Anuari 2022
Els reptes de l'educació a Catalunya

Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: un vincle indestriable

Marta Casas

POLÍTIQUES 91

FUNDACIO BOFILL

Anuari 2022

Els reptes de l'educació a Catalunya

Aina Tarabini
(Directora)

Anuari 2022

Els reptes de l'educació a Catalunya

Aina Tarabini
(Directora)

POLÍTIQUES 91

FUNDACIÓ BOFILL

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

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

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

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

Primera edició: novembre de 2022

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

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

Disseny de la coberta: Anythink
Maquetació: Mercè Montané

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Índex

Introducció 1
Aina Tarabini

Bibliografia 8

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Per acabar 486
Bibliografia 489

7

Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: un vincle indestriable

Marta Casas

Qüestions per començar

La gestió inclusiva de la diversitat és una necessitat compartida per totes les persones que treballem d'una manera o altra en l'educació: la diversitat és present a totes les aules i espais educatius de la nostra societat, i atendre-la i gestionar-la no és gens fàcil. Però capacitar-nos en aquest àmbit ens permet anar molt més enllà de resoldre una necessitat: ens ajuda a construir una societat més justa i igualitària, i contribueix a l'empoderament dels i les docents i de la resta de professionals de l'educació com a agents clau per fer un món una mica millor. I faig aquesta afirmació no des de l'idealisme ingenu, sinó des del convenciment que em dona el coneixement i l'experiència, que em porten a posar el focus en la importància de la cohesió social per al funcionament de la nostra societat democràtica i en el paper fonamental de l'educació com a eina de transformació social.

Per donar resposta a la pregunta que encapçala aquest capítol suggereixo fer-ne una petita dissecció, i començo amb la reflexió sobre dos conceptes clau, la diversitat i la perspectiva inclusiva, com a punt de partida per a l'anàlisi de les necessitats i per orientar les propostes concretes. Aturar-nos un moment en aquesta reflexió és pertinent perquè la manera com percebem i conceptualitzem la diversitat i la perspectiva inclusiva

generarà unes opcions de gestió determinades, unes propostes concretes, i no pas unes altres.[1] Establim, doncs, un marc comú com a punt de partida de l'acció.

De què parlem quan parlem de diversitat?

A què ens remet la idea de diversitat? Quins imaginaris apareixen darrere d'aquest concepte? Quins valors li atribuïm? Quan parlem de diversitat, pensem en la diversitat cultural? En la diversitat de capacitats? En la diversitat de gènere? En la diversitat funcional?

Anem a pams. En primer lloc, cal prendre consciència que la noció de diversitat no és un concepte neutre ni unívoc, sinó una construcció cultural[2] no exempta de connotacions, sovint negatives. Percebem habitualment com a divers el que és diferent (no normatiu o no predominant) i utilitzem el concepte de diversitat com a eufemisme. Un exemple: quan parlem de diversitat sexual no acostumem a fer-ho per referir-nos a l'heterosexualitat (que és allò que es considera normatiu i predominant). De la mateixa manera, quan ens referim a la diversitat en l'àmbit educatiu, pensem fonamentalment en *targets* molt concrets: l'alumnat d'origen estranger o de grups minoritaris («deu ser complicat treballar en aquell centre: hi ha molta diversitat»), i l'alumnat amb necessitats educatives específiques («atenem l'alumnat amb dificultats en un grup de diversitat»).

1. En paraules d'Enrique Santamaría: «*Cuando nos "encontramos" frente a un problema cuya evidencia nos asalta, buscamos, naturalmente, la manera de resolverlo. Pero las posibles soluciones se encuentran ya prefiguradas por la forma misma que tiene el problema porque, si no, no constituirían, obviamente, soluciones a "ese" problema. Las soluciones participan por definición de la misma lógica que sustenta el problema planteado, y cuando son efectivas no pueden sino reforzar esa lógica. Dicho de otra forma, si el problema se hubiese construido de otra manera también las soluciones adecuadas hubieran sido otras*» (Santamaría, 2002).

2. És a dir, se li atorga un significat, un contingut i una valoració específics generats i compartits per les persones d'un entorn cultural determinat. La noció de «diversitat», per tant, pot variar significativament en el temps i en l'espai, i en funció dels contextos.

Per contra, el concepte de diversitat, per definició, hauria de remetre'ns a la complexitat, a la interacció, al contrast. La diversitat existeix només en la mesura que entren en contacte realitats diverses: les persones som diverses només en i per contraposició de les unes amb les altres. Per tant, la diversitat no és patrimoni de segments concrets de població (les persones «diverses»), sinó que tothom és divers amb relació a algú altre. Parlar de diversitat, per tant, és parlar de la totalitat de l'alumnat, del 100 % dels infants o adolescents amb qui treballem en qualsevol àmbit educatiu.

Ens cal, per tant, un concepte de diversitat obert, ampli. Probablement seria més útil, fins i tot, utilitzar el concepte en plural, **diversitats**, per remetre als múltiples factors que ens fan «diferents» els uns dels altres: l'edat, el gènere, l'origen i/o l'adscripció cultural, els condicionants socioeconòmics, la diversitat funcional, l'orientació sexual, el nivell cultural/formatiu, l'orientació política, les capacitats, les creences, etc. Factors que, a més, s'entrellacen i es combinen de forma dinàmica.

Però no tots aquests factors diferencials incideixen de la mateixa manera en les oportunitats de les persones. Alguns d'ells (i sobretot la manera com es combinen, des d'una perspectiva interseccional) esdevenen factors de desigualtat.[3] Podem identificar com a factors amb més incidència en el risc d'exclusió social (com a eixos de desigualtat principals) els condicionants socioeconòmics, l'origen o adscripció ètnica, el gènere i l'edat (Subirats, 2004). Pensem, per exemple, què significa ser pobre; i com no tenir nacionalitat espanyola (i, per tant, tenir limitat l'accés a la plena ciutadania)[4] i ser pobre ens pot fer doblement vulnerables; i com ser una

3. Entenguem el concepte de *desigualtat* com el contrari d'*igualtat* (referit a les mateixes condicions en drets, accessibilitat, reconeixement...), i no pas de *diversitat* (que es contraposaria a similitud, homogeneïtat).

4. Només les persones amb nacionalitat espanyola tenen reconeguts tots els drets com a ciutadans i ciutadanes. En el cas de les persones estrangeres, en funció de la seva nacionalitat poden accedir a més o menys drets (en funció dels acords de reciprocitat); en alguns casos (nacionalitats extracomunitàries sense acords de reciprocitat), les limitacions

nena o una noia estrangera amb nacionalitat extracomunitària, d'un col·lectiu estigmatitzat i pobra ens pot convertir en un dels perfils més vulnerables de la nostra societat. Les diferents diversitats, per tant, sumen i resten de forma dispar i desigual per a grups socials distints.

Quan utilitzem el concepte de diversitat com un eufemisme, per referir-nos només a col·lectius concrets (els *targets* que identificava més amunt), correm el risc d'emmascarar i dificultar la identificació i l'abordatge dels elements generadors de desigualtat com la pobresa, l'exclusió social, la segregació escolar... (Tarabini, 2018:157), com si les desigualtats vinguessin determinades per l'essència mateixa d'aquells que identifiquem com a «diversos» (el seu origen, la seva pertinença ètnica, les seves capacitats), i no pels mecanismes de desigualtat i exclusió de la nostra societat. Vegem-ne un exemple: un alumne d'origen immigrat, amb una família en situació irregular, tindrà les mateixes oportunitats que el fill o filla d'un jugador del Barça (per portar-ho a l'extrem) del mateix origen? Si la variable més rellevant en les necessitats del primer fos el seu origen, el segon tindria les mateixes necessitats. Clarament aquí incideixen sobretot l'estatus socioeconòmic i l'accés a la ciutadania, ambdues directament relacionades amb l'estructura i el funcionament de la nostra societat (i no pas amb el fet que aquests infants siguin «diversos»).

Plantejar-se la gestió inclusiva de la diversitat en l'àmbit educatiu, doncs, no és només abordar les necessitats d'una part de l'alumnat o de les famílies, sinó que cal tenir present el conjunt de la societat i el seu funcionament.[5] És una qüestió de «drets fonamentals que s'ha d'abordar des de

són molt rellevants i els requisits per a l'entrada legal al país i l'accés als permisos de residència i treball (que són els que donen accés als serveis bàsics), molt difícils d'assolir.

5. Francesc Carbonell ho plantejava d'aquesta manera: «Els únics subjectes d'una educació cívica intercultural no han de ser els infants i les famílies estrangeres, no són ells qui tenen la principal responsabilitat en les dinàmiques de cohesió social; la solvència més gran la té qui té el poder, el poder de decidir el seu futur i el dels seus fills, el poder de canviar les relacions i els contextos convivencials, el poder d'administrar els recursos públics, el poder de votar els qui ens manen, etc.» (Carbonell, 2004:17).

principis de justícia social» (Tarabini, 2018:156), una qüestió que té a veure amb l'educació, els models culturals, les estructures de poder, els mecanismes de desigualtat... En definitiva: amb el conjunt de la societat.

