnat hagi d'obtenir aquestes acreditacions mitjançant proves lliures.
2. Habilitar els centres, les instal·lacions i les plantilles perquè les E2O puguin funcionar com a agents del sistema educatiu reglat.
3. Establir concerts educatius que garanteixin el finançament a mig i llarg termini per poder consolidar el seu projecte educatiu (IVEG, 2020).

Pel que fa a aquest últim punt, no acaba d'haver-hi consens respecte a quina seria la fórmula de finançament més beneficiosa i viable econòmicament. Altres alternatives que es plantegen, més enllà dels concerts educatius, són els contractes programa[24] lligats a objectius i indicadors de resultats, que tenen una durada més llarga que les subvencions. Una altra qüestió que es destaca té a veure amb les condicions laborals dels i les

23. «Escoles de noves oportunitats demanen encaix en la llei d'FP», publicat el 3 de novembre de 2021 pel *Punt Avui*.

24. Un contracte programa és un tipus de relació contractual entre l'administració pública i les institucions públiques o privades que es basa en l'establiment d'uns objectius a mig termini, uns mecanismes d'avaluació que permetin valorar el seu assoliment i el finançament que garanteixi dur a terme les activitats previstes. A diferència de les subvencions públiques, els contractes programa promouen la coordinació, la cooperació i la col·laboració entre les parts signatàries en la gestió i la implementació dels serveis prestats previstos en la relació contractual. Per obtenir més informació, consulteu el web de Drets Socials de la Generalitat de Catalunya.

professionals dels CNO. Tal com es recull a les entrevistes, els convenis d'aquests treballadors i treballadores dels CNO es caracteritzen per ser notablement precaris i inestables en comparació amb els d'altres professionals de l'àmbit educatiu. Per aquest motiu, reclamen que s'equiparin als convenis del professorat de la xarxa pública.

En termes de planificació educativa, es desprèn de les entrevistes la necessitat d'una planificació de la provisió de CNO per àrees o zones educatives que garanteixi, per una banda, que s'està cobrint la demanda i la població diana que necessita aquest dispositiu i, per altra banda, una planificació que permeti a les zones menys densament poblades poder accedir a aquests serveis. Si bé el Departament d'Educació hauria de dissenyar aquesta planificació a partir d'una lògica similar a la dels concerts educatius, hi ha qui defensa que els consells comarcals també haurien de participar-hi, ja que coneixen de primera mà la realitat del món local i les necessitats dels i les joves del seu territori.

Actualment, els CNO es troben en un procés de negociació amb diferents grups parlamentaris perquè es concreti quin serà el seu rol en el sistema educatiu, el sistema laboral i el Sistema FPCAT, i es puguin assolir els reptes que s'han esmentat en aquest apartat. Segons alguns dels responsables polítics entrevistats, el context actual de les reformes educatives que s'estan implantant i la predisposició dels diferents responsables polítics que formen part de les administracions implicades suggereixen un escenari idoni perquè finalment els CNO puguin aconseguir la fita tan esperada i passin a ser una peça més en l'arquitectura del sistema. Aquests reclams fan venir a la memòria les reclamacions del Col·lectiu d'Escoles per l'Escola pública Catalana (CEPEPC), una organització formada l'any 1978 per una vuitantena d'escoles —la majoria cooperatives de pares o mestres— creades durant el règim franquista. Demanaven a la Generalitat poder integrar-se i ser reconegudes a la xarxa pública sense perdre els seus principis pedagògics (principalment l'ús del català i la tradició d'escola activa). En el següent apartat, veurem quins són els riscos i les oportunitats que es presentarien en aquest nou escenari.

