Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa

Moisès Esteban-Guitart

POLÍTIQUES 88

FUNDACIÓ BOFILL

Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa

Moisès Esteban-Guitart

Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa

Moisès Esteban-Guitart

POLÍTIQUES 88

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, 2020
Provença, 324
08037 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

Edició no venal
Primera edició: gener del 2021

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonalletra Alcompàs
Coordinació tècnica: Miquel Àngel Alegre
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-121371-3-2
DL: B 22125-2020

Autoria: **César Coll** (dir.). Catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona. Ha dirigit treballs sobre l'impacte de les TIC en l'educació i la personalització de l'aprenentatge i ha participat en diversos processos de reforma i innovació educativa, especialment en el que concerneix els aspectes curriculars i psicopedagògics.

Bernat Albaigés (dir.). Investigador en l'àmbit de l'educació i assessor de l'àrea d'infància del Síndic de Greuges.

Gerard Ferrer-Esteban. Doctor en Sociologia i recercador Marie Curie a la Universitat Autònoma de Barcelona sobre els efectes de les polítiques d'autonomia i de rendició de comptes. S'ocupa de l'educació comparada, les pràctiques pedagògiques i la metodologia de recerca socioeducativa.

Fernando Hernández. Professor de la secció de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Forma part del grup de recerca consolidat Esbrina — Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis.

Raül Manzano. Mestre i llicenciat en Ciències de l'Educació. Actualment treballa al Centre de Recursos Pedagògics del Servei Educatiu del Segrià. Director de les revistes de primària de l'editorial Graó *Guix i Aula*. És expresident i membre de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Moisès Esteban-Guitart. Doctor en Psicologia. Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i director de l'Institut de Recerca Educativa a la Universitat de Girona. Responsable del grup de recerca Cultura i Educació.

Juana M. Sancho Gil. Catedràtica emèrita de Tecnologies Educatives del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Teresa Mauri. Doctora en Psicologia de l'Educació i mestra. Catedràtica d'Escola Universitària del Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Antoni Tort. Doctor en Pedagogia i catedràtic de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Actualment dirigeix l'Escola de Doctorat de la mateixa universitat i coordina el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV).

Jordi Serarols. Doctor en Educació i TIC. Professor col·laborador de la Universitat Oberta de Catalunya. És membre del grup de recerca Edulab. Els seus interessos de recerca giren al voltant de l'ús de les tecnologies digitals en educació i l'equitat escolar. És inspector d'educació a Barcelona des del 2009.

Sarai Samper. Llicenciada en Sociologia i màster en Recerca Social Aplicada. És sòcia del Col·lectiu d'Analistes Socials (D-CAS) des del 2004, i consultora especialitzada en disseny, implementació i avaluació de polítiques públiques.

Índex

Els reptes de l'educació a Catalunya: uns desafiaments compartits, una realitat pròpia
César Coll 1

Mirant al futur des del present 4
L'aprenentatge en el segle XXI i els desafiaments que enfronta el sistema educatiu 6
L'aprenentatge al llarg i ample de la vida i l'educació escolar 8
L'impacte de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació en l'aprenentatge i l'educació 9
Les noves necessitats d'aprenentatge i la formació d'aprenents competents 12
La desigual distribució d'oportunitats i recursos per aprendre i les desigualtats en l'accés a l'aprenentatge 13
Afrontar els desafiaments des d'una visió de conjunt 14
Estructura i continguts de l'*Anuari 2020* 16
Bibliografia 23

Primera part

INDICADORS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

Presentació
Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 29

1 Indicadors de referència sobre l'èxit educatiu
Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 37

La promoció escolar i la permanència en el sistema educatiu 40
L'adquisició de competències bàsiques 49
L'Estratègia Europa 2020 50
L'èxit educatiu des d'una perspectiva comparada 54

2 Els condicionants d'origen de l'èxit educatiu: les condicions d'educabilitat
Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 71

Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural 73
Indicadors de desenvolupament socioeconòmic 74
Condicionants d'origen social i indicadors d'accés al sistema educatiu 80
Condicionants d'origen social i indicadors de resultats educatius 84
Condicionants d'origen social i indicadors socials 104
Condicions de salut i educació 108
Evolució de les condicions de salut 108
La relació entre les condicions de salut, la classe social i el nivell d'instrucció 115
Despesa pública i privada en salut 119
Gènere 124
Desigualtats de gènere en les trajectòries formatives 124
Desigualtats de gènere en els aprenentatges 129

3 **Els condicionants de sistema de l'èxit educatiu: gestió dels sistemes educatius i igualtat d'oportunitats**
Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 137

La provisió de recursos al sistema educatiu 139
L'evolució de la despesa pública en educació 139
El nivell de despesa pública en educació 158
La despesa en beques 164
La despesa privada en educació 171
La provisió de professorat 184

La demografia educativa 190
L'evolució de la demografia educativa 190
L'escolarització de l'alumnat d'origen immigrat 195
El fet migratori i els resultats educatius 201
La programació de l'oferta 204
Les ràtios d'alumnat per unitat 213

La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats 216
La segregació escolar segons l'origen de l'alumnat: evolució i perspectiva internacional 217
La segregació escolar segons les necessitats de suport educatiu de l'alumnat 224
Segregació escolar i resultats acadèmics 232

Ús de la llengua vehicular i èxit educatiu 236
Usos lingüístics de la població i coneixement de les llengües catalana i castellana 237
La incidència del nivell d'instrucció en el coneixement de la llengua 244
L'èxit educatiu en funció de la llengua parlada a casa 245
L'aprenentatge de les llengües estrangeres 248

L'educació inclusiva 252
L'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris 252
La dotació de mesures i suports per a l'atenció educativa 257
L'escolarització en centres d'educació especial 260

L'escolarització preobligatòria 266
La participació en l'educació infantil de primer cicle 266
Les desigualtats socials i territorials en l'accés 272
La provisió d'oferta pública 281
L'impacte de l'escolarització primerenca en els resultats educatius 283

L'escolarització postobligatòria 286
La participació de la població jove en el sistema educatiu 286
La provisió de la formació professional 294
La graduació a l'ESO 301
Els programes de noves oportunitats 303
El retorn al sistema educatiu 305

La formació al llarg de la vida 307
La participació en la formació al llarg de la vida 307
Les desigualtats d'accés 311
El nivell d'instrucció de la població adulta 315

Entorn, oportunitats educatives i polítiques educatives locals 317
El finançament de les polítiques educatives locals 317
El desplegament de les polítiques educatives locals 326
La participació en les activitats de lleure educatiu 336

4 **Els condicionants de destí de l'èxit educatiu: «retorns» de l'educació**
Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 339

Educació i ocupació 341
La participació al mercat de treball 342
La incidència del nivell d'instrucció en la participació al mercat de treball 345
La població jove que ni estudia ni treballa 354
La sobrequalificació de la població ocupada 356

Societat del coneixement 359
La inversió en recerca, desenvolupament i innovació (R+D+I) 360
La relació entre innovació i nivell d'instrucció 367
El desenvolupament de la societat digital 370
La bretxa digital 373

Participació cultural i política 380
El consum cultural 380
La relació entre consum cultural i educació 386
La despesa pública en cultura 388
La relació entre despesa pública en cultura i educació 395
La relació entre participació política i educació 397

Segona part

DESAFIAMENTS PER A L'EDUCACIÓ A CATALUNYA EN UN ESCENARI D'APRENENTATGES DISTRIBUÏTS I INTERCONNECTATS

5 **De la innovació com a moda a una cultura de la innovació per a la transformació de la vida dels centres**
Fernando Hernández **403**

El punt de partida: les relacions entre canvi, transformació, innovació i millora de l'educació 405
Introducció: la primavera pedagògica de les innovacions i dels centres innovadors 407
La metodologia seguida en aquest capítol 410
Algunes iniciatives que ajuden a situar la «primavera innovadora» i que defineixen els sentits de la innovació 412
Escola Nova 21: un catalitzador per a la transformació de l'Escola 412
La Xarxa de competències bàsiques: de la formació per competències al desenvolupament professional per a la transformació dels centres 419
Què ens diu la recerca sobre el canvi i els exemples internacionals 423
La importància de definir la finalitat del canvi 423
Finlàndia: planificar el canvi per respondre als nous problemes i desafiaments 424
El projecte *California Way*: els canvis profunds són lents i modestos 427
Una cultura de la innovació per afrontar els desafiaments del sistema educatiu 430
Bibliografia 435

6 **Les necessitats d'aprenentatge en el segle xxi o què cal ensenyar i aprendre a les escoles i els instituts**
César Coll i Raül Manzano 443

Introducció 445
La personalització de l'aprenentatge i el currículum escolar 449
La concreció de les intencions educatives: competències i sabers 457
Quines competències, quins sabers associats? 463
Cap a un nou model de currículum 473
Trets i criteris del nou model de currículum relacionats amb la identificació dels aprenentatges seleccionats com a continguts curriculars 474
Trets i criteris del nou model de currículum relacionats amb la formulació dels aprenentatges seleccionats com a continguts curriculars 476
Trets i criteris relacionats amb l'estatus normatiu dels continguts curriculars 477
Bibliografia 480

7 **L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa**
Moisès Esteban-Guitart 485

Introducció 487
Més enllà de «l'encapsulament de l'aprenentatge». L'ampliació dels temps i espais educatius 488
Què volem dir amb la noció de *trajectòria personal d'aprenentatge*? 491
Alguns reptes, desafiaments i oportunitats. Creació i desenvolupament de trajectòries personals d'aprenentatge 501
Estratègies de personalització educativa 504
Establiment de xarxes educatives multinivell i intersectorials 506
Polítiques públiques de redistribució de recursos, competències i funcions segons un nou pacte, contracte o consens social sobre l'educació 511
Algunes mesures específiques a tall de conclusió 513
Bibliografia 520

8 **L'ús de les TIC per ampliar, diversificar i connectar espais i temps d'aprenentatge**
Juana M. Sancho Gil 525

Introducció 527
L'entusiasme per la nova tecnologia 529
De la il·lusió al sentit 529
Saber instrumental o saber pedagògic 532
Les TIC, la nova ecologia de l'aprenentatge i el seu impacte sobre els sistemes educatius 534
La metàfora ecològica 535
Les TIC i el desdibuixament de les fronteres entre contextos i espais que ofereixen recursos i oportunitats per aprendre 540
Obrint la mirada/reconeixent les connexions 541
Les potencialitats de les TIC en un model d'educació distribuïda i interconnectada 546
La necessitat d'ampliar les mirades sobre l'ensenyament i l'aprenentatge 549
Ombres de la llum 553
Les TIC, noves fonts de desigualtat en les oportunitats i recursos per aprendre 555
La dificultat de les recomanacions 557
Qüestions i desafiaments 560
Bibliografia 561

9 **La formació inicial del professorat en un sistema educatiu orientat a la personalització de l'aprenentatge**
Teresa Mauri i Antoni Tort 569