De què parlem quan parlem de perspectiva inclusiva?

El concepte d'inclusió també és un concepte complex. És evident que per estar inclòs en algun lloc és necessari ser-hi present i, per tant, el primer pas per a una educació inclusiva és que tothom hi pugui accedir. Però la presència sola no garanteix la inclusió, si continuen existint persones excloses dels espais de participació, o de les activitats prestigioses i valorades socialment, o de les expectatives de millora. En aquest sentit, em sembla molt aclaridora la proposta de les «3 P» com a condicions o principis de l'educació inclusiva: presència, participació i progrés.[6] Segons aquesta idea, en educació podem parlar d'inclusió quan tothom tingui accés als espais educatius, pugui participar-hi efectivament i es garanteixi el seu procés d'aprenentatge i creixement en igualtat de drets, condicions i oportunitats. Però com podem aconseguir aquestes «3 P» quan parlem de persones i situacions tan diverses?

El més interessant de la perspectiva inclusiva és que posa l'accent no en allò que ens fa diferents, sinó en com aquells factors de diversitat, que hem identificat més amunt, es combinen i esdevenen factors de desigualtat i poden suposar barreres per a la inclusió d'alumnat determinat o de les seves famílies.

Aquesta idea ens convida a girar la truita: no plantegem com atendre i donar resposta a les necessitats diverses (i, per tant, identificar i intervenir sobre aquelles persones que presenten aquestes necessitats), sinó com generar condicions perquè tothom hi tingui cabuda. Ho veurem més clar amb un exemple de disseny universal en l'àmbit de l'arquitectura: si construïm

6. Ainscow (2006), Echeita (2006), Muntaner (2010), recollit per Pujolàs (2011:188).

un edifici amb escales a l'entrada, les persones amb mobilitat reduïda no podran accedir-hi i caldrà habilitar alguna opció alternativa (un ascensor, un elevador, una entrada específica...). En canvi, si dissenyem l'entrada tenint en compte l'accessibilitat, podem alternar les escales amb una rampa (que, de ben segur, no només utilitzaran les persones amb mobilitat reduïda!). Aquesta és la idea clau de la perspectiva inclusiva: no posem l'accent en compensar les dificultats, sinó en generar opcions més accessibles per a tothom. Utilitzant una metàfora, consistiria en aplanar el terreny perquè el màxim nombre de persones hi puguin córrer autònomament, en comptes de proporcionar crosses a qui té més obstacles en el seu trajecte.

És des d'aquest punt de vista que l'educació inclusiva planteja la identificació i la reducció de les barreres per a l'aprenentatge (Booth i Ainscow, 2006) (allò que potencialment pot dificultar l'aprenentatge a alumnes concrets) en comptes de la identificació i el suport a les necessitats educatives individuals. La mateixa idea podem aplicar-la a les barreres per a la inclusió: què és allò que pot dificultar la inclusió d'un o altre alumnat o de segons quines famílies en el centre educatiu, en l'educació en el lleure, en les activitats extraescolars...?

La capacitació dels professionals de l'educació

Partint d'aquesta noció àmplia de diversitat (diversitats) i de la perspectiva inclusiva, entrem en la matèria que ens ocupa en aquest capítol, i novament intentaré respondre algunes preguntes: De què parlem quan parlem de capacitació? De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació?

De què parlem quan parlem de capacitació?

L'informe de la Comissió Europea *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* afirma que:

> Las investigaciones muestran que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos, y que es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes (tiene mucha mayor incidencia que los efectos de la organización, la dirección o las condiciones financieras). Además, otros estudios han detectado relaciones positivas entre la formación continua del profesorado y los logros de los estudiantes y dan a entender que los programas de formación práctica mejoran los resultados de los niños (CE, 2017:3).

Semblaria evident, doncs, que la capacitació dels docents i dels professionals de l'educació és cabdal per a la qualitat de l'educació. Més endavant veurem quin tipus de capacitació (formació inicial, inducció a la docència, formació permanent, experiències participatives...), però d'entrada m'agradaria plantejar una qüestió prèvia: com s'hauria d'orientar la capacitació dels professionals de l'educació perquè garantís una gestió inclusiva de la diversitat?

En primer lloc, prenc com a punt de partida la reflexió de Philippe Perrenoud (2007) sobre la distinció entre l'ofici o la professió d'educar. Segons aquest autor, mentre que en un ofici el que cal és dominar els procediments i les eines, en una professió cal disposar dels sabers i les habilitats necessàries per generar solucions sobre la marxa sense necessitat d'un coneixement previ d'aquestes. La professió educativa, per tant, requereix un saber ampli (acadèmic, especialitzat i expert), però també ha d'estar governada per uns objectius i una ètica. Penso que Richard Sennett (2013) fa una reflexió similar, encara que amb una conceptualització diferent, amb la seva idea de l'artesà: orgullós i compromès amb la seva feina, amb un repertori de coneixements, procediments i habilitats que desenvolupa i evoluciona en el procés de creació, fins al més mínim detall.

Aquesta idea del professional de l'educació, que ha de saber elaborar la solució per a cada problema que aparegui en la seva pràctica quotidiana,

encaixa amb una idea, que, per a mi, és fonamental (Casas, 2013): no hi ha una única manera correcta d'atendre la diversitat de l'alumnat o de gestionar la complexitat dels centres, una tècnica unívoca, una recepta traslladable mecànicament d'un context a un altre. En qualsevol cas, hi ha uns principis que poden orientar múltiples respostes, una gran quantitat d'opcions i possibilitats d'intervenció, i en cada cas concret i en cada context específic caldrà valorar i decidir quina d'aquestes és la més adient. L'objectiu, per tant, no hauria de ser «fer-ho bé» o «encertar» (tornant a la idea de «la resposta correcta»), sinó «ser coherent», «analitzar de forma crítica», «gestionar el procés de manera responsable», garantint sempre que l'atenció a la diversitat segueixi els principis d'equitat i d'inclusió.

Des d'aquest punt de vista, doncs, la resposta als reptes, la solució als problemes, s'ha de generar des de dins, des de l'ecosistema educatiu on treballem, des de l'empoderament dels professionals que hi intervenim, i no pas buscant un coneixement superior extern que ens ho vingui a resoldre tot (i així deleguem la nostra responsabilitat). Amb això no vull dir, però, que ens hi pugui donar un cop de mà algú que en sàpiga més que nosaltres! De ben segur ens caldran orientacions i aportacions teòriques i metodològiques, però en última instància som nosaltres, des dels nostres contextos, qui hem de poder generar propostes. Brookfield (1995) alerta d'aquesta distorsió epistemològica de pensar que algú «allà fora» té la resposta a les nostres necessitats, i encara va més enllà i assenyala que la idea que «preguntes complexes des de la pràctica poden tenir respostes simples dissenyades per altres» reforça els interessos de qui acumula poder, prestigi i benefici econòmic dissenyant i produint aquestes «respostes». Correm el risc d'engreixar qui, potser amb objectius diferents als que plantegem nosaltres, ens ofereix solucions que no ens capaciten.

Des d'una perspectiva competencial, necessitem formar-nos i aprendre determinats coneixements, eines i metodologies que s'han mostrat eficaços, però també i sobretot desenvolupar habilitats i actituds que permetin

generar respostes a cada situació. Perquè, en última instància, «cada ensenyant ha d'afrontar aquestes reptes i aquestes contingències en la solitud de la seva classe» (Carbonell i Martucelli, 2009:127-128).

Capacitar-nos, per tant, no tracta estrictament de fer formació (entesa en el seu sentit més clàssic: que algú que en sap més ens vingui a ensenyar com ho hem de fer). Ens calen processos capacitadors, aterrats a les realitats on treballem, en equip i en comunitat, amb continuïtat, que ens toquin, ens remoguin i ens impulsin a generar canvis; processos que incorporin aprenentatges teòrics i metodològics, però també experiència pràctica i compromís. Aquest tipus de capacitació implica un canvi profund, assumir un nou paper i una nova responsabilitat per contribuir, des de l'educació, a una societat més justa i igualitària. I implica també un treball personal de revisió dels nostres supòsits previs i dels nostres marcs mentals.

Seguint aquest fil, són molt interessants les propostes de la **pràctica reflexiva** en educació (Brookfield, 1997; Perrenoud, 2007). Aquesta aproximació remet a una noció de formació inicial i contínua emmarcada en una estratègia de professionalització de l'ofici d'educar, en la qual el docent s'empodera i esdevé un expert amb autonomia i responsabilitat capaç de donar resposta als reptes quotidians i de reflexionar en l'acció i sobre l'acció. Anant més enllà d'una reflexió episòdica, Perrenoud la proposa com una postura, una forma d'identitat o un *habitus*.