Riscos i oportunitats de la institucionalització dels CNO

Un dels principals riscos que planteja la institucionalització dels CNO en el sistema educatiu ordinari i el Sistema FPCAT és que aquest procés pugui amenaçar l'autonomia d'aquests centres i el seu model pedagògic. En aquest sentit, hi ha un sector de les persones entrevistades que considera que, si bé és fonamental que rebin el finançament necessari per poder dur a terme la seva intervenció educativa, no haurien de perdre el lideratge de la gestió i planificació dels CNO. Hi ha qui té una visió més pessimista i considera que «el dia que se'ls reconegui, serà l'inici de la seva mort». En tot cas, una cosa que sí genera consens és que el model d'acció pausada a llarg termini amb una acció sistèmica sobre els i les joves en situació de vulnerabilitat s'ha de preservar perquè els CNO no perdin el seu sentit. La lògica d'acció artesanal forma part de l'ADN dels CNO.

Una altra de les preocupacions dels i les professionals dels CNO és que el fet de ser reconeguts pel sistema implica haver de disposar d'unes instal·lacions i uns recursos de partida dels quals no sempre disposen i això podria amenaçar la viabilitat dels seus projectes. Per últim, alguns d'aquests treballadors i treballadores tenen la inquietud que el fet de poder convertir-se en una peça més en el sistema educatiu reglat no serveixi perquè els instituts «es descarreguin» de l'alumnat més disruptiu i problemàtic, i esdevinguin un itinerari formatiu devaluat ja des d'un inici. En aquest sentit, consideren que seria oportú que els equips docents dels CNO poguessin participar en els claustres dels centres educatius per garantir una coordinació i un traspàs adequats entre ambdós agents.

Pel que fa a les oportunitats que els CNO gaudeixin de més reconeixement institucional, un dels principals beneficis seria que es podria garantir una major continuïtat formativa entre els dispositius que ofereixen aquests centres i la resta de formacions reglades, com els ensenyaments postobligatoris. Una de les principals limitacions del sistema educatiu català és l'excessiva rigidesa per navegar entre les diferents passarel·les i itineraris

formatius, un fet que és especialment perjudicial en un context en el qual els i les joves cada vegada s'allunyen més de trajectòries educatives lineals (Curran i Montes, 2022 en premsa). Així doncs, reconèixer els programes que s'ofereixen als CNO podria contribuir a millorar la permeabilitat i a fer més flexible el sistema educatiu reglat i el Sistema FPCAT.

Una institucionalització del model dels CNO també permetria establir un sistema d'avaluació que pogués garantir l'assoliment dels objectius establerts. Quant als sistemes d'avaluació que desenvolupen, per exemple, les institucions que els atorguen subvencions, els i les professionals dels CNO consideren que seria important repensar els paràmetres amb els quals es mesura i s'avalua l'èxit d'aquests programes, ja que les característiques del seu model pedagògic no concorden amb les avaluacions que se centren en mesurar la continuïtat formativa o la inserció laboral dels i les joves de forma immediata. Pel que fa a aquest últim punt, una de les directores d'un CNO lamenta que moltes d'aquestes avaluacions mesuren l'èxit educatiu sobre la base de si les persones joves s'incorporen al mercat laboral després de finalitzar la formació, però no acostumen a tenir en compte el tipus de contracte o les condicions laborals. Aquesta qüestió és rellevant, perquè les subvencions públiques de les quals depenen aquests programes prenen en consideració aquest tipus d'avaluacions i són els requisits que determinen poder donar continuïtat al seu finançament. Així doncs, els CNO aposten per avaluacions que s'adaptin més a la realitat dels i les joves que atenen, i facin un seguiment de l'impacte vital i les experiències subjectives del pas d'aquest jovent per aquests dispositius.[25]

De fet, les avaluacions a curt termini, orientades només per indicadors de resultats educatius (graduació, titulació, certificació) o laborals (aconseguir feina), no poden copsar els impactes a llarg termini als quals aspiren els CNO ni tampoc els seus efectes sobre aspectes menys tangibles,

25. Vegeu les avaluacions que s'han realitzat des del GEPS-UAB en aquesta direcció: Tarabini i Montes (2018), Montes i Tarabini (2020), Tarabini, Jacovkis i Montes (2021).