Introducció 571
Personalitzar l'aprenentatge: exigències que planteja a l'actuació del professorat 572
Personalitzar l'aprenentatge en l'educació superior com a pedagogia de la formació del professorat 577
Proporcionar contextos de formació docent per atribuir sentit personal a l'aprenentatge de la professió 577

Marc formatiu i currículum base de la formació inicial per a la personalització de l'aprenentatge 581
La reflexió en la formació inicial de mestres 587
Orientacions per a una formació inicial renovada des de la perspectiva de la personalització 595
Accions i propostes amb relació a la transformació del currículum de formació inicial 597
Accions i propostes amb relació als agents educatius, govern i universitats 600
Bibliografia 603

10 **Les polítiques d'equitat en l'escenari de la nova ecologia de l'aprenentatge**
Jordi Serarols 611

L'equitat: de la igualtat i les desigualtats en educació 613
La nova ecologia de l'aprenentatge i les noves i potents fonts de desigualtat en les oportunitats i els recursos per aprendre 616
De l'educació especial i la inclusió a la personalització dels aprenentatges 617
La igualtat d'oportunitats 622
Les desigualtats socioeconòmiques 626
Polítiques d'equitat: reptes i propostes 629
La segregació i les fronteres culturals 630
L'escletxa digital 632
La integració de serveis i la creació de zones d'acció prioritària 633
L'educació no formal i l'educació informal 635
L'ampliació de l'escolarització obligatòria i la flexibilització del sistema educatiu 637
A tall de conclusió 639
Bibliografia 641

Conclusions

César Coll i Bernat Albaigés 647

Afrontar els desafiaments compartits des de la realitat de l'educació a Catalunya: àmbits i propostes d'actuació 649

Trajectòries i resultats educatius: avenços, topalls i desigualtats 651

La promoció escolar: de la consolidació a l'estancament de les trajectòries educatives 651

L'adquisició d'aprenentatges: estabilitat en els resultats i mínima millora en termes d'equitat 655

Elements de context que dificulten la millora del sistema i les oportunitats educatives 657

La consolidació dels nivells de pobresa infantil des de la darrera crisi econòmica 657

La lenta reducció de la segregació escolar 658

La reducció de la bretxa digital, però l'amplificació en el context de la covid-19 661

El lleure educatiu: participació i desigualtats d'accés 662

Àmbits de política: llums, ombres i espais d'oportunitat 663

L'educació infantil de primer cicle: estancament de la participació i desigualtats d'accés 663

La formació professional: de l'esforç de provisió d'oferta a l'estancament en la seva evolució 666

L'increment de la despesa en beques, però amb dèficits de cobertura 668

La persistència dels dèficits de garanties d'educació inclusiva 669

Les polítiques educatives locals: l'estancament en el desplegament de polítiques 671

El dèficit estructural de la despesa pública en educació i l'increment del copagament 672

La provisió de personal docent en un context de davallada de la demografia escolar 676

Cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents: línies i propostes d'actuació i actors implicats 679

Una cultura educativa basada en la innovació 680

Aprenentatge, aprenentatges escolars i currículum 682

Les trajectòries individuals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa 686
Tecnologies digitals de la informació i la comunicació i aprenentatge 690
Formació del professorat i personalització de l'aprenentatge 693
Les desigualtats d'accés a les oportunitats i recursos d'aprenentatge 696
Actuacions transversals 699
Consideracions finals: sobre l'impuls i la conducció del procés de transformació del sistema educatiu 704

Addenda

CONSEQÜÈNCIES EDUCATIVES DE LA CRISI DE LA COVID-19: BALANÇ I RESPOSTES

Debat mantingut pels autors de l'Anuari 2020 el 13 de juliol del 2020
Relatoria a càrrec de Sarai Samper **709**

Quina ha estat per ara la resposta del sistema educatiu a l'impacte de la covid-19? 712
Quina resposta hauríem d'articular com a ecosistema educatiu? 717

7

L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa

Moisès Esteban-Guitart

Introducció

Tradicionalment, el contingut i fronteres dels espais i temps educatius s'han reduït als continguts, competències, aules i horaris escolars. Tanmateix, la metàfora de la *nova ecologia de l'aprenentatge* posa al descobert la caducitat d'un model «d'encapsulament de l'aprenentatge», funcional en el segle XX, però que necessita una profunda revisió en les condicions actuals cap a models d'educació distribuïda i interconnectada, una situació que, d'altra banda, ens obliga a repensar el focus de l'acció educativa. En aquest sentit, en aquest capítol justifiquem la necessitat de situar les trajectòries personals d'aprenentatge com a unitat i objecte d'anàlisi alhora. Dividim el capítol en quatre subseccions: en primer lloc, s'identifica una tendència, a la vegada nacional i internacional, que consisteix a il·lustrar les oportunitats educatives, avui més que mai distribuïdes i múltiples, *al llarg* i *ample* de la vida, que apareixen com a conseqüència de la participació i el trànsit dels aprenents en diferents contextos i activitats. En segon lloc, es defineix, s'il·lustra i es caracteritza la noció de *Trajectòria Personal d'Aprenentatge* (TPA). En tercer lloc, s'aborda la qüestió relativa al desenvolupament de trajectòries personals d'aprenentatge diverses, enriquides i competencials d'acord amb tres nivells d'intervenció, que són: *micro* (estratègies de personalització educativa), *meso* (establiment de xarxes educatives multinivell i intersectorials)

i *macro* (polítiques públiques de redistribució de recursos, competències i funcions segons un nou consens, pacte o contracte educatiu). Finalment, es proposen algunes mesures específiques derivades dels plantejaments anteriors.

Més enllà de «l'encapsulament de l'aprenentatge». L'ampliació dels temps i espais educatius

Les coordenades bàsiques sobre les quals transcorren els processos d'aprenentatge (i de l'experiència humana) són el temps i l'espai. Dotar-los, a més, de l'adjectiu *educatiu* suposa reconèixer que les fronteres de l'aprenentatge, tradicionalment circumscrites als contextos d'activitat formal (escola, instituts, universitats), s'han ampliat, avui més que mai, en els diferents àmbits, experiències, activitats i contextos de vida i socialització (Coll, 2013). Des de la família, passant pels casals i les entitats del lleure, els mitjans de comunicació, les xarxes socials i Internet, els museus i les entitats artístiques i culturals, les administracions públiques, el grup d'iguals, els mitjans de comunicació, els videojocs i la comunitat en el seu sentit més ampli, són expressions d'un conjunt de recursos, oportunitats i serveis, que ofereixen, potencialment, experiències significatives d'aprenentatge (Vila i Esteban-Guitart, 2017).

El reconeixement de la multiplicitat de contextos i situacions susceptibles de generar aprenentatge no és nou (Vygotski, 1997/1926). Tanmateix, actualment, resulta especialment sensible en gran part a causa de la irrupció de les pràctiques i cultures digitals: ubiqües, participatives, immediates, i que han suposat una ruptura dels marcs espacials i temporals tradicionals de l'aprenentatge. Condició que caracteritza la noció de *nova ecologia de l'aprenentatge* (Coll, 2013), presentada en la introducció, i que travessa els diferents capítols d'aquest anuari.

En un estudi recent, precisament, ens plantejàvem il·lustrar empíricament aquest concepte a partir de la identificació d'experiències significatives d'aprenentatge d'adolescents de 15 anys d'edat, de diferent procedència i condició de gènere, d'un institut de les comarques gironines. Per fer-ho, sol·licitàvem que els participants anotessin en un diari reflexiu en finalitzar el dia, durant una setmana, quin havia estat l'aprenentatge més significatiu, aquell que havia tingut un major impacte i valor personal. Identificat el contingut —l'experiència— invitàvem a descriure on s'havia donat, amb qui i com. Els resultats mostren la importància de situacions espontànies-informals com a generadores d'aquestes experiències, fins i tot en aprenentatges que formen part del «patrimoni escolar». Els resultats també mostren l'interès personal com a origen d'aquestes experiències, el grup d'iguals com a suport i context d'aprenentatge, i la utilització de recursos i mitjans digitals per adquirir, manipular i compartir experiències, coneixements i habilitats (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017). A tall d'exemple, la Maria va descriure haver après durant el diumenge, dia no lectiu, que la mesura de la magnitud i de la intensitat dels moviments sísmics són coses diferents; mentre que l'Ahmed va aprendre la teoria de la relativitat d'Einstein a partir de la sèrie *Cosmos* de Carl Sagan, o què és el Clenbuterol després de consultar-ho amb la seva família i per Internet en veure que un company seu al gimnàs tenia un pot amb aquest nom tan estrany. No totes les experiències d'aprenentatge identificades foren de contingut acadèmic, curricular o escolar; però, sí que totes es van descriure en el marc de situacions i contextos informals.

En qualsevol cas, les persones ens impliquem activament, mogudes per interessos particulars, en un ampli ventall d'activitats *al llarg*, *ample* i *profund* de la vida (Banks, 2007; Erstad i Silseth, 2019). Tanmateix, i aquest és un aspecte en el qual insistiré en la darrera secció del capítol, el fet que les experiències d'aprenentatge se suscitin *a l'ample* dels diferents contextos, activitats i pràctiques socials i comunitàries no significa que estiguin reconegudes, legitimades ni connectades; ni tampoc que es tinguin en compte i es vinculin als aprenentatges i les pràctiques educatives escolars.

En aquest sentit, Ito i col·laboradors/ores (2019) conclouen, en un estudi sobre la connexió d'aprenentatges duts a terme a través de xarxes socials i digitals, que en la gran majoria de les pràctiques i experiències identificades no s'observen connexions entre les situacions i els aprenentatges suscitats dins i fora del context educatiu escolar: «la majoria dels joves no troben maneres de connectar els aprenentatges en les seves pràctiques i xarxes *online* d'afinitat i les oportunitats i aprenentatges escolars, cívics i professionals» (p. 2).

Amb relació, precisament, als aprenentatges escolars, aquesta desconnexió creixent entre la vida dels estudiants dins i fora dels temps i espais escolars es tradueix en processos de desvinculació, ja que afecta, fonamentalment, la manera en què donem sentit a allò que aprenem. La recerca disponible ens mostra que quan les situacions educatives responen a interessos, necessitats, objectius i decisions dels aprenents s'afavoreix la vinculació amb la seves preocupacions i vida quotidiana, i també es fomenten processos de reflexió sobre ells mateixos/es i sobre les seves experiències d'aprenentatge. És a dir, es promouen aprenentatges amb més sentit i més valor personal (Coll, 2018), que es tradueixen en una major autonomia, implicació i aprofitament de l'activitat educativa. Per fer-ho, tanmateix, calen unes determinades condicions socials i materials que, d'altra banda, l'actual situació de pandèmia i confinament han posat de manifest (Tarabini, 2020). Tal com emfatitzarem posteriorment, i segons conclouen Ito i col·laboradors/es (2019): «establir aquestes connexions requereix formes concretes d'intermediació, ajuda i patrocini» (p. 168). Es requereix ajuda pedagògica, d'una banda, per identificar, desenvolupar i crear interessos, per tal de connectar-los, d'altra banda, amb oportunitats educatives, cíviques i professionals.