Des d'aquest punt de vista, un dels principals reptes personals i professionals és fer-nos conscients dels supòsits que configuren el nostre marc mental, les nostres creences, els nostres prejudicis (allò que creiem que és cert o que «és així», sovint sense una anàlisi mínimament rigorosa dels elements que sostenen aquesta creença). És un procés que pot generar resistències perquè aprofundeix en el nostre autoconeixement i pot afectar la nostra autopercepció. Però també és un procés necessari, perquè de la manera com entenem i percebem les coses en pot dependre que les nostres accions generin equitat o, per contra, reforcin i reprodueixin

les desigualtats existents: allò que a nosaltres ens pot semblar democràtic i respectuós vers persones o col·lectius concrets pot ser percebut de forma opressiva i generar situacions de discriminació. En paraules de Brookfield, els docents hem d'aprendre que la sinceritat de les nostres intencions no garanteix la puresa de la nostra pràctica, i que ensenyar no pot ser mai un acte innocent (Brookfield, 1997:1). També Jaume Carbonell reforça aquesta idea quan assenyala que invocar la neutralitat de l'educació és una fal·làcia que oculta una realitat que reprodueix l'ordre preestablert i els interessos dels sectors més poderosos (Carbonell, 2018). Per altra banda, més enllà de la nostra capacitació en l'ofici d'educar, en la mesura que la nostra intervenció es dona en contextos socials específics, també és necessària una capacitació per entendre críticament la nostra societat complexa i els mecanismes que la regeixen.

Des d'aquest punt de vista, els plantejaments de l'**educació intercultural** ens porten a la reflexió sobre els supòsits subjacents al sistema educatiu, fonamentalment etnocèntrics, i a les creences preconcebudes sobre les diverses realitats culturals. La perspectiva intercultural no es basa només en el reconeixement d'una realitat multicultural,[7] present al nostre país des de fa dècades, sinó d'una posició concreta amb relació a aquesta: dels esforços encarats a articular les diferències culturals per aconseguir la convivència de grups varis en un tot harmònic que respecti la legitimitat de cadascun d'ells en un marc igualitari. Es tracta, per tant, d'una perspectiva crítica que, partint del reconeixement del pluralisme cultural, entronca amb els valors democràtics de la igualtat i la llibertat, i promou una visió crítica de les cultures (també la dominant) i de les relacions socioeconòmiques i polítiques. L'educació intercultural lluita activament contra les visions estereotipades i els prejudicis, i contra les discriminacions que se'n deriven, i planteja la construcció identitària com un procés complex en el qual intervenen no només factors lligats a

7. Els conceptes de multiculturalitat o pluriculturalitat es refereixen a una situació observable de presència de grups culturals diversos. La noció de multiculturalitat s'aplica també a una perspectiva teòrica i de gestió de la diversitat específica, diferent del model intercultural.

l'origen o a l'adscripció ètnica, sinó també al gènere, a l'edat, al context social i a altres (des d'una perspectiva d'interseccionalitat). Per tant, incorpora també la perspectiva de gènere des de la coeducació, l'antiracisme i aborda qüestions com la igualtat de drets, les relacions de dominació/submissió o la legitimació de les desigualtats.

Catalunya va viure un debat intens sobre aquest model a inicis del 2000, arran de les onades migratòries procedents de països extracomunitaris, amb una interessant producció bibliogràfica[8] i la proposta d'incorporar aquesta perspectiva al sistema educatiu a través de l'incipient pla LIC (Llengua Interculturalitat i Cohesió Social). Malauradament, no es va mantenir una aposta política clara per aquesta perspectiva, tot i que, al meu parer, era i continua essent molt necessària. Seria molt interessant recuperar les aportacions teòriques, les experiències pràctiques i les propostes en aquest àmbit, i impulsar-ne de noves.[9]

En la línia d'una comprensió més crítica de la nostra societat i amb algunes coincidències amb els plantejaments de l'educació intercultural, una altra aportació interessant ve del **Culturally Responsive Teaching** o **Culturally Relevant Teaching** (Gay, 2000; Davis, *et al*., 2008; Ladson-Billings, 2009). Es tracta d'un ensenyament basat en el reconeixement i l'ús de les característiques, experiències i perspectives de l'alumnat, tenint en compte el seu origen i entorn cultural, per aconseguir aprenentatges més efectius. Es basa en la idea que, quan el coneixement i habilitats acadèmiques se situen entre les experiències vitals i marcs de

8. Vegeu autors com Francesc Carbonell (1997, 2000, 2006), Xavier Besalú (2006, 2009), Dolores Juliano (2002), Miquel Àngel Essomba (2003), Sílvia Carrasco (2005) i Carles Serra (2010), entre d'altres.

9. Tot i la pèrdua de pes de la perspectiva intercultural en l'educació a Catalunya, el programa LIC ha continuat vigent i els assessors i assessores LIC continuen fent la seva tasca de suports als centres. Recentment s'ha publicat *Promoure la interculturalitat als centres educatius*, una guia resultant del treball, durant el curs 2019-2020, d'un grup de tècnics i tècniques del Departament d'Educació i assessors i assessores LIC, amb la col·laboració d'Edgar Iglesias, Josep Guardiola i Kira Bermúdez. (Departament d'Educació, 2022).

referència de l'alumnat, esdevenen més significatives, generen més interès i faciliten l'aprenentatge.[10] Per tant, és una perspectiva que planteja la importància de les continuïtats culturals entre el centre educatiu i l'entorn familiar com a factor d'èxit educatiu.[11]

Una altra aproximació interessant, amb vincles amb aquestes prèvies, és la **Personalització de l'aprenentatge de base comunitària (PBC)** (Iglesias i Esteban-Guitart, 2020). Des de la noció d'ecosistema educatiu en clau territorial, la PBC planteja un procés d'aprenentatge en què les trajectòries i experiències de l'alumnat s'enriqueixen amb projectes articulats entorn d'una xarxa dinàmica de contextos, serveis i recursos, i que es relacionen amb les seves identitats, interessos, necessitats i motivacions. Aquest plantejament es caracteritza per una visió col·laborativa (amb la participació comunitària) i reconeix la base social dels aprenentatges, cada vegada més connectats. Es vincula, per tant, a la noció d'**Educació a temps complet** o **Educació 360**.

Qualsevol d'aquests enfocaments, o d'altres de similars, ens proporciona una formació crítica i compromesa, ens pot dotar d'eines per interpretar i afrontar els reptes de la nostra societat diversa des de la perspectiva de la igualtat d'oportunitats i l'equitat, i pot generar un canvi més profund, que afecti la cultura educativa en conjunt.

10. Vegeu el capítol 6 d'aquest *Anuari* per a una reflexió aprofundida sobre quines són les condicions institucionals, pedagògiques i curriculars per despertar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat.

11. En aquest punt cal precisar que aquesta idea és aplicable a una noció àmplia del concepte de cultura: no condicionada només per la pertinença a grups culturals o ètnics minoritaris, sinó també per biaixos socioeconòmics i d'altre tipus. Per entendre'ns: l'alumnat gitano o d'origen immigrat no és l'únic que pot patir aquesta discontinuïtat entre la cultura escolar i la cultura familiar, també alumnat autòcton d'entorns socioeconòmics desafavorits o d'entorns territorials determinats.

De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació?

Treballem amb la premissa que per aconseguir una gestió inclusiva de la diversitat cal que els i les professionals de l'educació ens capacitem. Però, on es garanteix la gestió inclusiva de la diversitat? A l'aula? Al centre? A l'entorn? De qui és responsabilitat? Qui pot incidir-hi? De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació?

Com ja he comentat a l'inici del capítol, és evident que aquesta és una tasca fonamental dels docents o dels educadors i educadores que treballem directament amb els infants, adolescents i joves; però no és una tasca que es pugui emprendre només des de l'aula. La gestió inclusiva de la diversitat passa també per les lògiques que regeixen el nostre sistema educatiu i per tota la cultura docent; per les polítiques educatives, per l'organització de les institucions i centres educatius, pels currículums i programes educatius, per l'ordenació legal i, en última instància, pel model de societat.

Per descomptat, l'educació té capacitat transformadora i dintre dels espais educatius es poden (i s'haurien de) generar condicions per lluitar contra les desigualtats socials, o almenys, per no reproduir-les ni reforçar-les. Ara bé, plantejar que des de l'aula es pot resoldre tot el que no funciona a la societat o que només amb una bona capacitació dels professionals es poden pal·liar els efectes d'una societat profundament desigual en què les dinàmiques de poder i opressió condicionen fortament les oportunitats reals de sectors socials amplis em sembla una mica ingenu. Remeto al principi d'educabilitat (López i Tedesco, 2002), que assenyala que, malgrat acceptar que l'educació és el vehicle principal per trencar amb els processos de desavantatge i exclusió social, és necessari un mínim d'equitat perquè l'educació es pugui fer efectiva (Bonal i Tarabini, 2012).