com ara la confiança en un mateix, l'autoestima o el desenvolupament personal (Paniagua, 2022; Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021). En la línia d'allò que hem destacat anteriorment i com han posat de manifest diverses recerques prèvies sobre el tema, un dels elements centrals que comparteixen els i les joves que es beneficien dels CNO és la sensació de ser «mals aprenents». Per tant, cal dedicar molts esforços perquè tornin a confiar que ells també poden aprendre (Coll i Falsafi, 2010; Tarabini, Jacovkis i Curran, 2020). És per això que els i les professionals dels CNO reclamen processos d'avaluació capaços de copsar «l'èxit més enllà del rendiment»,[26] tot adoptant concepcions més àmplies i menys curtterministes de l'èxit que tinguin en compte aspectes com l'adhesió escolar, les transicions educatives, laborals i vitals o l'equitat social (Albaigés, 2008). En la mateixa línia, no es tractaria només d'avaluar si els i les joves que surten dels CNO troben o no feina, sinó també de copsar la qualitat d'aquesta feina, en termes d'estabilitat i oportunitats vitals.

En la mateixa línia de reflexió, i tal com ja hem avançat, un major reconeixement dels CNO podria representar una oportunitat perquè aquests centres serveixin de model per a la resta del sistema educatiu. El fet de repensar els temps, els espais i les formes d'organització, i la major flexibilitat i personalització que caracteritza el model pedagògic d'aquests centres, poden servir d'inspiració per superar algunes de les limitacions actuals del sistema educatiu reglat. Algunes de les persones entrevistades consideren que el model dels CNO representa una resposta més efectiva i innovadora per combatre l'AEP, en tant que intervenen de forma integral sobre els i les joves, posen l'alumnat al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge i fomenten espais de recerca i experimentació en la seva intervenció educativa. Ara bé, les sinèrgies entre els CNO i els centres ordinaris no s'implementaran de la nit al dia ni de forma automàtica. Cal planificar-les i executar-les en el marc d'un model de governança que entengui els CNO com una peça clau d'un sistema educatiu

26. Aquest és precisament el títol d'un dels informes d'avaluació d'impactes d'un dels CNO de Catalunya (Tarabini i Montes, 2018)

que aspiri a l'èxit educatiu per a tothom. Tal com s'ha anticipat, cal pensar en una política educativa liderada des de les administracions públiques que, orientada per aquest objectiu, situï els CNO com un engranatge més del itineraris formatius i vitals dels i les joves. Aquest engranatge s'ha d'implementar en condicions de dignitat, de forma sistèmica i no excepcional.

Per últim, és important fer constar que un sector dels actors entrevistats considera que, si bé els CNO poden servir d'inspiració per millorar alguns dels elements del sistema educatiu ordinari, calen reformes més estructurals que modifiquin les bastides del sistema per adaptar-se de forma més adequada a les necessitats dels i les joves en el context actual. En aquest sentit, aposten per accions que replantegin els models pedagògics, curriculars i d'avaluació dels centres educatius per tal de garantir processos d'aprenentatge amb sentit i valor personal per a tots els estudiants (Coll, Esteban-Guitart i Iglesias, 2020). També es planteja la importància d'una reforma que combati la dualitat entre els itineraris acadèmics i professionals que caracteritza el final de l'etapa de l'ESO, amb una diferència clara de prestigi i reconeixement entre els primers i els segons (Tarabini i Jacovkis, 2019; Termes, 2021). Finalment, es destaca la importància de millorar els procediments d'orientació i acompanyament dels processos educatius dels i les joves, com una tasca transversal a l'acció educativa dels centres d'ESO imbricada amb plans d'acció tutorial que progressivament haurien d'implicar totes les persones que formen part dels equips docents dels centres. Així mateix, també es destaca la importància de replantejar l'educació compensatòria d'una forma més global i integrada, i no amb dispositius fragmentats que no es connecten entre si i tenen una lògica a curt termini excessivament individualista i individualitzadora.