En aquest sentit, posarem de manifest que l'escola pot jugar un rol clau com a context d'intermediació en tant que permet identificar, connectar, reflexionar, narrar, construir i reconstruir experiències d'aprenentatge, com també, potencialment, habilitar trajectòries personals d'aprenentatge riques i habilitadores, idea que il·lustrarem posteriorment.

Per tant, la multiplicitat de contextos i situacions potencials d'aprenentatge no és rellevant en si mateixa, sinó l'articulació i connexió que es doni entre les experiències d'aprenentatge —a nivell *micro*—, d'una banda, i l'establiment d'intencionalitats compartides i processos d'interconnexió entre aquests escenaris i els contextos de socialització sota projectes i processos compartits d'actuació —a nivell *meso*—, de l'altra.

Dit amb altres paraules, el focus i marc de l'actuació educativa es desplaça de l'escola i dels aprenentatges escolars a les trajectòries personals d'aprenentatge, essent els *ecosistemes educatius locals* els escenaris més indicats per afavorir-les (Plana, 2018). Tal com il·lustrarem a continuació, allò rellevant és la competència, allò que s'ha après, i no tant el lloc, ni, tampoc, el com, sinó el trajecte que ha portat a un determinat itinerari enriquit. En aquest sentit, la finalitat de l'educació —no només l'escolar— ha de ser ajudar les persones a construir trajectòries d'aprenentatge competents, de qualitat i riques. És a dir, construir persones capaces d'aprendre i actuar eficaçment en les diferents situacions i circumstàncies.

Què volem dir amb la noció de *trajectòria personal d'aprenentatge*?

En les últimes dècades, la recerca educativa ha contribuït a expandir la nostra comprensió de l'aprenentatge, més enllà de reduir-lo a processos merament cognitius suscitats en la pràctica educativa escolar (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart, Coll i Penuel, 2018). Aquesta visió expansiva, que hem presentat anteriorment, considera aquestes trajectòries, fruit de la participació en un ventall divers d'activats —*al llarg* de la vida—, com l'element central al voltant del qual cal dissenyar l'arquitectura educativa. Dit amb altres paraules, les trajectòries personals d'aprenentatge apareixen com el focus, la unitat d'anàlisi i l'objecte d'intervenció prioritari de l'activitat social, comunitària i educativa.

Tal com argumenten Coll i Manzano en aquest mateix anuari, el debat sobre què s'ensenya i s'aprèn a les institucions formals d'ensenyança i aprenentatge, o què s'hauria d'ensenyar i aprendre en el segle XXI, no pot obviar que la concreció de les intencions educatives —competències i sabers— suposa considerar la utilització dels aprenentatges en situacions i contextos específics d'activitat. De fet, les competències i sabers s'adquireixen i s'exerceixen en el marc de trajectòries personals d'aprenentatge caracteritzades per l'accés i l'aprofitament de recursos, serveis i oportunitats educatives sota propòsits, intencions i motius específics.

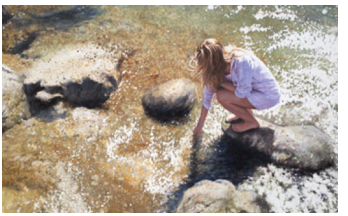
A la Figura 1, s'hi il·lustra una particular trajectòria personal d'aprenentatge, moguda per determinats interessos i projecte de vida, que es tradueix en un procés de participació en diferents activitats encaminades a obtenir legitimitat i reconeixement —tant personal com social— en qualitat de competent en un domini i una situació particular. En aquest cas, l'art.

Exemples com aquest ens inviten a (re)considerar les institucions formals d'ensenyança i aprenentatge en un entramat de relacions més ampli configurat per contextos, activitats i agents educatius, socials i comunitaris que participen en l'adquisició i exercici de les intencions educatives: currículum, competències, sabers (Barron, 2000). Dit amb altres paraules, la noció de trajectòria personal d'aprenentatge, en el marc d'ecosistemes educatius locals, permet, per una banda, identificar les situacions específiques, les activitats i les pràctiques a través de les quals l'alumnat ha de poder participar de manera competent; per l'altra, els sabers i les habilitats que calen per afrontar amb garantia aquestes activitats; i, finalment, la identificació de diferents nivells o graus de participació exitosa.

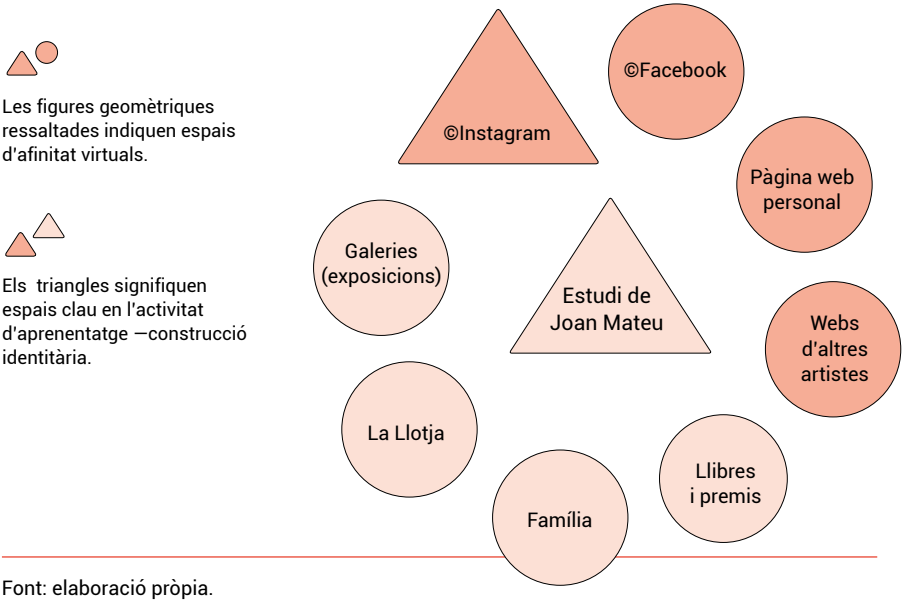
FIGURA 1

Trajectòria personal d'aprenentatge d'en Joan Mateu vinculada a l'art

Joan Mateu és un reconegut artista nascut a Salt (Girona) l'any 1976. La seva història vital està profundament unida a l'art, i, en particular, a la pintura, atès que és fill i nebot d'aquarel·listes. L'any 1999, a l'edat de 23 anys, va decidir dedicar-se exclusivament a l'art i va començar a estudiar Arts Aplicades a l'Escola de la Llotja de Barcelona. La seva primera exposició individual data del 2002, i, des d'aleshores, ha exposat regularment en diferents galeries, tant d'Europa com dels Estats Units, i ha guanyat diversos premis, com ara el premi Ricard Camí amb l'obra *Interiors* l'any 2007, o dos premis Arte Laguna de Venècia l'any 2011. Segons el mateix autor, allò que l'ha permès madurar com a artista, i, en definitiva, aprendre, és el seu pas per la Llotja, on va adquirir diferents tècniques i es va familiaritzar amb diferents materials, però, principalment, la influència d'altres artistes —es considera especial admirador de Vermeer, Hooper, Wyett o Barceló—, i també el seu treball diari al seu estudi, «laboratori personal» on experimenta amb textures i materials diversos. També destaca la importància de la seva pàgina web i les xarxes socials, especialment el seu compte d'Instagram **@joanmateuart**, que li permet interactuar amb altres artistes i seguidors, amb qui comparteix la seva obra, que ha evolucionat d'un realisme centrat en la figura humana, a l'exploració i la utilització de tècniques abstractes per interpretar, per exemple, la Costa Brava.



Extracte de *Reflex* (2014). Joan Mateu
www.joanmateu.com



Font: elaboració pròpia.

En qualsevol cas, existeix un acord considerable al voltant de la necessitat d'assumir una visió competencial de l'aprenentatge, subjacent a la noció de *trajectòria personal d'aprenentatge*. Això implica superar dissenys i pràctiques basades en matèries o assignatures, en l'aprenentatge memorístic, o, fins i tot, en «l'aprenentatge significatiu» —vinculació substancial, a nivell cognitiu, entre coneixements nous i previs—, i en metodologies expositives cap a dissenys globalitzats i transversals, centrats en l'autonomia i les capacitats de l'aprenent enfront de reptes, situacions, problemes i solucions locals i globals reals, abordats amb metodologies participatives d'indagació (Grau, 2020). En aquest sentit, cal, tal com la personalització educativa suggereix, incorporar nocions com les d'*afectivitat*, *sentit*, *identitat*, *vivència* i *experiència*. Això suposa, d'altra banda, contemplar una dimensió prospectiva vinculada a la planificació del futur i al caràcter —per naturalesa inacabat— de l'experiència, l'aprenentatge i la construcció de la identitat personal (Dreier, 1999). És a dir, les trajectòries personals d'aprenentatge es despleguen a partir de projectes orientats al futur (esdevenir «x» persona), en funció de les experiències i situacions passades, que estructuren les interaccions amb el present.

Per tant, a través de la participació en comunitats i espais d'afinitat (pràctiques i contextos d'interès compartit amb altres persones) ens construïm, i reconstruïm, com a personal docent, artistes, activistes socials, polítics, enginyers/eres o qualsevol altra identitat sociocultural regida per determinats patrons, més o menys compartits, que suposen apropiar-se i exercir diferents artefactes, codis, regles i normes associades a esdevenir, actuar i sentir-se reconeguda en qualitat de «x» persona.

En definitiva, una trajectòria personal d'aprenentatge descansa sobre processos d'*aprenentatge profund* (Gee i Esteban-Guitart, 2019), amb *sentit i valor personal* (Coll, Esteban-Guitart i Iglesias, 2020). És a dir, aprenentatges sòlids, resilients i duradors que capaciten la persona per avaluar, entendre i relacionar-se amb l'entorn —fins i tot modificant-lo— d'una manera activa i competent. Això inclou:

1. Els aprenentatges que permeten vincular significativament allò que aprenen amb la nostra història i experiències prèvies, fet que contribueix a la seva comprensió.
2. Les activitats quotidianes i preocupacions-interessos presents, de manera que se'ns permeti abordar-los amb una major competència.
3. El fet de possibilitar plans d'actuació-projecció futurs.

En aquest sentit, una característica important de les trajectòries personals d'aprenentatge és que els aprenents, en les condicions de l'era digital, societat informacional o societat mòbil-cèntrica actual (González-Patiño i Esteban-Guitart, 2014), no només accedeixen a les informacions, coneixements i continguts culturals, sinó, també, potencialment, poden participar en la seva producció i difusió, tal com fa a través d'Instagram Joan Mateu amb les seves creacions, a través de les quals interactua directament amb altres artistes, galeristes i seguidors/es.