El peix que es mossega la cua. Des dels centres educatius, des de l'educació en el lleure, des de l'educació social, podem treballar de forma

inclusiva amb qui està socialment exclòs d'entrada?[12] Com podem des de l'aula, des de l'esplai, des de la plaça, generar entorns i experiències educatives en què tothom s'hi senti inclòs quan ens travessen dinàmiques poderosíssimes de segregació i exclusió que depassen, de molt, allò que podem fer des de l'escola, des d'un projecte d'intervenció socioeducativa o des de l'educació en el lleure?

Però aquesta reflexió no és una invitació al pessimisme, a la inacció: «Total, res del que faci no tindrà efecte, per tant, no cal que faci res». Ni molt menys! Justament pretén convidar a anar una mica més enllà. Sobre la qüestió de l'educabilitat, en Xavier Bonal afirma que no és possible educar en qualsevol context, «especialment si no es fa res per canviar aquest context» (Bonal, 2017). I aquesta és, al meu parer, la clau: millorar la capacitació dels professionals de l'educació per aconseguir una gestió inclusiva de la diversitat serà efectiu sempre que s'acompanyi amb la lluita per transformar els contextos excloents.

Per tant, no estem parlant només d'una tasca que hem d'assumir els i les docents, sinó d'una responsabilitat col·lectiva de tothom que participi, d'una manera o altra, en els contextos educatius i, especialment de les polítiques que configuren l'escenari educatiu: la lluita contra la segregació escolar,[13] l'estabilització dels equips docents,[14] la dotació de recursos per fer efectiva l'educació inclusiva...[15]

12. Aquesta pregunta interpel·la, entre altres qüestions, al paper que tenen els Centres de Noves Oportunitats com a espais de (re)vinculació escolar per a joves en situació d'exclusió social i educativa. El capítol 4 d'aquest *Anuari* aborda aquesta qüestió en profunditat.

13. El capítol 2 d'aquest *Anuar*i se centra en aquesta qüestió posant el focus específicament en el paper que té la programació de l'oferta educativa en la reducció de la segregació escolar.

14. El capítol 8 d'aquest *Anuari* se centra precisament en la composició i estabilitat de les plantilles situant la discussió en els centres de major complexitat social.

15. El capítol 1 d'aquest *Anuari* se centra en fer una revisió exhaustiva de la implementació del Decret d'educació inclusiva i posa de manifest com la manca de recursos, entre altres factors, és un element clau per entendre els límits del seu desplegament.

Tres principis orientadors

A la llum d'aquestes reflexions, proposo tres principis per orientar l'acció.

Principi 1: els professionals de l'educació com a agents de canvi

Geneva Gay afirma que la cura de tot l'alumnat és un imperatiu moral, una responsabilitat social i una necessitat pedagògica (Gay, 2002:109). El compromís és un ingredient fonamental en la nostra capacitació per a la gestió inclusiva de la diversitat, més enllà de l'aprenentatge d'un seguit de coneixements, eines i habilitats. Com ens convidava a fer fa uns anys la psiquiatra marroquina experta en fet migratori i diversitat Amina Bargach, els professionals de l'educació hem d'assumir el nostre paper com a **agents de canvi social** i liderar un procés de transformació que ens porti a una nova cultura educativa.

Tant la perspectiva de la pràctica reflexiva com l'educació intercultural o el **Culturally Responsive Teaching** posen l'accent en les desigualtats socials i en els mecanismes de poder que generen, mantenen i perpetuen la discriminació i el privilegi: tant a la societat com a les aules i espais educatius. Només des de la consciència de les desigualtats i dels mecanismes d'opressió, els professionals de l'educació podem trencar aquestes dinàmiques. Aquells objectius i aquella ètica que assenyalava Perrenoud com a condició en la professió d'educar han d'estar compromesos amb l'equitat i amb la justícia social.

La capacitació professional, per tant, té una dimensió ètica, clarament actitudinal, directament vinculada a les percepcions, creences i expectatives, que cal treballar. Requereix una revisió de les creences i, fins i tot, de la pròpia identitat professional i personal. Que ens apliquem a nosaltres mateixos les reflexions sobre les diversitats i la inclusió. Que treballem des de l'escolta i el reconeixement de totes aquelles persones amb qui compartim els espais educatius, des de l'empatia i l'assertivitat, acceptant i oferint ajuda.

Ara bé, com podem aconseguir aquest canvi? Les aportacions de la psicologia social sobre el canvi actitudinal[16] orienten cap a un tipus d'experiències formatives que generin les condicions perquè pugui esdevenir-se aquest canvi actitudinal (o el que és el mateix: el canvi de percepció que pot incidir en la modificació de les creences i, en conseqüència, en les nostres expectatives i comportaments). Em sembla especialment interessant la hipòtesi del contacte d'Allport,[17] que planteja que un contacte continuat entre individus de diversos grups socials o culturals pot contribuir a la modificació dels prejudicis, sempre que (si i només si) es donin unes condicions específiques: el contacte ha de donar-se en el marc d'una institució que el legitimi (l'escola, una entitat, un projecte...); ha de ser continuat, informal, personal i cara a cara; hi ha d'haver una igualtat d'estatus entre els membres o grups que contacten; i, finalment, ha de basar-se en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, sense cap mena d'estímuls de competitivitat.[18]

Amb aquestes condicions, doncs, el contacte dels professionals de l'educació amb persones amb creences i marcs mentals i culturals diferents facilitaria un canvi en la percepció de bona part de l'alumnat (i sobretot d'aquell més vulnerable). Com aconseguir aquest contacte és una qüestió que haurem de plantejar, sobretot tenint en compte els biaixos del perfil majoritari dels professionals de l'educació: de classe mitjana, no racialitzats, majoritàriament dones, amb poques oportunitats de desenvolupar relacions interètniques o intersocials fora del context educatiu (Davis *et al.*, 2008:223).[19]

16. Sobretot a partir de les aportacions de Gordon W. Allport a *The nature of prejudice* (1954), però també en les aportacions posteriors de Klineberg (1976), Gaertner i Dovidio (1986), Meertens i Pettigrew (1995), Navas (2007) i Morales (2007).

17. Revisada posteriorment per Pettigrew (2000) i Dovidio *et al.* (2005)

18. Aquesta idea ens fa pensar també en la importància dels agrupaments heterogenis per garantir l'equitat del sistema educatiu. D'aquesta qüestió se n'ocupa el capítol 5 d'aquest *Anuari*.

19. Potser podríem plantejar-nos des de quins privilegis exercim la nostra professió?

No podem plantejar el desenvolupament professional per fer una gestió inclusiva de la diversitat sense una actitud de compromís amb una societat més justa i sense posar en marxa processos de reflexió crítica sobre les nostres creences i percepcions, la nostra pròpia pràctica com a docents i el nostre posicionament amb relació als *altres*. Gestionar la diversitat de forma inclusiva significa esdevenir agents de canvi social.

Principi 2: eliminar les barreres per a la inclusió

Com en l'exquisit conte[20] del quadradet que no pot entrar per la porta de les rodonetes, per molt que s'esforci a vinclar-se, encongir-se o canviar la seva forma, que tothom tingui cabuda a les aules i als espais educatius no passa per canviar o compensar els «diversos», sinó per canviar les aules i els espais educatius. Al final, l'únic que calia modificar perquè el quadradet passés per la porta eren quatre cantonadetes de no res: fent la porta quadrada, en comptes de rodona, desapareixia el problema!

Aquesta metàfora, ja clàssica en les formacions sobre educació inclusiva, continua essent una de les més gràfiques per entendre el canvi de mirada que planteja la perspectiva inclusiva. No és per atendre l'alumnat amb dificultats que ens hem de formar, sinó per aconseguir que l'experiència educativa també estigui al seu abast, que tothom tingui cabuda als espais educatius.

Aquest canvi en la mirada, radical, ens obre la porta a un món de possibilitats i ens acosta, més que cap altre element, cap a l'objectiu d'equitat i de justícia social. De nou, hem de plantejar un canvi en la cultura educativa, que passa per canviar les preguntes. La qüestió no és com ens capacitem per atendre la diversitat, sinó com ens capacitem per aconseguir espais educatius oberts, flexibles i adaptats a les diferents necessitats, potencialitats i circumstàncies. La pregunta pertinent, per tant, és: quins

20. *Quatre petites cantonades de no res*, de Jerome Ruiller (2004).

són aquells aspectes específics que poden dificultar la inclusió i actuen efectivament com a barreres per a una part de l'alumnat (el mal anomenat «divers»)? Com en l'exemple del disseny universal en l'àmbit de l'arquitectura que he esmentat a l'inici del capítol, si identifiquem les barreres per a la inclusió de l'alumnat amb més dificultats (amb necessitats educatives especials, de grups culturals minoritaris o minoritzats —d'origen immigrat, gitanos— i/o en situacions de vulnerabilitat o risc d'exclusió social) podrem generar entorns educatius més adequats i amb més oportunitats per a tothom.