Propostes i recomanacions per a l'acció

En el transcurs del capítol, s'ha elaborat un estat de la qüestió de l'actual situació dels CNO i s'han posat en relleu el valor afegit del model pedagògic que proposen, els obstacles als quals han de fer front per dur a terme la seva tasca educadora i les reclamacions que fan a les administracions públiques per poder garantir la sostenibilitat del seu projecte educatiu. A més a més, s'han revisat alguns dels elements fonamentals que permetrien replantejar l'encaix institucional que els CNO ocupen i podrien ocupar en el sistema educatiu reglat i el Sistema FPCAT. A continuació, detallem les principals propostes que haurien de:

a) Contribuir a repensar aquest nou encaix que els CNO podrien tenir en un futur pròxim.
b) Garantir l'equitat i la qualitat en la provisió dels programes que ofereixen els CNO.

Aquestes propostes s'estructuren en cinc grans àmbits:

1. Planificació.
2. Governança.
3. Reconeixement i finançament.
4. Funcionament.
5. Població diana i avaluació.

Conclouen amb un últim punt adreçat a les sinèrgies necessàries entre els CNO i les mesures de prevenció de l'AEP.

Planificació

- La diversitat i la manca de sistematització dels recursos de noves oportunitats, així com la manca d'una nomenclatura única i coherent, s'han identificat durant el capítol com uns riscos als quals cal

fer front. Per això proposem, en primer lloc, **fer un mapatge del conjunt d'actors i programes** que ofereixen recursos de noves oportunitats al conjunt del territori català i identificar-ne les sinèrgies, les seves diferències i les seves similituds.

- **Ampliar l'oferta de recursos de nova oportunitat** arreu del territori català i reforçar la coordinació amb consells comarcals i ens locals per garantir una distribució adequada de l'oferta segons les necessitats formatives dels i les joves del territori. És important que l'ampliació de l'oferta aposti pel **model integral d'escoles** que aglutinen diferents serveis, actuen a llarg termini i combinen aspectes cognitius, socials i afectius amb itineraris llargs i d'alternança amb el món del treball. Consolidar els principis pedagògics que defineixen l'ADN dels CNO ha de ser un principi clau per ampliar l'oferta formativa.
- Garantir una **planificació a mig i llarg termini** de l'oferta dels Centres de Noves Oportunitats que permeti donar-los estabilitat. Aquesta planificació ha d'afermar una mirada complementària amb el sistema educatiu, interdepartamental i territorial de l'oferta formativa.
- Reforçar la idea de **circularitat i flexibilitat en la planificació de les trajectòries** educatives dels i les joves. Traçar mecanismes institucionals que garanteixin la permeabilitat entre vies formatives reglades i no reglades, tot reforçant la idea d'un sistema integrat i connectat pel que fa a l'entrada i sortida dels i les joves.

Governança

- Promoure els **esquemes integrats de noves oportunitats educatives a escala local** que integrin diferents serveis (educació, ocupació, joventut, serveis socials, etc.) i permetin fer un seguiment adequat de les trajectòries dels i les joves en risc d'AEP per oferir-los una resposta coordinada, sostenible i a llarg termini des del territori. Promoure una cultura de la corresponsabilitat i el colideratge davant l'AEP que situï les noves oportunitats educatives com a marc de referència comú.

- Reforçar els **canals de diàleg regular entre els CNO i les administracions públiques** per concretar quin és el seu encaix en el sistema educatiu català, tot garantint la representació interdepartamental per part del Departament d'Educació, el Sistema FPCAT del Departament de la Presidència i l'Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya.
- Establir **sistemes de coordinació estables entre els agents educatius de l'educació reglada i els CNO**. A mode d'exemple, es poden implementar les accions següents:

  1. Generar fòrums de debat i comissions de treball conjuntes entre professionals dels CNO i dels centres d'educació ordinària per dissenyar conjuntament itineraris d'entrada i sortida, crear sinèrgies entre els models d'oferta i transferir idees de bones pràctiques.
  2. Convidar els i les professionals dels CNO als claustres dels centres educatius ordinaris per garantir un traspàs adequat d'informació i coordinació entre ambdós agents.
  3. Possibilitar els intercanvis professionals temporals en forma de comissió de serveis entre els CNO i els centres ordinaris per reforçar la formació i el coneixement mutus.