De fet, es calcula que més de la meitat dels joves i adolescents han creat continguts que han compartit a través de les xarxes en processos que Jenkins (2009) anomena de «participació cultural» o «cultura participativa». És a dir, processos d'aprenentatge basats en:

1. Filiacions i participació en comunitats formals o informals a partir d'una pràctica o interès compartit.
2. Producció de creacions, per exemple, digitals, a un nivell gairebé professional.
3. Treball en equip per resoldre problemes conjuntament o desenvolupar nou coneixement (per exemple, la Viquipèdia o jocs compartits de realitat augmentada).
4. Socialització, circulació i intercanvi de les creacions a través de blogs o podcasts.

D'altra banda, els processos d'aprenentatge es distribueixen en diferents agents, recursos i instruments, la qual cosa obliga a estendre també la pràctica educativa escolar: des d'una eina en línia com ara ©Pinterest,

una pràctica o afició compartida a nivell familiar, una xarxa social com ara ©Instagram o un context socioinstitucional com ara un museu o la Llotja. Una sèrie d'activitats, recursos materials i socials, presents en espais físics i/o virtuals, que proporcionen oportunitats per aprendre i construir particulars trajectòries personals d'aprenentatge. Dit d'una altra manera, la falta de participació, suport i legitimitat en activitats socials d'aprenentatge i reconeixement, traduïda en processos de marginació i exclusió, impossibilita trajectòries personals d'aprenentatge riques i habilitadores.

En aquest sentit, cal augmentar la formació al llarg de la vida (Catalunya destaca negativament en l'accés a la formació reglada de la població adulta, només superada per Astúries), consolidar l'accés i aprofitament, no només a la participació cultural (el seu «consum»), sinó també a la seva producció, intercanvi, i també enriquir i diversificar la participació en l'àmbit del lleure educatiu, caracteritzat encara per la incidència del cicle econòmic, desigualtats socials i econòmiques (vegeu respecte d'això el capítol d'Albaigés i Ferrer-Esteban d'aquest mateix anuari). Encara és incert l'impacte, presumiblement negatiu, que la pandèmia covid-19 tindrà més a curt i llarg termini, aspecte que ens remet al vincle entre equitat i aprenentatge, i en el qual insistirem posteriorment.

En qualsevol cas, cal puntualitzar que la pròpia noció d'itinerari, camí, viatge, recorregut o trajectòria ens remet, no tant a la unió entre un suposat inici i fi, ni a l'acumulació estandarditzada de graus o certificats, sinó, més aviat, al desplegament dinàmic d'un interès particular a través d'un conjunt d'activitats, recursos i agents que fan sostenible l'adquisició i el desplegament de la competència en qüestió (Nasir, de Royston, Barron, Bell, Pea, Stevens i Goldman, 2020). Aquest és un procés que esdevé una construcció identitària sostinguda per activitats que involucren l'aprenent en alguna capacitat o temàtica en particular, amb l'objectiu d'arribar a un ser-saber-fer més o menys profund, en el marc de la participació en diferents comunitats de pràctica o espais d'afinitat. Per tant, ni es tracta d'un recorregut exclusivament individual, ni es basa en processos

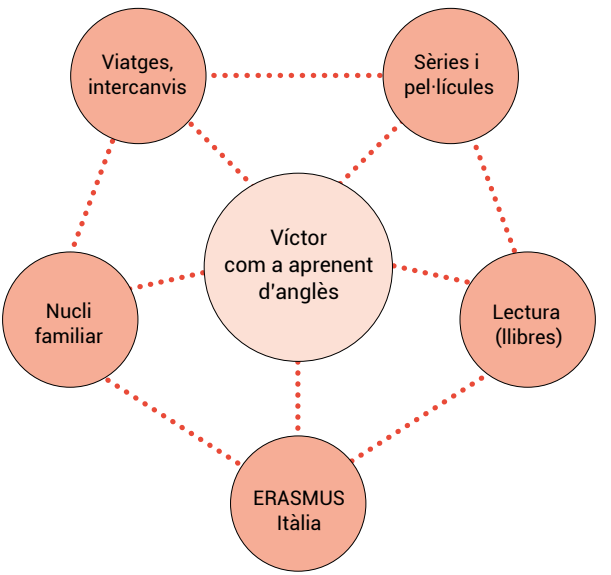
merament d'ajust de l'activitat pedagògica i educativa, sinó que suposa reconèixer i capacitar l'aprenent en el diagnòstic, comprensió i resolució de situacions i reptes reals d'aprenentatge.

En l'exemple que apareix a la Figura 2, s'observa com el protagonista ha establert un *mesosistema* —relació entre diferents pràctiques i contextos de vida i socialització— propici per a la utilització de l'anglès establint continuïtats entre diferents contextos, experiències i activitats. És a dir, ha creat un **«ecosistema personal»** que permet fer sostenible la utilització de l'instrument, en aquest cas, la llengua. En aquest sentit, calen certes condicions materials i socials per iniciar, desenvolupar i/o enriquir trajectòries personals d'aprenentatge. En el cas descrit, fou clau disposar d'una beca que va permetre viatjar a Itàlia, i també la família del protagonista per posar en pràctica diàriament la llengua. Per tant, una trajectòria personal d'aprenentatge no només depèn de les decisions, motivacions i actuacions de l'individu, sinó, també, de l'entramat de condicions socials, econòmiques i materials —incloses *relacions de poder*— que poden facilitar o entorpir el desplegament de trajectòries personals d'aprenentatge.

FIGURA 2

Trajectòria personal d'aprenentatge de l'anglès d'en Víctor

En Víctor és un metge professional amb un especial interès personal en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera. Explica que, després d'una experiència de frustració en el sistema públic valencià, sense reconèixer haver après suficientment la llengua, en descobreix la necessitat en una estada a Itàlia amb una beca ERASMUS quan tenia 20 anys. A partir d'aquest moment, descobreix la importància de la llengua per relacionar-se amb persones de tot el món, i decideix utilitzar-la en els seus intercanvis amb els mitjans, al mateix temps que llegeix llibres i mira pel·lícules només en anglès, i fa diferents viatges i intercanvis per poder practicar-lo en situacions quotidianes. Fins al punt que amb les seves dues filles utilitza l'anglès com a llengua vehicular en el context familiar. Aquest exemple ens serveix per reforçar la il·lustració de les característiques de les trajectòries personals d'aprenentatge (vegeu la Taula 1).



Les figures geomètriques en rodona indiquen contextos (nucli familiar), artefactes físics (llibres) i virtuals (sèries i pel·lícules a través d'Internet), activitats (viatges, intercanvis), i condicions materials (beca ERASMUS) implicades en la trajectòria personal d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera.

Les línies amb punts denoten l'establiment de relacions —continuïtats— entre les pràctiques, contextos i recursos que permeten, en definitiva, fer sostenible (utilitzar) la llengua i, en aquest sentit, optimitzar-ne la competència en contextos i situacions reals de vida.

Font: elaboració pròpia.

Tenint en compte les consideracions anteriors, així com les característiques resumides en la Taula 1, podem definir una **Trajectòria Personal d'Aprenentatge** (TPA) com:

> Un procés d'interrelació d'experiències significatives d'aprenentatge resultat de la participació activa en diferents contextos, activitats i pràctiques socioculturals a partir d'un determinat interès, objectiu o projecte(s) personal(s) de vida, la qual cosa es tradueix en un procés sostingut de construcció identitària, a la vegada promogut, mantingut i reconegut per condicions socials i materials.

TAULA 1

Algunes característiques de les trajectòries personals d'aprenentatge

CARACTERÍSTIQUES
Impliquen processos vivencials interrelacionats d'aprenentatge profund: «ésser» (identitat) —«saber» (coneixements i destreses)— «fer» (accions físiques i mentals).
Es vinculen a aprenentatges amb sentit i valor personal: ens ajuden a entendre millor el nostre passat, present, i projectar el futur.
Són processos sostinguts —inacabats— *conseqüencials* diacrònicament (*al llarg*) i sincrònicament (*ample*) de la vida de les persones.
Requereixen determinades condicions de suport, reconeixement i acompanyament social, i també condicions i recursos materials.
Suposen una via per a l'accés, producció i intercanvi d'experiències, coneixements i continguts culturals en les condicions de l'era digital o societat de la informació.
Estan mobilitzades per una determinada vocació, passió, interès, afinitat, compartida amb d'altres, que propicien el trànsit-moviment entre diferents contextos i activitats.

Font: elaboració pròpia.

Ens sembla important destacar dos aspectes d'aquesta definició: el primer, ja emfatitzat per altres autors i autores, és que un itinerari, o trajectòria personal d'aprenentatge, té un component vivencial-subjectiu, és a dir, suposa un conjunt més o menys integrat d'experiències d'aprenentatge

resultades de la participació en diferents contextos de vida i activitat (Engel i Membrive, 2018). Per tant, es reconeix la dimensió afectiva-emocional de l'aprenentatge, a més a més de la ja àmpliament considerada cognitiva-intel·lectual. D'altra banda, les trajectòries personals d'aprenentatge solen coincidir amb la projecció d'aprenentatges profunds, amb sentit, impacte i valor personal. Això és així ja que parteixen dels interessos, motivacions, necessitats i decisions-eleccions dels aprenents. No en va les trajectòries personals d'aprenentatge estan condicionades per les eleccions i opcions personals que duen a terme els aprenents (Coll, 2015). Unes eleccions i opcions que, a la vegada, són contingents a les ajudes, contextos socials i condicions materials que poden potencialment facilitar les connexions entre els interessos i les oportunitats acadèmiques, cíviques i/o professionals (DiGiacomo, Van Horne, Van Steenis i Penuel, 2018). S'ha documentat, per exemple, que la participació en activitats extraescolars vinculades a activitats en ciències, tecnologia, enginyeria i matemàtiques, com també actituds parentals positives al voltant de la ciència, prediuen, significativament, la persistència dels interessos de l'alumnat en aquests àmbits (Status, Falk, Penuel, Dierking, Wyld i Bailey, 2020).

En definitiva, l'aprenentatge pot, productivament, caracteritzar-se com a trajectòria personal en condicions de suport, acompanyament i reconeixement social i material. Aquesta visió expansiva ens permet, d'altra banda, tenir en compte la naturalesa contingent, distribuïda, relacional, afectiva, identitària —i, fins i tot, política— de l'aprenentatge. És a dir, el que aquí sostenim sota les dimensions i condicions *micro*, *meso* i *macro* necessàries per fer possible trajectòries personals d'aprenentatge riques i habilitadores.

Alguns reptes, desafiaments i oportunitats. Creació i desenvolupament de trajectòries personals d'aprenentatge

En les condicions actuals, la diversitat i riquesa d'agents, contextos i activitats, en definitiva, temps i espais educatius, que ofereixen a les persones oportunitats i recursos per aprendre, inviten a situar l'aprenent i els seus propis itineraris, camins o trajectòries personals d'aprenentatge, al centre de l'acció educativa; fet que suposa reconèixer l'escola com un agent d'una gran importància, però conjuntament amb altres contextos de vida i activitat. De fet, implica posar l'atenció sobre les experiències d'aprenentatge, més enllà d'on s'hagin suscitat, i empoderar l'alumnat per fer front a les diferents situacions i reptes que es plantejaran al llarg de les seves particulars vides. Per tant, suposa reconèixer no solament els interessos, identitats, expectatives, sentiments, afectes, projectes i motius dels aprenents, sinó també, en la línia de la personalització educativa, reconèixer i capacitar la seva agència: la seva veu, autonomia, responsabilitat i capacitat de decisió i participació en els processos d'ensenyança-aprenentatge.