La idea de «barreres per a la inclusió» és una adaptació del concepte de Booth i Ainscow (2006) de *barreres per a l'aprenentatge i la participació* com a alternativa al concepte de *necessitats educatives especials*:

> La idea que les dificultats educatives es poden resoldre en el moment que s'identifica que alguns estudiants «presenten necessitats educatives especials» té limitacions considerables. A més a més, adjudica una etiqueta que pot conduir a unes expectatives més baixes; desvia l'atenció de les dificultats que presenten altres alumnes sense l'etiqueta, i de les fonts de dificultats que provenen de les relacions, les cultures, els enfocaments d'ensenyament i aprenentatge, l'organització i la política escolar; contribueix a fragmentar els esforços que fan els centres per atendre la diversitat d'estudiants que s'agrupen amb diferents noms, com ara necessitats educatives especials, alumnes d'incorporació tardana o sobredotats (Booth i Ainscow, 2006: 7).

Preguntar-nos quines són les possibles barreres per a la inclusió ens obre un món d'itineraris formatius i capacitadors. Per exemple, si en comptes de figurar-nos un estàndard al qual volem que tothom arribi, partim de la idea de base que el grup és heterogeni, amb diversitat de ritmes, nivells i capacitats (com en una escola rural), en comptes d'esforçar-nos per compensar aquelles persones que no arribin a l'estàndard (o limitar

aquelles que el depassin), buscarem metodologies diversificadores que permetin una atenció més personalitzada.

En aquest punt, el **Disseny universal de l'aprenentatge** (**DUA**) és una estratègia molt interessant. És un model que parteix de la diversitat de l'alumnat (no de l'atenció a l'alumnat «divers», que és un plantejament molt diferent!) i que té per objectiu garantir una inclusió efectiva i afavorir la igualtat d'oportunitats i condicions amb la minimització de les barreres per a l'aprenentatge (físiques, sensorials, cognitives, culturals...). Amb un plantejament similar, la **programació multinivell** es basa en la individualització i la flexibilitat. Ambdues tenen en compte múltiples opcions de presentació de la informació, una gran quantitat de propostes d'expressió de l'alumnat i propostes diverses perquè s'hi impliquin.[21]

Recapitulem: la perspectiva inclusiva passa, abans que res, per detectar i minimitzar les barreres de l'aprenentatge, aplicar mesures flexibilitzadores i dotar els centres amb múltiples estratègies de manera que tot l'alumnat tingui cabuda a l'aula. Aterrem-ho una mica: de quin tipus de barreres podem parlar? Dificultats lingüístiques o comunicatives, discontinuïtat entre els espais educatius i l'entorn, homogeneïtzació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, expectatives baixes, condicions dels espais i temps educatius...

Per exemple, si partim del reconeixement que a cada aula hi ha alumnat que té dificultats per accedir als aprenentatges a causa de la llengua vehicular (perquè encara no la parlen, perquè no és la seva llengua materna,

21. Les propostes del DUA i la programació multinivell ens remeten al concepte de suports universals que explicita el Decret d'educació inclusiva (2017) al seu article 8: «Accions i pràctiques, de caràcter educatiu, preventiu i proactiu, que permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionen als alumnes estratègies per facilitar-los l'accés a l'aprenentatge i la participació, i garanteixen l'aprenentatge significatiu de tot l'alumnat i la convivència, el benestar i el compromís de tota la comunitat educativa. (...) Les mesures i els suports universals s'adrecen a tots els alumnes.»

perquè tenen alguna dificultat de lectoescriptura o algun trastorn d'aprenentatge...), podem plantejar de manera sistemàtica, com a mesura d'ajuda universal, recursos de suport lingüístic a l'aula. O si partim del reconeixement de la discontinuïtat entre allò que considerem «evident», «lògic», «normal» o «raonable» a l'escola (i que acostuma a tenir un biaix etnocèntric, adultocèntric i de classe) i allò que consideren els nostres alumnes o les seves famílies, podem incorporar rutines de revisió del currículum i dels materials i anar incorporant altres referents amb la participació activa de l'alumnat i les famílies al centre i a l'aula.

També l'organització dels temps i els espais educatius poden esdevenir barreres per a la inclusió. Fàcilment visualitzem que les barreres arquitectòniques poden suposar un desavantatge sobre les persones amb alguna dificultat de mobilitat o sensorial, però aquestes no són les úniques. La distribució dels espais i els temps no necessàriament responen a les necessitats de tot l'alumnat i poden proporcionar oportunitats diferents. Un exemple clar és la debatuda qüestió sobre l'horari compactat a l'educació secundària: respon de manera prou eficient a les necessitats físiques de l'alumnat (hores de son, horari dels àpats)? La disponibilitat de temps lliure a la tarda té les mateixes implicacions per a tot l'alumnat? Des d'una perspectiva inclusiva, el que caldria és identificar quins són els aspectes que poden suposar un desavantatge per a determinat perfil d'alumnat (normalment el més vulnerable) i aplicar mesures per corregir-los (Sintes, 2012).

Procurar que tothom tingui accés en igualtat de condicions als espais educatius consisteix a identificar i minimitzar el màxim nombre possible de barreres. I això no és una tasca individual, sinó col·lectiva: ens cal una nova mirada, una nova cultura educativa més equitativa i justa, des del compromís i la responsabilitat amb el canvi. I calen, per descomptat, polítiques específiques i recursos per portar-les a la pràctica efectivament.

Principi 3: responsabilitat col·lectiva per construir contextos més inclusius

Hem parlat de la necessitat d'incidir sobre els contextos per fer-los més inclusius. Però qui té capacitat per transformar aquests contextos? Des d'on podem transformar-los?

Com he proposat abans, una visió ampliada de qui som els professionals de l'educació ens ajuda a donar resposta a aquesta pregunta. Si entenem com a professionals de l'educació tothom qui, d'una manera o altra, intervé amb una intencionalitat explícita en l'educació i en garanteix la capacitació per a una gestió inclusiva de la diversitat, tindrem la possibilitat de transformar efectivament els entorns.

Em refereixo, per descomptat, a tots els professionals de primera línia: docents i especialistes d'infantil, primària, secundària obligatòria i postobligatòria; professionals de l'educació en el lleure; educadors i educadores socials; professionals vinculats a les ofertes educatives múltiples de sectors culturals; professionals de l'educació artística i de l'esport; nous perfils professionals (TIS, TS, professionals de suport...), etc. Però no només a aquests, sinó també, i molt especialment, a tots els professionals que incideixen en la planificació, organització i gestió dels entorns educatius i en la formació: polítics, tècnics locals, professionals dels serveis educatius, equips directius i/o equips gestors, responsables de la formació contínua, docents universitaris i investigadors en l'àmbit de l'educació...

Com hem vist, la gestió inclusiva de la diversitat a les aules i als espais educatius passa necessàriament per aconseguir entorns socials i educatius més inclusius. La lluita contra la segregació, la promoció de la igualtat d'oportunitats, l'equitat en l'accés i les condicions d'escolarització, són la base per a una gestió inclusiva de la diversitat. Per tant, la capacitació dels professionals de l'educació és fonamental, però només és una peça més del trencaclosques: calen polítiques i recursos per avançar en aquesta direcció. Com assenyala el mateix Ministeri d'Educació:

> La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes; no obstante, la calidad del trabajo de los docentes no puede ser superior a la calidad de las políticas que dan forma a su ambiente de trabajo en los centros educativos y que orientan su selección, contratación y desarrollo (Ministeri d'Educació, 2022:5).

Propostes i recomanacions

De ben segur, una prospecció de les múltiples ofertes formatives per a professionals de l'educació ens permet trobar propostes de molta qualitat que ens poden ajudar a millorar la capacitació en la matèria que ens ocupa. Reprenent la idea de l'inici, no hi ha una resposta correcta a la pregunta de quin tipus de capacitació és més necessària o més efectiva, sempre que es contemplin els principis orientadors i es treballi des de la reflexió crítica i el compromís amb la igualtat d'oportunitats i l'equitat (com a condicions *sine qua non*), crec que cadascú, en cada moment, en funció del seu context, la seva responsabilitat, la seva disponibilitat, els seus interessos, el seu bagatge... ha de poder definir l'itinerari propi.

Ara bé, seria pretensiós pensar que una sola persona tingui l'encert de formar-se prou bé per garantir una gestió inclusiva de la diversitat (ja he parlat de la responsabilitat col·lectiva): per molt que els professionals de l'educació assumim el rol d'agents de transformació social, cal un treball en equip i col·laboratiu entre tots nosaltres, dins i fora de les aules. I, per descomptat, una aposta política clara per fer efectiu l'objectiu de desenvolupament sostenible número 4: *Garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom*.[22] I això significa també recursos i condicions de treball adequades: baixada de ràtios especialment als centres amb major

22. ONU, Objectius de Desenvolupament Sostenible (2015).

complexitat social, increment de recursos per a la escola inclusiva, estabilització de plantilles, finançament sostenible dels projectes...