- **Consolidar els vincles amb la comunitat i la indústria local**, tot reforçant les qualificacions i els itineraris formatius vinculats a les necessitats i realitats del context local i involucrant les empreses locals en la generació d'ofertes laborals de qualitat per als i les joves provinents dels CNO. Això implica també articular les ofertes formatives dels CNO amb l'oferta cultural del territori en un sentit ampli (grups de joves, teatre, serveis, etc.) que garanteixi les sinèrgies i continuïtats entre els CNO i els seus entorns immediats.
- Ampliar les **sinèrgies entre els CNO**, **les universitats i els centres de recerca** per tal de reflexionar sobre diverses formes de col·laboració, entre les quals trobem la realització de convenis de pràctiques i els convenis de recerca i avaluació.

Reconeixement i finançament

- Garantir la **certificació oficial** de totes les formacions que ofereixen els CNO i avançar en la cobertura legal dels convenis de pràctiques d'aquelles formacions no reconegudes que presenten els CNO a les empreses del territori.
- Apostar **pel model de centres integrats** de Noves Oportunitats i seguir el model de centres integrats de FP que estableix la nova Llei de FP.
- Establir **partides pressupostaries específiques** al Departament d'Educació per tal de dotar els Centres de Noves Oportunitats d'estabilitat econòmica i organitzativa, i involucrar nous agents en el finançament regular dels CNO a mesura que es consolidi la lògica de governança interdepartamental.
- Explorar fórmules de **concertació de serveis educatius i contractes programa** per garantir l'estabilitat pressupostària dels CNO i la continuïtat de les seves formacions.
- Ampliar **les beques i ajudes de caire social** (transport, menjador, habitatge, etc.) per als i les joves que es beneficien dels CNO i consolidar les seves condicions d'educabilitat.

Funcionament

- Garantir que els **requeriments administratius** (personal, equipaments, espais, etc.) dels CNO siguin coherents amb l'activitat educativa que desenvolupen i amb els seus principis pedagògics, i que es contrastin amb l'experiència comprovada dels centres actuals.
- Enfortir **l'autonomia i l'estabilitat** dels models d'organització dels CNO per mantenir l'esperit del seu model pedagògic. Això implica consolidar l'estabilitat de les plantilles dels CNO i equiparar les seves condicions laborals amb les del professorat de la xarxa pública.

Població diana i avaluació

- Millorar els **sistemes de detecció**. **atracció i permanència** de la població destinatària dels CNO, anar més enllà de les definicions restrictives i deficitàries dels i les joves en situació de vulnerabilitat educativa o laboral i atendre les seves múltiples necessitats de desenvolupament personal.
- Reforçar els **mecanismes d'atenció i seguiment** de les persones joves que es beneficien dels CNO un cop acaben i garantir que tenen accés a diferents recursos educatius i professionals del territori, així com a la xarxa de relacions i professionals vinculades als CNO, tot i que ja no hi participin.
- Implementar **models d'avaluació sistemàtica i rigorosa** dels CNO que tinguin en compte tres elements cabdals: el temps, els processos i l'acció multinivell. Aquestes avaluacions han d'anar més enllà dels impactes en clau de certificació escolar o d'ocupabilitat i han de copsar l'èxit educatiu i la relació amb el mercat laboral de forma àmplia, tal com s'estableix a l'ADN dels CNO. Això implica apostar per avaluacions de naturalesa mixta, que incloguin metodologies qualitatives i que incorporin, sempre que sigui possible, elements de caire longitudinal.