Això no significa situar l'aprenent al «centre del món», ni deixar-lo sol. Al contrari, personalització i acompanyament són cares d'una mateixa moneda. Igualment, com s'ha dit abans, una trajectòria personal d'aprenentatge és deutora de certes condicions i condicionaments socials —ajuda pedagògica, mentoria i col·laboració d'altres persones—, i també materials (per exemple, connectivitat i dispositius tecnològics, beques i ajuts). Aquestes oportunitats s'han de garantir i oferir ajustades als interessos i les necessitats de l'alumnat, més enllà del currículum únic, comú i obligatori, i que són el resultat dels recursos, serveis i agents comunitaris disponibles. De fet, la participació i riquesa de serveis, recursos i oportunitats —*a l'ample* de la vida— és avui una font potencial de desigualtat, que obliga a replantejar les polítiques d'equitat des d'una perspectiva comunitària, fet palès en la situació de confinament viscuda aquest any 2020.

Aquesta premissa ens convida a considerar una sèrie de reptes, desafiaments i oportunitats que, segons el nostre parer, es deriven dels plantejaments desenvolupats en aquest capítol, i també uns suggeriments per, temptativament, respondre la pregunta que es formula en aquesta secció del capítol.

Els reptes, desafiaments i, a la vegada, oportunitats de canvi i transformació educativa que ens semblen especialment rellevants són els següents:

- Que l'aprenentatge estigui distribuït —es doni com a resultat de la participació en diferents contextos i activitats socials— en diferents *temps i espais educatius*, no suposa que aquests aprenentatges estiguin connectats. És a dir, que els aprenentatges formals, i les experiències associades, per exemple, estiguin vinculats als aprenentatges i les experiències d'aprenentatge informals, la qual cosa repercuteix —negativament— en la projecció de *sentit* per part de l'aprenent. Per connectar aprenentatges, es requereixen actuacions a un triple nivell: *micro* (personalització educativa), *meso* (connexió i articulació d'agents i contextos educatius sota projectes compartits) i *macro* (condicions que promoguin, possibilitin i garanteixin la sostenibilitat d'ambdós actuacions anteriors).
- Com el fet d'articular els continguts, competències i aprenentatges escolars en aquestes trajectòries personals d'aprenentatge, i també la manera a través de la qual s'incideix, des de les escoles, els instituts i les universitats, en la promoció de trajectòries personals d'aprenentatge de l'alumnat que siguin enriquidores i que els permetin desenvolupar les seves potencialitats, esdevé una missió fonamental de l'educació del segle XXI. Hi ha un consens considerable, i aquest anuari n'és testimoni, que la responsabilitat d'aquest objectiu no pot recaure exclusivament en la institució escolar, sinó que es requereix el consorci i corresponsabilitat dels diferents agents, recursos i oportunitats educatives del territori en aliances o pactes multinivell que incloguin les administracions públiques, com també les diferents entitats, serveis i actors de la comunitat.

- En clau d'equitat, la identificació de les barreres, ja siguin d'ordre econòmic, simbòlic o geogràfic que dificulten el desenvolupament de trajectòries personals d'aprenentatge es converteix en una actuació necessària per suprimir-les. Com s'ha il·lustrat anteriorment, calen determinades condicions materials i socials per possibilitar i enriquir les trajectòries personals d'aprenentatge, atès que, tal com succeeix amb les oportunitats educatives, aquestes són enormement diverses, i les bretxes entre trajectòries personals d'aprenentatge riques i realitzades, enfront de pobres i desitjables, és un risc en la consecució de processos educatius inclusius i basats en l'equitat i la justícia social. Dit amb altres paraules, les polítiques d'equitat centrades en el context escolar han de comprendre també el conjunt d'escenaris, recursos i serveis educatius d'un territori o comunitat per tal de garantir el desplegament de trajectòries personals possibles i enriquidores. Si les oportunitats d'aprenentatge estan, avui més que mai, situades i distribuïdes, tant dins com també fora de l'escola, requereixen actuacions públiques per vetllar-ne tant la qualitat com l'accés i l'aprofitament. D'altra banda, com sostén Serarols en aquest mateix anuari, oferir a tothom el mateix, sota principis d'homogeneïtat, pot entorpir processos d'igualtat, inclusió i cohesió social, precisament basats a correspondre a les persones en funció de les seves necessitats, projectes, objectius i característiques. Novament, es requereixen lògiques, perspectives i polítiques que permetin la personalització, més que no pas responguin a marcs basats en l'homogeneïtzació. Això no és possible sense un discurs o consens social compartit, traduït en un nou contracte, o, com a mínim, sense un desenvolupament i actualització del Pacte Nacional per l'Educació de l'any 2006, ni sense una reorganització de competències, funcions i recursos que el faci realitat. Tampoc no és possible sense identificar i denunciar les barreres i exclusions, per raó de gènere, condició econòmica o origen cultural, que poden impossibilitar determinades opcions, projectes i trajectòries de vida.

Aquests tres reptes, desafiaments i oportunitats es tradueixen, a la vegada, en plantejaments pedagògics específics, i també en actuacions polítiques i socials. Es tracta d'actuacions que s'interpel·len i es necessiten, i que es vinculen als tres nivells anunciats anteriorment.

Estratègies de personalització educativa

A nivell del microsistema, els contextos d'activitat formals (escoles, instituts, universitats), amb una explícita intencionalitat educativa, poden jugar un paper cabdal com a node d'identificació i interconnexió d'experiències d'aprenentatge, com també de contextos, recursos i oportunitats educatives. El protagonista fonamental de l'acció educativa és el mateix aprenent, que, a través de la «participació en entorns múltiples» (Bronfenbrenner, 1987), transporta les experiències, els coneixements i les vivències d'un context i una activitat a una altra. Tanmateix, necessita l'ajuda pedagògica precisa per identificar, treballar, reflexionar i cocrear interessos, objectius, necessitats, experiències i identitats, tal com es posa de manifest, d'altra banda, en el capítol dedicat a la formació docent de Mauri i Tort d'aquest anuari.

Disposem, de fet, d'un nombre elevat de recursos, estratègies i experiències de personalització educativa, encara no majoritàries, però que apunten a una tendència que consisteix a identificar i treballar, en el context escolar i amb objectius pedagògics específics, els interessos i les experiències d'aprenentatge, independentment d'on s'hagin produït, i també a facilitar, des de l'escola, la connexió amb els agents, recursos i serveis de la comunitat (vegeu respecte d'aquest tema la taula 1 del capítol firmat per Coll i Manzano d'aquest anuari).

En aquest sentit, recentment s'han identificat dues tipologies d'estratègies encaminades a la personalització educativa amb l'objectiu de facilitar i promocionar processos d'aprenentatge amb sentit i valor personal, i que contribueixen a la creació i el desplegament de trajectòries personals

d'aprenentatge. D'una banda, estratègies de personalització basades en la contextualització educativa i curricular; i, de l'altra, estratègies de personalització basades en la connexió i organització dels temps, espais i agents socials i educatius (Coll, Esteban-Guitart i Iglesias, 2020).

Pel que fa a les primeres —*contextualització educativa i curricular*—, es tracta d'actuacions que tenen l'objectiu d'identificar, reconèixer, reflexionar, narrar i construir-enriquir els interessos i les experiències d'aprenentatge dels aprenents. Com ara, a través de l'elaboració de plans de treball personalitzats, on l'alumnat, conjuntament amb les famílies i el professorat tutor del centre educatiu, identifiquen els seus objectius d'aprenentatge (per exemple, millorar l'ortografia, respectar el silenci, etc.), i també a través de tries i decisions específiques, sota una oferta educativa àmplia i heterogènia, es constitueixen itineraris, mapes d'aprenentatge, diferenciats (Atzet, Cara, Martínez, Rodríguez i López, 2018). En aquests casos, les tutories apareixen com un espai fonamental per reflexionar sobre les experiències d'aprenentatge més enllà d'on s'hagin originat, i per vetllar per l'itinerari curricular diferenciat.

En el cas de les segones —*organització dels espais, temps i agents educatius*—, en línia i amb la intervenció a nivell *meso* que es descriurà a continuació, es busca utilitzar pedagògicament l'entorn comunitari a través de vincles entre la pràctica escolar i els serveis, equipaments i actors de la comunitat, bé sigui per mitjà de la incorporació de professionals i agents educatius diversos en l'àmbit escolar (equips i claustres híbrids i multiprofessionals), de projectes de vinculació amb l'entorn —per exemple, a través de l'aprenentatge servei; treballs globalitzats de proposta externa; blocs de recerca, creació i servei (Grau, 2020) —, o de la transformació dels horaris i espais educatius (per exemple, ambients d'aprenentatge territorialitzats, on l'aula es vincula a determinades entitats, espais o recursos de la comunitat a partir de projectes compartits).

Establiment de xarxes educatives multinivell i intersectorials

Novament, que l'aprenentatge estigui distribuït —a l'*ample* de la vida— no significa que estigui interconnectat. Per vincular experiències d'aprenentatge hem postulat l'escola com a node fonamental a través d'estratègies de personalització educativa. D'altra banda, aquestes actuacions poden requerir l'establiment de relacions entre dos o més contextos de vida i activitat, on l'aprenent té una participació activa, concepte que ens remet a la noció de «mesosistema» de la perspectiva ecològica-sistèmica de Bronfenbrenner (1987).

En aquest sentit, cal destacar el paper i la responsabilitat de les administracions públiques, en particular els ajuntaments, en la creació de sinergies entre les institucions formals d'ensenyança i aprenentatge, i els serveis, entitats i actors socials i comunitaris, amb la finalitat d'identificar necessitats educatives i desplegar actuacions per fer-hi front des de l'àmbit del territori, i a partir de l'aprofitament dels recursos i les oportunitats disponibles. Tot això suposa avançar, en la línia de l'Aliança Educació 360 —educació a temps complet, en la creació i posada en funcionament de xarxes multinivell i interinstitucionals basades en:

1. El coneixement i reconeixement dels agents educatius i socials de la comunitat.
2. L'establiment de relacions basades en la confiança mútua.
3. Una agenda i uns objectius compartits reals-factibles.
4. Un treball constant de codisseny i participació.

En definitiva, es requereix abandonar, o, en qualsevol cas, enriquir les funcions tradicionals de l'administració pública, com ara l'oferiment de serveis, recursos i formació, cap a la participació compartida, i sota lògiques horitzontals de col·laboració i intercanvi («suma d'intel·ligències»), de projectes o plans educatius locals. Novament, cal fer possible que, a més de manera múltiple i distribuïda, les pràctiques socials i

educatives estiguin interconnectades per optimitzar-ne l'impacte i el valor. Específicament, l'afavoriment de trajectòries personals d'aprenentatge, pot ser l'objectiu compartit d'una xarxa local a través de l'establiment de plans personals d'aprenentatge que suposin vincular els interessos i projectes de vida dels aprenents, amb el conjunt dels recursos, serveis, equipaments i oportunitats educatives del territori.