Però, a més, en intervenció educativa i socioeducativa, tot i les evidències de l'impacte positiu en les oportunitats de l'alumnat de la capacitació i l'actitud compromesa dels i les docents, pensar que controlem exactament els resultats o els impactes d'allò que fem és força ingenu. Jo ho imagino sempre com una mena de «jenga» invers (aquell joc en què es construeix una torre apilant blocs de fusta i cal anar-los traient de mica en mica sense fer caure la torre), o del joc dels palets i la boleta: quan toques una peça ho fas amb una intenció, però en realitat no estàs mai segura de què passarà. Dic que és invers perquè en intervenció educativa i socioeducativa la intenció és més constructiva, i el canvi, intencionat, però la dinàmica continua essent la mateixa: com que en realitat no controles l'impacte de les accions, com més peces toques, més probable serà que aconsegueixis el moviment. Tot allò que ens ajudi a la pràctica reflexiva del nostre ofici, a identificar i minimitzar barreres per a la inclusió, a exercir la corresponsabilitat i a treballar en equip per aconseguir-ho, són peces del joc que ens acostaran al nostre objectiu.

El mateix en relació amb les propostes. En recullo tota una bateria de diversos tipus, vinculades amb els principis orientadors i amb les reflexions prèvies, amb diferents graus de complexitat i d'implicació, que requereixen recursos molt variats... Qualsevol opció és vàlida en la mesura que ens acosta a l'objectiu que planteja el repte del capítol. Però, insisteixo: el que realment ens permetria assolir-lo és que totes les persones que d'una manera o altra intervenim en l'educació assumíssim la nostra responsabilitat com a agents de canvi i féssim camí plegades cap a una societat més justa i igualitària. També, i molt especialment, totes aquelles amb responsabilitats polítiques i en la presa de decisions, que són les que, en última instància, poden impulsar una aposta real de país per a la gestió inclusiva de la diversitat.

Àmbit 1: desenvolupament professional

El canvi actitudinal té una cocció lenta. Esdevenir un docent crític vol temps. Per tant, cal reflexionar sobre els espais i les oportunitats de què disposem per fer un tipus de treball de continuïtat que doni temps per a la reflexió i l'anàlisi, sobre quina disposició personal tenim per formar-nos al llarg de tota la nostra trajectòria professional. No es tracta de comptar amb respostes per fer front als reptes que ens apareguin a l'hora de gestionar la diversitat de manera inclusiva. L'objectiu és servir-se dels coneixements, la capacitat d'anàlisi crítica i de reflexió, el compromís amb els valors democràtics, la justícia social i la lluita contra l'exclusió i per la igualtat d'oportunitats i condicions, els espais de col·laboració i cooperació entre professionals, per generar cadascú de nosaltres les respostes més adequades en cada moment i en cada context per gestionar la diversitat de forma inclusiva.[23]

Aquest no és un tipus de treball que es pugui plantejar únicament per a la formació inicial o en la inducció a la docència[24] (tot i que, al meu parer, és fonamental que s'hi incorpori de manera explícita), sinó que cal plantejar-ho des del punt de vista de la formació permanent i el desenvolupament personal i professional, al llarg de tota la vida. Les circumstàncies canviants de la nostra societat i els reptes que cal anar afrontant des dels àmbits educatius requereixen un reciclatge i un procés de reflexió crítica constants.

23. Perrenoud insisteix en aquest abordatge integral des de la perspectiva de la pràctica reflexiva en educació: «*El reto estriba en proporcionar a la vez actitudes,* habitus*, saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas. También es importante, a partir de la formación inicial, crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. Y también contar con lugares, quizá los mismos, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad*». (2007:17)

24. Sobre aquesta qüestió em semblen molt interessants les reflexions de Miquel Martínez i Anna Marín (2019).

Ara bé, apostar per aquest plantejament significa **destinar-hi recursos**, sobretot en l'àmbit organitzatiu. La capacitació que plantejo no ha d'estar subjecta, de cap manera, al voluntarisme ni ha de recaure sobre l'esforç personal dels professionals. Cal habilitar temps i espais dins les jornades laborals, reconèixer o convalidar el temps de dedicació i l'esforç, estimular i promoure els processos capacitadors no com a tasca afegida, sinó com a part de la dedicació professional. Només d'aquesta manera la capacitació pot esdevenir estructural i així generar-se processos reals de canvi.

Com a propostes més específiques, podrien plantejar-se el disseny i l'oferta de programes formatius específics o experiències participatives (grups de reflexió i treball, recerques col·laboratives...), incorporats tant en la formació inicial com en l'oferta de formació continuada, entorn de les perspectives de la **pràctica reflexiva** en educació, l'**educació intercultural**, el **Culturally Responsive Teaching**, la **PBC** o altres de similars, que poguessin desplegar-se a tot el territori. Iniciatives com el programa «Escoles per la igualtat i la diversitat»[25] del Consorci d'Educació de Barcelona podrien ser exemples a seguir.

Però més enllà d'aquest tipus de programes, proposo altres línies d'acció fàcilment aplicables a cada territori a partir d'elements ja existents:

- **Cooperació i aprenentatge entre iguals**: en la mesura que és necessària una capacitació aterrada als contextos educatius concrets, és fonamental generar **espais i temps de trobada i intercanvi** i **d'aprenentatge entre iguals**. Tant entre els docents d'un mateix centre com en el marc de les comunitats educatives locals, però també entre professionals de diferents centres o diversos àmbits educatius (entre docents i professionals educatius d'àmbit social —educadors/es de carrer, educadors/es socials, professionals del lleure...—, per exemple), amb l'àmbit acadèmic i de la recerca

25. Programa d'acompanyament a centres educatius impulsat pel Consorci d'Educació de Barcelona: «Escoles per la igualtat i la diversitat».

educativa... I no només en els entorns locals, sinó també compartint pràctiques i reflexions amb professionals d'**altres territoris** o d'**àmbit internacional** (a través, per exemple, dels programes Erasmus+). En aquest sentit, són molt interessants propostes com els vivers d'aprenentatge comunitari o els intercanvis professionals (tipus *job shadowing*). Emmarcat en la idea d'**Educació 360**, si tot l'entorn participa de l'educació (dins i fora de l'educació formal), tindria lògica que aquesta capacitació també fos una cosa compartida, amb una dimensió **comunitària**. Compartir diferents maneres de veure i entendre l'acció educativa, la gestió grupal, les metodologies didàctiques... no només entre professionals sinó també amb els infants i les famílies, amb tota la comunitat, només pot ser enriquidor per a tothom.

- **Experiències immersives:** que permetin el contacte amb entorns socials i culturals que ens apropin a la comprensió de les múltiples realitats de l'alumnat i dels efectes dels mecanismes de desigualtat de la nostra societat. Aquest tipus d'experiències podrien estructurar-se com un tipus de **pràctiques** en les quals docents i altres professionals de l'educació puguin participar activament en entitats, programes o projectes que treballin amb població culturalment diversa i, preferiblement, en entorns de vulnerabilitat social. Podrien formar part dels períodes de pràctiques en la formació inicial, en l'acollida dels docents als centres (per conèixer millor l'entorn), però també estructurar-se com a formació permanent. Per exemple, com a entorn de propostes d'**APS** (aprenentatge-servei): de la mateixa manera que es proposa a l'alumnat des dels centres educatius, es podria plantejar com a part de la formació permanent (i fins i tot com a FIC)[26] entre els claustres docents i altres professionals de l'educació en els entorns locals. Aquest plantejament permetria, d'una banda, un millor coneixement de l'entorn i dels contextos socials en els quals es treballa (i, per tant, dotaria d'eines per millorar

26. Formació interna de centre.

la continuïtat entre el centre i l'entorn) i generar oportunitats de canvi actitudinal a partir de la hipòtesi del contacte. Una altra opció seria la participació en iniciatives ja existents que permetin un contacte continuat amb persones d'orígens diversos, com el **voluntariat lingüístic** o la **col·laboració amb entitats** del sector social.

- **Espais de creixement professional** i **reflexió compartida:** entre docents, dins un mateix centre o entre diferents centres. Si volem esdevenir els professionals crítics que planteja Perrenoud, cal recuperar espais per cultivar-se intel·lectualment: per rellegir els autors clàssics de l'educació, de la psicologia evolutiva, de l'antropologia, de la psicologia social, de la sociologia de l'educació...; per fer recerca sobre les publicacions més recents i sobre els avenços acadèmics; per compartir referències teòriques i buscar fonts. Serien molt interessants iniciatives com **clubs de lectura** vinculats a les biblioteques escolars (tan poc utilitzades per la majoria de docents) en els quals es puguin conèixer, compartir i comentar lectures sobre educació, anàlisi social, funcionament de les creences i els prejudicis, etc. També la creació de **seminaris**, **grups de treball** o **grups de recerca** o la participació en ells, i que es pugui fer una tasca de recerca bibliogràfica, de documentació i d'aportació de línies d'acció des dels centres o en col·laboració amb universitats o centres de recerca.[27] I, en darrer lloc, **iniciatives de formació aplicada** als centres (que podrien vincular-se a través de la FIC), que permetessin prendre consciència de les mancances i les dificultats per a la inclusió, utilitzant com a eina, per exemple, l'*Índex per a la inclusió* de Booth i Ainscow (2006), o algun altre tipus d'eina d'autodiagnòstic del centre.