Bibliografia

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

ALEGRE, M. A. i TODESCHINI, F. A. (2014). «Joves ni-ni: característiques i respostes efectives.» A: M. MARTÍNEZ i B. ALBAIGÉS (eds). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*, pàg. 233-256. Barcelona: Fundació Bofill.

ALONSO, O., MAÑÉ, J. i MESTRES, A. (2020). *La figura y los procesos de orientación en los itinerarios formativos no lineales. Las Escuelas de Segunda Oportunidad*. Fundación Ferrer i Guàrdia.

BONAL, X. i TARABINI, A. (2012). «La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad.» *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 425.

CEDEFOP (2021). *Monitoring Early School Leaving.* Disponible en línia: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/monitoring-early-leavers

COLL, C., ESTEBAN-GUITART, M. i IGLESIAS, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Barcelona: Graó.

COLL, C. i FALSAFI, L. (2010). «Learner Identity. An Educational and Analytical tool.» *Revista de Educación*, 353, 211-233. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:68aa642b-d74c-4577-99bc-bbd407bf1b4a/re35308-pdf.

CURRAN, M. i MONTES, A. (2022 en premsa). *L'abandonament escolar prematur a Catalunya: dades i propostes*. Barcelona: Fundació Bofill.

ESCUDERO, J. M., i MARTÍNEZ, B. (2012). «Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?» *Revista de Educación*, Núm. extraordinari, 174-193.

ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T. i MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas.» *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 50, Núm. 1, pàg. 41-64.

MANZANO, M. i TARABINI, A. (2022). «Understanding migrant students' transitions to upper secondary education: devaluated capitals and nonstandard timeframes.» A: A. TARABINI (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts*. Policy Press.

MEO, A. i TARABINI, A. (2020). «Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona.» *Teacher and Teaching Education*, 88 (102963). https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X19302367

MONTES, A. i TARABINI, A. (2020). *I després del Llindar, què? Una anàlisi de les transicions educatives i laborals dels i les joves del Llindar*. El Llindar [no disponible en línia].

NESSE (2010). *Early School Leaving: Lessons From Research For Policy Makers*. Comissió Europea, DG d'Educació i Cultura.

PANIAGUA, A. (2002). *Programes de segona oportunitat. Què funciona per millorar el retorn educatiu i les transicions al treball de les persones joves?* Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa. Fundació Bofill i Ivàlua. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/6/h/7/dar-qf20_segonaoportunitat_220421.pdf

PERRENOUD, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

RUJAS, J. (2017). «Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO.» *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 327-345.

TARABINI, A., JACOVKIS, J. i MONTES, A. (2021). *El model d'Escoles de Noves Oportunitats: Una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit educatiu*. Informe encarregat per la plataforma catalana de CNO. Disponible en línia a: http://www.elllindar.org/wp-content/uploads/2021/11/estudi_noves-oportunitats_UAB_2021.pdf

TARABINI, A., JACOVKIS, J. i CURRAN, M. (2020). «Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria.» *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(4), 562-578. https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18047

TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2019). «Transicions a l'educació secundària postobligtòria a Catalunya.» A: J. Riera. *Els reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Fundació Bofill. https://fundaciobofill.cat/publicacions/transicions-leducacio-secundaria-postobligatoria-catalunya

TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2019). «¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar.» *Revista E-Curriculum*, 17(3), 880-980. DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908

TARABINI, A. (2018). «Dona'm l'oportunitat de fer les coses que jo sé fer. Les escoles de noves oportunitats com espais de dignificació dels joves.» *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 48, 52-64.

TARABINI, A. i MONTES, A. (2018). *L'Èxit més enllà del rendiment. Avaluació d'impacte de la Fundació El Llindar*. El Llindar [no disponible en línia].

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

TERMES, A. (2022). «Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales.» *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178: 143-164.

Agraïments

Les autores agraeixen les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Begonya Gasch, Neus Gómez, Laia Herrera, Xavier Martínez-Celorrio, Fabian Mohedano, Alejandro Montes, Josep Torrico i Maria Truñó.

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