De fet, la creació d'ecosistemes educatius locals apareix avui com una tendència destacada, tant a nivell nacional com internacional. La noció d'*aprenentatge connectat* i les anomenades *ciutats d'aprenentatge* al Regne Unit i als Estats Units d'Amèrica, el projecte «Kuopio Culure Path» a Finlàndia, o el «LenPoluGrafMash» a St. Petersburg, Rússia, entre d'altres, testimonien aquesta tendència (Hannon, Thomas, Ward i Beresford, 2019). Es tracta de models que qüestionen els paradigmes tradicionals d'ensenyança unidireccional-transmissora, centrada en el docent i l'escola, cap a xarxes connectades de recursos, serveis i organitzacions de diferent titularitat, amb l'objectiu d'enllaçar i crear noves oportunitats educatives mitjançant credencials de tipus digital, per exemple, i a partir de la incorporació dels interessos i les decisions dels aprenents.

En el context propi de Catalunya, es disposa d'una trajectòria destacada al voltant de processos de vinculació entre l'escola i l'entorn social, o de la consideració del territori com a espai i agent educatiu. Des de les ciutats educadores i els projectes educatius de ciutat (Vila i Gómez-Granell, 2001), passant pels Plans educatius d'entorn (Departament d'Educació, 2019), el treball de xarxes d'innovació, millora i transformació educativa (vegeu el capítol d'Hernández-Hernández, en aquest mateix anuari), o l'aliança Educació 360 (Ripoll, Masip i Vallvé, 2019).

La idea mateixa de «Plans Educatius Integrals Territorialitzats» (Coll, 2000), encara que no sigui nova, mereix recuperar-se en el marc de debat de la *nova ecologia de l'aprenentatge* i la personalització educativa que en aquest anuari es discuteix. De fet, un ecosistema educatiu local apareix com l'espai social i material idoni i necessari per poder engegar i mantenir

processos de personalització educativa, si volem que comptin amb validesa i fiabilitat ecològica, és a dir, que es corresponguin amb les necessitats, interessos, condicions i circumstàncies reals de vida de les persones. Per això, s'ha de procedir, segons lògiques de proximitat, descentralització i governança situada, a ubicar la presa de determinacions, i el poder de decisió en l'assignació i aprofitament de recursos, a les realitats més immediates dels ciutadans. D'altra banda, la projecció de trajectòries personals d'aprenentatge es fa altament complexa, atès que es requereix el coneixement immediat, tant dels aprenents com de les oportunitats d'aprenentatge, i de les barreres que poden enriquir o entorpir aquestes trajectòries; allò que en el Pacte Nacional per l'Educació de l'any 2006 es reconeixia sota el principi de subsidiarietat i autonomia municipal: acostar al màxim als ciutadans i ciutadanes la capacitat d'aplicar les polítiques públiques. Segons el nostre parer, aquest aspecte dista de ser satisfet i té un llarg camí per recórrer, tal com es desprèn de les dades recollides en el Panel de polítiques públiques locals d'educació de la Fundació Pi i Sunyer aplegades al capítol «Indicadors sobre l'èxit educatiu a Catalunya» d'aquest anuari (vegeu, específicament, la secció dedicada al finançament de les polítiques educatives locals).

En aquest sentit, i a partir dels plantejaments anteriors, un ecosistema educatiu local, pla educatiu integral territorialitzat, o projecte educatiu comunitari interconnectat, ha de complir —en el seu procés d'elaboració— els punts següents:

a) Ha de respondre a una visió consensuada i, el màxim de compartida, al voltant de l'educació, i una organització que en permeti la materialització. Això implica la necessitat d'una actualització dels acords, contracte o pacte educatiu, i una redistribució de competències, recursos i funcions. En aquest sentit, cal establir els compromisos i les responsabilitats de totes les instàncies i agents educatius implicats, especialment el paper nuclear dels centres educatius i els ajuntaments, i ens locals; aspecte que tractarem posteriorment, atès que implica la dimensió *macro*. En qualsevol cas,

pot assumir el concepte de *trajectòria personal d'aprenentatge* com a focus i objectiu de l'actuació educativa.

b) Ha de partir de la creació d'una xarxa local intersectorial i multinivell que incorpori com més agents millor. Recuperant la Llei de Metcalfe de l'any 1976, a propòsit de les telecomunicacions: «el valor d'una xarxa és proporcional al quadrat d'usuaris connectats al sistema». Així, doncs, no només s'han d'incorporar diferents nivells de l'administració pública i àrees de diferents departaments (sanitat, urbanisme, justícia, cultura, economia, medi ambient, joventut, educació, etc.), sinó, també, la suma d'agents, serveis i oportunitats educatives (centres educatius, mitjans de comunicació, famílies, universitats, entitats, equipaments, etc.) que tenen incidència en la comunitat en qüestió. El funcionament ha de comprendre, d'una banda, un «nucli motor» (com a instància coordinada de planificació, conducció i supervisió) que representi la pluralitat de sensibilitats i entitats d'un determinat territori, els diferents nivells, i, si és pertinent, sectors de l'administració (central, regional i local); i, d'altra banda, processos participatius oberts al conjunt de la ciutadania. En funció de les característiques, història prèvia, agents clau, i també condicions i condicionants (recursos, fortaleses i debilitats) de cada territori, aquest nucli motor pot adoptar una forma o una altra. A més a més, com més plural i rica és la xarxa, més fàcil és poder oferir oportunitats per dissenyar i enriquir trajectòries personals d'aprenentatge, atès que, d'aquesta manera, poden ser enormement plurals i diverses.

c) S'ha de basar en una identificació i anàlisi de necessitats educatives, en les quals s'incloguin, en el procés, els potencials destinataris de l'actuació: infants, nens i nenes, joves, adults, gent gran, en funció dels casos. L'objectiu és adequar el procés educatiu als interessos i les necessitats dels aprenents per tal de fomentar processos d'aprenentatge amb sentit i valor personal i social. Per això, la presència dels aprenents és condició necessària de possibilitat, de manera

que les necessitats existents entre un territori i un altre poden ser dissímils. En aquest diagnòstic, s'hi han de poder identificar les fortaleses i competències dels aprenents, els seus interessos i objectius d'aprenentatge, i els seus projectes de vida en construcció.

d) Aquesta anàlisi ha de conduir a uns objectius clars i específics i a un pla de treball suficientment dinàmic per respondre a les contingències que es puguin donar. Per tant, s'han de seguir procediments de codisseny en les fases de desenvolupament del pla: identificació de necessitats, establiment d'objectius, disseny-implementació d'actuacions educatives, com també la seva avaluació. L'objectiu és posar al servei, des de la perspectiva de la personalització educativa, tots els recursos i oportunitats disponibles, i també crear-ne si cal, per la qual cosa hi han de participar els agents comunitaris, altra vegada com més millor, i els destinataris de l'actuació.

e) S'hi ha d'incloure procediments i estratègies per a l'avaluació i valoració rigorosa dels resultats obtinguts: fortaleses, dificultats i aspectes de millora. Les universitats, institucions de recerca i grups específics de recerca socioeducativa estan cridades a ocupar un rol destacat en aquest procés. L'objectiu ha de ser alimentar les trajectòries personals d'aprenentatge, per tant, en cap cas es tracta d'avaluacions punitives, sinó, més aviat, formatives, amb el propòsit de reorientar, si cal, el pla de treball establert.

f) S'han de garantir les condicions socials (tècniques) i materials per a la implementació i el desenvolupament del pla, sota principis d'adequació a la realitat concreta on aquest pla es desenvolupa. Això suposa que, en funció de les necessitats i característiques concretes, se n'han d'adequar els recursos, però no en funció de criteris o lògiques d'homogeneïtat i homogeneïtzació («els mateixos recursos per a tothom»). De fet, en determinats contextos geogràfics, o en situacions de segregació i abandonament, caldrà una major inversió per fer possible trajectòries més riques d'aprenentatge.

Polítiques públiques de redistribució de recursos, competències i funcions segons un nou pacte, contracte o consens social sobre l'educació

Qualsevol pacte educatiu ha de comptar amb un ampli consens social i s'hi ha de recolzar, és a dir, ha de tenir una mirada compartida al voltant de l'objecte a considerar, en el cas que ens ocupa aquí: l'educació. Aquest anuari, i també estudis i tendències, tant nacionals com internacionals, coincideixen a superar una visió restringida de l'educació com a fet escolar, especialment focalitzat en l'educació bàsica i obligatòria durant un període de temps limitat, al qual, anteriorment, em referia com a «encapsulament de l'aprenentatge» en un paradigma, encara dominant, centrat en l'homogeneïtat i homogeneïtzació de l'educació a través de la institució escolar. Tanmateix, aquest «consens» que s'il·lustra en múltiples publicacions i recerques acadèmiques no té trasllat, ara per ara, en l'articulació política, ni tampoc en el discurs social majoritari de la ciutadania que redueix l'educació al fet escolar. Enfront d'aquesta situació, cal un nou contracte social, amb acords, actuacions i recursos previstos, que estableixi les obligacions i responsabilitats dels diferents agents, inclosa l'escola, però també les administracions locals, i el conjunt d'agents comunitaris que formen part de les diverses oportunitats educatives, cíviques i professionals de les quals disposa la ciutadania. La noció de trajectòria personal d'aprenentatge pot contribuir a deslocalitzar, i ampliar, el focus de l'actuació educativa, i, en aquest sentit, pot convertir-se en un concepte inicial que pugui ser discutit i compartit pels diferents actors socials, comunitaris i educatius.

Derivat d'aquest nou contracte, basat en el consens i acord social, s'han de redefinir les competències i responsabilitats entre els diferents nivells d'administració pública: especialment, cal dotar l'administració local de funció educativa. De fet, les competències educatives es redueixen, bàsicament, en les legislacions vigents, a la programació general de les ensenyances, i a la planificació i la gestió de l'educació bàsica obligatòria, de manera que l'administració local queda al marge d'aquestes competències

davant l'autoritat educativa representada per la Generalitat de Catalunya amb competències exclusives —compartida amb l'Estat en alguns casos—, vinculades a les funcions normativa i executiva. La mateixa Llei d'Educació de Catalunya (LEC) del 2009 així ho estableix, tot i que qualifica els ens locals d'autoritat educativa en determinats ensenyaments, i ordena i explicita cogestions i corresponsabilitats seguint, d'altra banda, el principi de «corresponsabilitat competencial» del Pacte Nacional per l'Educació de l'any 2006, traduïda, per exemple, en les Oficines Municipals d'Escolarització, com també en els ensenyaments no obligatoris.