27. Són especialment interessants algunes experiències de recerca col·laborativa, com el projecte «Parlem-ne». Es tracta d'una recerca col·laborativa desenvolupada per la UOC i la UAB amb l'objectiu de repensar les funcions de les persones promotores escolars gitanes per contribuir a l'èxit escolar, la lluita contra l'absentisme, la promoció sociolaboral i la posada en valor de la cultura del poble gitano.

- **Efectes de les expectatives i la imatge social:** la presa de consciència i el treball sobre les expectatives docents com a factor condicionant dels resultats de l'alumnat és fonamental. Poden ser molt útils formacions específiques sobre les teories dels efectes de les expectatives i la imatge social en l'aprenentatge[28] (efecte Pigmalió, imatge social reflectida, teoria de l'etiquetatge), sobre el funcionament de les **percepcions i prejudicis** o les oportunitats de **canvi actitudinal**, o els **processos migratoris** i les seves implicacions en els processos d'adaptació i socialització de l'alumnat nouvingut i les seves famílies,[29] etc.

- **Empoderament dels actors**: una altra línia d'acció seria la de donar veu i incorporar també la reflexió dels col·lectius menys representats. Demanem a l'alumnat, a les famílies, a les comunitats, si se senten inclosos? Quines expectatives tenen? Què pensen que cal millorar o cal fer per aconseguir una inclusió efectiva? Cal plantejar-se la necessitat de generar **experiències participatives** i **comunitàries** en què puguem recollir, escoltar, compartir i dissenyar conjuntament respostes: en l'àmbit d'aula (amb tot l'alumnat), de centre (amb les famílies), d'entorn (amb tota la comunitat educativa, amb les diferents comunitats, en coordinació amb els Plans d'entorn...). Per una qüestió de justícia, per generar espais de contacte i per incorporar en les solucions aquells que sovint només veiem com a part del «problema» en un exercici de corresponsabilitat.

28. Vegeu les aportacions de Marc Lafuente sobre l'efectivitat dels programes que intervenen en les expectatives del professorat envers el seu alumnat (Lafuente, 2022).

29. En aquest sentit són molt recomanables els títols publicats dins la col·lecció de la Fundació Bofill, *Conciutadania Intercultural*, dirigida per Francesc Carbonell.

TAULA 1

Propostes àmbit 1: desenvolupament professional

TIPUS D'ACCIÓ	PROPOSTES CONCRETES	ADREÇADA A	DES DE
Incorporació de continguts explícits en la formació inicial i la inducció a la docència.	• Pràctica reflexiva en educació. • Educació intercultural. • *Culturally Responsive Teaching*. • Personalització de base comunitària (PBC).	Estudiants i docents novells.	Universitats i centres de formació, formació permanent.
Programes formatius (dins la formació permanent).		Docents i professionals de l'educació en general.	
Acollida als centres / espais educatius.	• Coneixement de l'entorn i de les característiques socioculturals del centre.	Docents i/o professionals de l'educació que s'incorporen als centres / espais educatius.	Centres / espais educatius (FIC), Plans d'entorn.
Experiències immersives.	• Pràctiques en la formació inicial i permanent. • Experiències APS en entorns locals. • Voluntariat lingüístic. • Col·laboració amb entitats socials.	Docents (formació inicial i formació permanent).	Universitats i centres de formació, centres / espais educatius (FIC), Plans d'entorn, CRP.
Cooperació i aprenentatge entre iguals.	• Espais d'aprenentatge entre iguals (local, nacional, internacional).	Professionals de l'educació d'un entorn local concret (diversos perfils).	Centres / espais educatius, altres agents educatius, Plans d'entorn.

>>>

TIPUS D'ACCIÓ	PROPOSTES CONCRETES	ADREÇADA A	DES DE
Espais de creixement professional i reflexió compartida (vinculats a la formació interna).	• Clubs de lectura, espais de cinefòrum... dins els centres o entre centres. • Seminaris, grups de treball, grups de recerca, recerca col·laborativa. • Formació aplicada dins els centres. • Cooperació entre centres (nacionals i internacionals).	Docents d'un mateix centre, centres col·laboradors, altres agents educatius (locals, nacionals, internacionals).	Centres / espais educatius, Plans d'entorn, Departament d'Educació.
Apoderament dels actors.	• Espais i/o iniciatives participatius.	• Alumnat (en l'àmbit d'aula) • Famílies (en l'àmbit de centre) • Comunitats (en l'àmbit d'entorn).	Centres / espais educatius, AFA, Plans d'entorn.

Font: elaboració pròpia.

Àmbit 2: abordatge de les barreres per a la inclusió

En aquest àmbit, en primer lloc cal contemplar l'oferta formativa existent en matèria d'inclusió i educació inclusiva: màsters, postgraus i propostes de formació permanent.[30] Una formació bàsica en la perspectiva inclusiva és el millor punt de partida per a l'anàlisi de necessitats i l'orientació dels itineraris formatius.

Ara bé, si reprenem la reflexió sobre com determinats factors que ens fan diferents i que es combinen des d'una perspectiva interseccional esdevenen factors de desigualtat i poden suposar barreres per a la inclusió de

30. Una cerca bàsica sobre aquests tipus de formació permet trobar diverses opcions.

determinat alumnat o de les seves famílies, la identificació d'aquestes barreres ens obre un ventall d'itineraris formatius específics que poden contribuir a capacitar-nos efectivament amb eines i estratègies pràctiques i aplicables, que poden tenir impactes reals i observables a les aules. Concretament:

- **Planificació dels aprenentatges**: davant la dificultat d'atendre la diversitat d'alumnat a l'aula, són especialment interessants les aportacions del **Disseny universal de l'aprenentatge** (DUA) o l'**ensenyament multinivell**. Permeten una planificació individualitzada dels aprenentatges que flexibilitzen tant els objectius d'aprenentatge com les activitats a fer dins una mateixa proposta didàctica, de manera que tot l'alumnat pot accedir-hi respectant els diversos ritmes d'aprenentatge i capacitats. De la mateixa manera, també ho són les diferents estratègies de gestió dels aprenentatges (**aprenentatge cooperatiu**, **aprenentatge entre iguals**...), les **metodologies globalitzadores** (treball per projectes, centre d'interès...) o altres **metodologies innovadores** (que a vegades ja tenen una colla d'anys, com la gamificació o ludificació) i fins i tot el model de les **escoles rurals** (en què la diversitat de nivells és part consubstancial de l'aula). Atenció, però: no totes les metodologies innovadores incorporen la perspectiva inclusiva! Poder treballar d'una manera diferent, més atractiva, més significativa... només ens acosta al nostre objectiu si garanteix que tothom hi té accés de manera equitativa. Igualment, cal vetllar perquè no es perverteixin els objectius d'inclusió de la resta de metodologies.

- **Llengua i comunicació**: una estratègia efectiva per reduir el desavantatge de l'alumnat amb mancances en l'adquisició de la llengua vehicular seria l'**aplicació de la metodologia AICLE** (Aprenentatge integrat de continguts en llengua estrangera) també a la llengua vehicular. L'abordatge principal d'aquesta metodologia, basada en supòsit previ que l'alumnat té dificultats amb la llengua, permet adaptar la planificació de les situacions d'ensenyament-aprenentatge

i els recursos utilitzats en aquesta circumstància, amb la diversificació d'inputs (escrits, orals, visuals, auditius, manipulatius), el treball del vocabulari i les estructures lingüístiques específiques com a suport, l'ús de materials de suport tipus bastida (*scaffolding*). Aquesta idea obre tot un nou ventall de possibilitats a l'aula, no només per a l'alumnat no catalanoparlant, sinó per a tot l'alumnat. Per altra banda, les tècniques de la **comunicació intercultural** també aporten eines molt interessants de cara a millorar les habilitats comunicatives i la capacitat de gestió de les situacions de comunicació (amb l'alumnat o amb les seves famílies). I encara, la generalització dels protocols de **lectura fàcil** milloren clarament l'accessibilitat dels textos escrits.