Tanmateix, la noció objecte d'aquest capítol, i, de fet, el marc general compartit en aquest anuari, ens obliga a reconèixer i ampliar la noció d'educació en un doble sentit. En primer lloc, atenent els diferents contextos, serveis i oportunitats educatives d'un territori (més enllà de la consideració dels ensenyaments obligatoris i no obligatoris). D'altra banda, els ens locals han de poder exercir competències i funcions específiques més amplies i complementàries a les delegades en cogestió i executives en ensenyaments no obligatoris, com, per exemple, més enllà de la gestió del transport i menjadors escolars que fan els consells comarcals. Una fórmula pot ser a través de l'establiment de consorcis, com ara el Consorci d'Educació de Barcelona, o l'empoderament de les àrees territorials i zones educatives, i, específicament, els ajuntaments, com el vincle més pròxim i directe entre l'administració i la ciutadania. Per ferho, es fa imprescindible desenvolupar la noció de «corresponsabilitat» que apareix al Pacte Nacional per l'Educació, encara vigent, davant les necessitats educatives: disseny, cooperació, coordinació i desplegament de programes i serveis al conjunt de la població (per exemple, Plans educatius d'entorn tot i que aquests estan restringits a la població escolar). Novament, l'establiment, manteniment i enriquiment de trajectòries personals d'aprenentatge requereix que les autoritats i agents locals obtinguin tota la consideració i protagonisme, atès que són les més coneixedores de la realitat dels aprenents i les seves condicions de vida.

D'altra banda, com ja s'ha mencionat anteriorment, cal un replantejament del paradigma basat en la relació vertical de dalt a baix de l'administració com a proveïdora de catàleg de serveis: formació d'adults, escoles municipals, transició escola-treball, programes d'acompanyament a l'escolaritat, activitats formatives, etc. La noció d'ecosistema educatiu local suposa una nova consideració de les relacions entre l'administració pública i els centres i actors educatius, agents i serveis de la comunitat. Una nova lògica basada en principis d'horitzontalitat, governança situada, codisseny i xarxa educativa multinivell i intersectorial, amb l'objectiu compartit de vetllar no tant per l'assoliment dels aprenentatges escolars, tot i que també, sinó per l'establiment de projectes acadèmics, cívics i personals-socials de vida. Aquest objectiu obliga a tenir en compte el conjunt de la comunitat més enllà d'una institució puntual, com pot ser l'escola, per més important que sigui.

Algunes mesures específiques a tall de conclusió

Concloem amb una sèrie de consideracions específiques, en els tres nivells anteriorment esmentats, i amb algun exemple il·lustratiu, que serveixen, d'altra banda, de resum i síntesi d'algunes de les consideracions fetes al llarg del capítol.

Quant a les estratègies de personalització educativa a nivell *micro*, destaquem:

- Tutories personals i col·lectives —que poden ser compartides per altres agents i professionals (escola, famílies, entitats, per exemple)— destinades a la identificació i l'enriquiment de trajectòries personals d'aprenentatge. Es tracta de facilitar i disposar d'espais i temps de coreflexió per «cartografiar» els espais, llocs i transicions amb l'objectiu de propiciar la reflexió al voltant dels processos i experiències d'aprenentatge, més enllà d'on s'hagin originat

(Hernández-Hernández, Sancho-Gil i Domingo-Coscollola, 2018). Una tendència destacada, respecte d'això, consisteix en la incorporació d'altres agents, contextos, equipaments i entitats de la comunitat a organitzacions, sistemes, xarxes i pràctiques híbrides multiprofessionals i interinstitucionals, com, per exemple, tutories compartides amb famílies i serveis i agents de la comunitat que participen en una particular trajectòria personal d'aprenentatge. A nivell escolar, és clau reduir la ràtio docent-alumne, o redistribuir les responsabilitats de tutoria, cap a grups de 5, màxim 10, estudiants, perquè puguin ser acompanyats de manera òptima per un mateix docent. Això ha de permetre una major atenció i personalització, essent la trajectòria personal d'aprenentatge l'objecte bàsic i compartit de l'espai tutorial, que ha de transcendir, per tant, l'àmbit escolar.

- Amb relació a la mesura anterior, es requereixen noves figures de tutor-connector, i/o mentor, amb l'objectiu de facilitar processos de vinculació entre les necessitats, els interessos i les característiques dels aprenents, d'una banda, i els serveis, recursos i oportunitats educatives del territori, de l'altra. Per tant, un coneixement indispensable d'aquesta figura és el que es refereix als recursos, serveis i oportunitats disponibles, tant si són físics com virtuals. Aquest acompanyament i mentoria, més que orientació, ha de ser constant i ha de partir del coneixement, la realitat i el seguiment de l'aprenent, en la línia de l'experiència del «City Connects» del Boston College (vegeu: **https://www.bc.edu/bc-web/schools/lynch-school/sites/cityconnects.html**), o del projecte «Rossinyol» (vegeu: **http://www.projecterossinyol.org**). La funció principal ha de ser vetllar per la creació i el desplegament de trajectòries riques i habilitadores, més enllà de les característiques econòmiques, familiars, socials i culturals dels aprenents i les seves famílies; tot enxarxant i fent de pont-guia entre els diferents agents, serveis i actors educatius i comunitaris.

- Pràctiques i projectes pedagògics basats en el codisseny i les fortaleses i potencialitats dels dispositius mòbils digitals, on l'aprenent adopta un rol actiu en els processos d'ensenyança i aprenentatge. Ens remetem, en aquest sentit, al capítol de Sancho-Gil d'aquest anuari, dedicat a la utilització de les TIC per connectar espais i temps d'aprenentatge, i també a estudis i experiències d'aprenentatge connectat (Ito i col·laboradors/ores, 2020). Vegeu, per exemple, l'experiència FUSEstudio dedicada al foment de competències en ciències, tecnologia, enginyeria, arts i matemàtiques (consulteu: **https://www.fusestudio.net**).

- Reorganització i flexibilització dels horaris escolars integrant diferents temps i espais educatius, que suposin una superació de la distinció entre temps lectiu i no lectiu, com també una deshomogeneïtzació dels temps escolars en funció de les característiques dels estudiants i les seves famílies. Disposem d'un ampli ventall de propostes i exemples d'educació a temps complet, tant a nivell nacional com internacional, recollides a la pàgina web de l'Aliança Educació 360 (consulteu: **https://www.educacio360.cat**). El que es proposa aquí és una reorientació més explícita al voltant de les trajectòries personals d'aprenentatge com a objectiu d'una determinada xarxa local. Per tant, l'objectiu no ha de ser només vincular el temps lectiu al temps no lectiu, sinó facilitar, des del territori, trajectòries personals d'aprenentatge de qualitat.

- Itineraris curriculars diferenciats en funció dels interessos, objectius, necessitats i decisions dels aprenents. Existeixen diferents exemples en el territori de reorganització tant dels horaris com dels espais d'aprenentatge, i propostes pedagògiques orientades a la creació de diferents plans personalitzats d'aprenentatge (Atzet i col·laboradors/ores, 2018 i Grau, 2020). Tanmateix, la consideració d'objectius a llarg termini, més enllà de competències específiques projectades per un semestre o any escolar, poden facilitar l'establiment de projectes personals d'aprenentatge amb la incorporació de

serveis, recursos i equipaments, que permeten alimentar aquests propòsits acadèmics, cívics i/o professionals. Dit amb altres paraules, aquests plans personals han d'incorporar projectes de vida en construcció, i també una major riquesa d'actors i agents socials, comunitaris i educatius (més enllà de l'aprenent, la família i el tutor).

- Vies mòbils de certificació i avaluació coparticipada per l'aprenent, com també agents implicats en la seva pròpia trajectòria personal d'aprenentatge: docent, família, entitat social i comunitària (passaport educatiu, portafolis, diaris d'aprenentatge, etc.). Existeixen experiències internacionals, com ara la de la ciutat de Chicago (vegeu: **https://chicagocityoflearning.org**), o les liderades a Catalunya per la cooperativa +educació, conjuntament amb diferents centres educatius de la ciutat de Barcelona i entitats, serveis i equipaments del territori.

Pel que fa a l'establiment de xarxes educatives multinivell i intersectorials, a nivell *meso*, volem cridar l'atenció sobre:

- La creació de plans educatius locals destinats a identificar i satisfer les necessitats educatives de la població en àrees restringides, però que incorporin el màxim d'agents, serveis i entitats possibles, amb un especial èmfasi en la identificació i prospecció de trajectòries personals d'aprenentatge possibles i desitjables.

- La necessitat que la identificació de necessitats i l'establiment d'objectius sigui compartida, concreta i focalitzada. La recerca existent mostra la ineficàcia de disposar de diagnosis prèvies externes, generals i excessivament àmplies, amb una gran quantitat d'objectius, però amb poca validesa i fiabilitat ecològica, és a dir, allunyades de les condicions i els condicionaments reals de la comunitat o territori en qüestió. L'aprenent ha de tenir un paper actiu en aquesta identificació, tant de necessitats com d'establiment de fites o objectius, que poden ser a curt o bé a llarg termini.

- L'elaboració d'estudis que permetin identificar les característiques d'aquests plans educatius locals, els criteris que s'han de tenir en compte en el seu disseny, implementació i avaluació; com també la seva adequació a la personalització educativa, en general, i la concreció en trajectòries personals d'aprenentatge, en particular. Una limitació existent és que gran part de les experiències disponibles no han comptat amb estudis sistemàtics i rigorosos. En aquest sentit, pot ser d'utilitat disposar d'anàlisis al voltant de les condicions que afavoreixen, i entorpeixen, les trajectòries personals d'aprenentatge (per exemple, el rol que poden tenir discursos socials, fins i tot ideologies, que poden dificultar trajectòries personals d'aprenentatge a causa de discriminacions i estereotips, com ara de gènere, o qualsevol barrera i disrupció de tipus social, material, afectiu, econòmic, geogràfic, institucional). Aquestes anàlisis poden permetre comprendre els processos de canvi en determinades trajectòries, i, fins i tot, motius i condicions d'abandonament, resiliència i/o persistència.

Finalment, quant al nivell *macro* concloem que cal:

- Un nou Pacte Nacional per l'Educació, que suposi un desenvolupament i una actualització del pacte vigent des de l'any 2006, amb el compromís d'actualitzar-lo, com a mínim, cada dècada per fer front a les noves contingències, necessitats, reptes i desafiaments. Aquest pacte ha de suposar un instrument, i una evidència, d'un ampli consens al voltant de l'educació, per la qual cosa ha d'implicar el màxim d'agents possible —inclosos partits polítics—, entitats i actors socials i comunitaris. La noció de trajectòria personal d'aprenentatge com a focus de l'actuació educativa, com també el marc general adoptat en aquest anuari: la nova ecologia de l'aprenentatge, la personalització educativa, poden servir de marc inicial per a la discussió i construcció col·lectiva d'aquest consens o actualització del Pacte Nacional per l'Educació; i també partir, de fet, dels consensos previs adoptats, i les realitats i propostes contemporànies.

- El resultat del pacte pot actualitzar la Llei d'educació vigent sota el diagnòstic i la situació de la nova ecologia de l'aprenentatge, considerant les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'actuació educativa.

- La qual cosa també repercuteix en una nova redistribució de recursos, competències i funcions per a la plena consideració i exercici de l'administració local com a administració educativa competent i amb autonomia, com a mínim, compartida. Per tant, s'ha de promoure la delegació del poder de gestió i execució als entorns més immediats de vida de la ciutadania, que és qui més coneix les seves contingències i especificitats i qui, en aquest sentit, pot identificar i enriquir, més i millor, particulars trajectòries personals d'aprenentatge. Per exemple, les desigualtats educatives, ja que pot ser múltiples, s'han d'identificar, per poder abordar-les, en el nivell concret d'un territori o comunitat, i no sota marcs generals i a priori poc específics.

- Augment de la despesa educativa de les administracions públiques locals als programes de suport i altres actuacions (actualment, s'estima que és d'un 13 %) vinculades al disseny i la implementació de plans educatius locals que, a la vegada, corregeixin el desequilibri entre la inversió existent i la prioritat política assignada, amb un 38 % d'ajuntaments que consideren que és l'objectiu principal de la seva agenda política (Albaigés, 2020).

- També a nivell de finançament, superació del procés de contracció i estancament de les polítiques educatives locals de l'any 2010 (amb un clar perill de recessió a partir de l'any 2020), com també un impuls prioritari de diversificació de polítiques educatives locals en els respectius territoris, que, els darrers anys, han disminuït d'un 57 % a un 54 %, aproximadament, igual que el descens identificat en altres polítiques de corresponsabilitat municipal, com ara la lluita contra l'absentisme o els programes de transició

escola-treball. Als efectes de la noció de trajectòria personal d'aprenentatge, discutida en aquest capítol, és especialment rellevant consolidar el procés expansiu en el suport a l'educació més enllà de l'horari lectiu, programes de vinculació de l'escola al territori, com també programes d'obertura dels equipaments educatius fora de l'horari escolar. Aquestes polítiques presenten un nivell d'implementació més elevat que el que existia l'any 2010 (per a més detalls, vegeu Albaigés (2020) i el capítol d'Albaigés i Ferrer-Esteban d'aquest mateix anuari), i identifiquen una tendència clara en l'assumpció de responsabilitats educatives municipals que cal consolidar i, segons el nostre parer, vertebrar al voltant de programes de suport a projectes educatius locals o territorialitzats, més enllà dels projectes educatius de centre, programes de promoció de la convivència escolar o de transició entre etapes educatives.

Per descomptat, es tracta de mesures i consideracions no exemptes de dificultats, i que requereixen discussions compartides, àmplies i profundes. La creació d'un grup inicial de treball pot contribuir a disposar d'un document previ per a la consideració i discussió amb els diferents agents, entitats i actors socials, i comunitaris, i també per a la participació de la ciutadania en general. D'altra banda, convé partir de les estructures organitzatives actuals, com també de propostes en curs, com, per exemple, de les diferents xarxes d'innovació, millora i transformació educativa de Catalunya, els Plans educatius d'entorn 0-20, o la mateixa Aliança Educació 360 —educació a temps complet. Tanmateix, el seu èxit suposa transcendir visions restringides de l'educació («encapsulament de l'aprenentatge»), models homogenis i homogeneïtzadors que caracteritzen les disposicions, lleis i normatives actuals, i també l'organització i el funcionament de les institucions formals d'ensenyança i aprenentatge.

En qualsevol cas, les tendències exposades en aquest capítol, i, de fet, en el conjunt d'aquest anuari, deixen pocs dubtes, al nostre parer, sobre la necessitat d'enfortir la corresponsabilitat i acció compartida, social i comunitària, amb relació a l'educació com una palanca de canvi per afrontar,

amb millors condicions, els reptes i desafiaments actuals (per exemple, les desigualtats educatives o l'abandonament escolar). La definició de polítiques públiques, plans i projectes concrets d'identificació i satisfacció de necessitats educatives, sota lògiques de personalització educativa, amb l'objectiu d'afavorir la generació d'aprenentatges amb un major sentit i un major valor personal, pot ser una bona estratègia per avançar en aquesta direcció. El propòsit és i serà garantir trajectòries personals d'aprenentatge riques i habilitadores, objectiu que s'estima clau en l'educació del segle XXI.

Bibliografia

ALBAIGÉS, B. (2020). *La necessitat d'un nou impuls a les polítiques educatives locals després del sotrac de la crisi*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

ATZET, D., CARA, Y., MARTÍNEZ, A., RODRÍGUEZ, M. i LÓPEZ, I. (2018). «La organización de la acción educativa a partir de los planes personales de aprendizaje». Dins de C. COLL (coord.), *La personalización del aprendizaje* (p. 34-37). Barcelona: Graó.

BANKS, J. (coord.) (2007). *Learning in and out of school in diverse environaments. Life-long, life-wide, life-deep*. Washington: The LIFE Center.

BARRON, B. (2010). «Conceptualizing and tracing learning pathways over time and setting. *National Society for the Study of Education»*, *109* (1), p. 113-127.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

COLL, C. (2000). «Educación: territorio y responsabilidad ciutadana». Dins de J. A. Borde (Ed.), *Informe 2000. Políticas sociales y estado de benestar en España* (p. 165-187). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

COLL, C. (2013). «El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje». *Aula de Innovación Educativa*, *219*, p. 31-36.

Coll, C. (2015). «La personalització de l'aprenentatge». Dins de J. M. Vilalta (dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Bofill.

Coll, C. (2018). «Processos d'aprenentatge generadors de sentit i estratègies de personalització». Dins de C. Coll (coord.), *Dosier Grao. La personalització de l'aprenentatge* (p. 12-18). Barcelona: Graó.

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

Departament d'Educació (2019). *Els Plans Educatius d'Entorn 0-20*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DiGiacomo, D., Van Horne, K., Van Steenis, E. i Penuel, W. (2018). «The material and social constitution of interest». *Learning, Culture and Social Interaction*, *19*, p. 51-60.

Dreier, O. (1999). «Personal trajectories of participation across contexts of social practice». *Outilnes. Critical Practice Studies*, *1* (1), p. 1-30.

Engel, A. i Membrive, A. (2018). «Contextos d'activitat, experiències d'aprenentatge i trajectòries personals». Dins de C. Coll (coord.), *La personalització de l'aprenentatge* (p. 19-22). Barcelona: Graó.

Erstad, O. i Silseth, K. (2019). «Futuremaking and digital engagement: from everday interests to educational trajectories». *Mind, Culture and Activity*, *26* (4), p. 309-322.

Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.

Esteban-Guitart, M., Coll, C. i Penuel, W. R. (2018). «Learning across settings and time in the Digital age». *Digital Education Review*, *33*, p. 1-16.

Esteban-Guitart, M., Serra, J. M., i Vila, I. (2017). «Informationalism and informalization of learning in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences». *Social and Education History*, *6* (1), 1-25.

GEE, J. P. i ESTEBAN-GUITART, M. (2019). «Designing for deep learning in the context of digital and social media». *Comunicar*, *58*, p. 9-18.

GONZÁLEZ-PATIÑO, J. i ESTEBAN-GUITART, M. (2014). «Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS)». *Digital Education Review*, *25*, p. 64-86.

GRAU, R. (2020). *Repensar l'ESO. Explorant nous escenaris*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

HANNON, V., THOMAS, L., WARD, S. i BERESFORD, T. (2019). *Local learning ecosystems: Emerging models*. Londres: Innovation Unit.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., SANCHO-GIL, J. M. i DOMINGO-COSCOLLOLA, M. D. (2018). «Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories». *Digital Education Review*, *33*, p. 105-119.

ITO, M. i col·laboradors/es (2019). *Affinity online: How connection and shared interest fuel learning*. New York: New York University Press.

ITO, M. i col·laboradors/ores (2020). *The Connected learning research network. Reflections on a decade of engaged scholarship*. Irvine, CA: Connected Learning Alliance.

JENKINS, H. (2009). *Confronting the challenges of Participatory culture: media education for the 21st century*. Chicago, Illinois: The MacArthur Foundation.

NASIR, N. S., DE ROYSTON, M. M., BARRON, B., BELL, P., PEA, R., STEVENS, R. i GOLDMAN, S. (2020). Learning pathways: How learning is culturally organized. Dins de N. S. NASIR, C. D. LEE, R. PEA i M. M. DE ROYSTON (Eds.), *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (p. 195-211). New York: Routledge.

PLANA, J. (2018). «L'ecosistema educatiu local com un espai de personalització de l'aprenentatge». Dins de C. Coll (coord.), *La personalització de l'aprenentatge* (p. 89). Barcelona: Graó.

RIPOLL, O., MASIP, M. i VALLVÉ, C. (2019). *Repensem els projectes educatius comunitaris en clau 360*. Barcelona: Fundació Bofill.

STATUS, N., FALK, J., PENUEL, W., DIERKING, L., WYLD, J. i BAILEY, D. (2020). «Interested, desinterested, or neutral: Expliring STEM interest profiles and pathways in a low-income urban community». *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Tecnology Education*, *16* (6), em1853.

TARABINI, A. (2020). «¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13* (2), p. 145-155.

VILA, I. i GÓMEZ-GRANELL (coord.) (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.

VILA, I. i ESTEBAN-GUITART, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona: Horsori.

VYGOTSKI, L. (1997/1926). *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.

POLÍTIQUES 88

Les col·laboracions recollides en aquest *Anuari 2020*, a càrrec de deu experts coordinats per César Coll i Bernat Albaigés, aborden alguns dels desafiaments educatius més punyents que compartim amb els països del nostre entorn. I ho fan partint de la realitat del sistema educatiu català, de les seves fortaleses i febleses. D'acord amb aquest plantejament, els continguts s'organitzen en dos blocs. El primer revisa els principals indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya. La revisió posa de manifest que, malgrat els esforços que s'han fet i els avenços assolits, el nostre sistema educatiu té encara assignatures pendents: estancament de les trajectòries educatives i abandonament, bretxa digital, desigualtats d'accés a l'educació 0-3 anys i al lleure, o dèficits en la cobertura de beques i en la despesa educativa, entre d'altres. Partint d'aquesta realitat, en el segon bloc de l'*Anuari*, els autors analitzen i ofereixen propostes al voltant dels desafiaments que planteja la necessitat d'avançar cap a un sistema educatiu capaç de satisfer les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat en aquestes primeres dècades del segle XXI: innovació educativa, noves necessitats d'aprenentatge, temps i espais educatius, formació docent, TIC, equitat. Un darrer capítol, a càrrec dels directors de l'*Anuari*, esbossa un seguit de propostes per afrontar i superar tant les febleses i mancances que arrossega el nostre sistema educatiu com els nous desafiaments a què s'enfronta. Finalment, s'hi inclou una addenda amb la relatoria del debat mantingut pels autors el juliol del 2020 sobre les conseqüències educatives de la crisi de la covid-19.

FUNDACIÓ BOFILL