- **Continuïtat centre-entorn**: en aquest àmbit podem identificar diverses opcions d'abordatge. La primera requereix d'una intervenció més organitzativa que formativa. Consisteix en la **incorporació de referents positius diversos** als centres i espais educatius: la presència de docents, altres professionals o col·laboradors/es d'orígens diversos o amb diversitat funcional poden tenir un efecte positiu per superar aquesta dificultat en la mesura que poden facilitar la identificació amb el centre i el reconeixement de l'alumnat i les famílies amb més dificultats d'inclusió. En segon lloc, vinculats a la capacitació dels professionals, hi ha diversos àmbits d'intervenció que poden facilitar aquesta continuïtat entre el centre o l'espai educatiu i l'entorn dels infants i adolescents: la **revisió dels currículums** des de la perspectiva intercultural, antiracista i coeducativa; metodologies i eines de **participació** per promoure la vinculació de les famílies als entorns educatius, etc. I, en tercer lloc, accions específiques adreçades a la **capacitació de les famílies**, apel·lant al procés d'empoderament i corresponsabilitat que ja he esmentat: aprenentatge de la llengua vehicular, alfabetització, alfabetització digital, eines i metodologies de participació, etc.

- **Estratègies i metodologies didàctiques**: la capacitació dels docents i professionals de l'educació en estratègies i metodologies que s'han demostrat efectives des del punt de vista de la inclusió és fonamental. Algunes de les opcions principals són **l'aprenentatge cooperatiu** o l'**aprenentatge entre iguals** (*peer-learning*).

- **Entorns educatius inclusius**: com ja he comentat, en aquest cas caldria parlar d'accions més vinculades a la planificació i l'organització, que tenen una major implicació en l'àmbit polític i de gestió. La capacitació dels i les professionals d'aquests àmbits en la **perspectiva inclusiva** generaria oportunitats de crear entorns més inclusius en tots els àmbits. En aquest punt, per una banda, val la pena recuperar les aportacions i reflexions ja fetes, per continuar innovant sobre la base del treball previ: les orientacions i recomanacions per aconseguir un **centre acollidor**, la reincorporació de la **perspectiva intercultural** dins els plans LIC dels centres, les orientacions per a una **escola inclusiva** i un **sistema inclusiu**...[31] I per altra banda, des d'una perspectiva més àmplia, la promoció i desenvolupament de **projectes d'àmbit comunitari**, articulats entorn dels Plans educatius d'entorn o en altres fórmules de treball en xarxa, com **programes d'acompanyament o mentoria**[32] o altres tipus de programes d'educació en temps complet com els que es plantegen en el marc d'**Educació 360**.[33]

31. Conceptes utilitzats en els darrers anys i dels quals es poden trobar materials a les col·leccions del Departament d'Educació: Caixa d'eines.

32. Un tipus de proposta que s'ha mostrat efectiva en la lluita contra l'abandonament escolar prematur sempre que s'implementi correctament (Prieto Flores, 2022). Cal destacar experiències com el projecte Rossinyol (liderat per la UdG i pioner a Catalunya), el projecte Enxaneta (desenvolupat a Osona), o el projecte Tangram (a Barcelona).

33. Podeu trobar un recull d'experiències educatives al web d'Educació360.

TAULA 2

Propostes àmbit 2: abordatge de les barreres per a la inclusió

ÀMBIT	PROPOSTES CONCRETES	ADREÇADA A	DES DE
Llengua i comunicació.	Formacions específiques en: • Metodologia AICLE adaptada a la llengua vehicular. • Comunicació intercultural. • Lectura fàcil (LF).	• Docents i professionals d'acció directa. • Tots els perfils professionals.	Universitats i centres de formació, Departament d'Educació, formació permanent.
Continuïtat centre-entorn.	Incorporació de referents de perfils diversos (acció organitzativa).	Responsables de planificació i gestió.	Centres / espais educatius.
	Formacions específiques en: • Revisió del currículum (perspectives intercultural, antiracista i coeducativa). • Metodologies i eines de participació.	Docents i professionals d'acció directa.	Universitats i centres de formació, Departament d'Educació, formació permanent.
	Formacions específiques en: • Aprenentatge de la llengua vehicular. • Alfabetització. • Alfabetització digital. • Metodologies i eines de participació.	Famílies.	Centres / espais educatius, AFA, Plans d'entorn (en col·laboració amb altres agents).
Metodologies didàctiques.	Formacions específiques en: • Aprenentatge cooperatiu. • Aprenentatge entre iguals (*peer learning*).	Docents i professionals d'acció directa.	Universitats i centres de formació, Departament d'Educació, formació permanent
Expectatives.	Formacions específiques en: • Percepcions i prejudicis. • Canvi actitudinal. • Expectatives i imatge social. • Processos migratoris.	Tots els perfils professionals.	

>>>

ÀMBIT	PROPOSTES CONCRETES	ADREÇADA A	DES DE
Entorns educatius inclusius	Formacions específiques en: • Perspectiva inclusiva.	Responsables de planificació i gestió.	Centres / espais educatius, Serveis educatius.
	Ús de les eines de centre (PEC, PAT, LIC...).		
	Promoció i desenvolupament de: • Projectes d'àmbit comunitari. • Projectes d'acompanyament i mentoria. • Educació 360.	Tots els perfils professionals, responsables de planificació i gestió, comunitats educatives locals.	Administracions locals i supralocals, Plans d'entorn.

Font: elaboració pròpia.

Àmbit 3: Corresponsabilitat social

Finalment, tornant a la idea inicial que la inclusió de tot l'alumnat no és una tasca o una responsabilitat exclusiva dels docents o de l'educació, sinó una responsabilitat del conjunt de la societat i del sistema educatiu català,[34] sense obviar la responsabilitat primordial de l'escola i dels docents, cal adreçar aquesta capacitació al conjunt d'agents que intervenen en l'educació, des d'una perspectiva àmplia.

Per tant, seria convenient establir processos de capacitació, dirigits a tots els agents amb responsabilitat en la planificació i gestió educativa i al

34. Com així ho indica la LEC al seu preàmbul:«la societat catalana aspira a proporcionar la millor educació a les noves generacions i, més enllà, a continuar donant oportunitats educatives a tothom durant tota la seva vida». I continua dient que «una de les més altes funcions dels poders públics democràtics és, doncs, garantir d'una manera efectiva el dret a l'educació per a tothom, tot removent els obstacles de tota mena que el dificultin». I encara, que «la Llei pretén que la pràctica educativa respongui millor a la diversitat dels alumnes catalans, de manera que la institució escolar de Catalunya pugui adoptar en tot moment mesures concretes per a satisfer les situacions que presenta una societat complexa i canviant com la del segle XXI» .

conjunt de la comunitat educativa, sobre inclusió, equitat i igualtat d'oportunitats, segregació, perspectiva intercultural... Podrien donar-se en tres àmbits:

- **Àmbit local**: vinculats als Plans educatius d'entorn o als Projectes educatius de ciutat i adreçats a polítics/ques, tècnics/ques i altres professionals vinculats a la planificació, organització i/o gestió d'iniciatives o espais educatius i culturals. Els àmbits temàtics a treballar podrien ser la segregació, l'equitat i la governança, la igualtat d'oportunitats, la perspectiva intercultural... Entre els professionals de l'Administració pública aquesta capacitació podria plantejar-se en el marc de la formació permanent, amb un reconeixement dins el Pla de desenvolupament professional. Per a les entitats del tercer sector, podria oferir-se un reconeixement d'aquesta capacitació o, fins i tot, algun tipus d'acreditació d'idoneïtat.

- **Administració educativa**: com en la proposta per a l'Administració local, podria plantejar-se la incorporació de la capacitació en gestió inclusiva de la diversitat als plans de formació permanent i en el reconeixement de perfils professionals. No només per al personal docent, sinó, molt especialment, per al personal de gestió i serveis educatius, així com per als equips directius. De fet, podria incorporar-se com a contingut específic dins la formació per a la funció directiva i el lideratge pedagògic, i establir el perfil professional específic com un element valorable per a la incorporació als equips directius.

- **Comunitat educativa**: podrien generar-se processos de reflexió sobre el sistema educatiu i la cultura escolar entorn dels centres, organitzats per exemple des dels consells escolars, amb la participació de docents, gestors, personal no docent, famílies, alumnat...

TAULA 3

Propostes àmbit 3: corresponsabilitat social

TIPUS D'ACCIÓ	ADREÇADA A	DES DE
Processos de capacitació en l'àmbit local (vinculats a Plans d'entorn o als Projectes educatius de ciutat).	Polítics/ques, tècnics/ques i altres professionals vinculats a la planificació, l'organització i/o la gestió d'iniciatives o espais educatius i culturals. Comunitat educativa, persones vinculades a entitats o altres agents socials.	Ajuntaments, Administracions supralocals (Consells Comarcals, Diputacions, Generalitat).
Processos de capacitació / reflexió en l'àmbit de l'administració educativa.	Professionals de l'administració educativa. Equips directius.	Departament d'Educació.
Processos de reflexió sobre el sistema educatiu i la cultura escolar: equitat, segregació, governança, participació, interculturalitat...	Comunitat educativa: docents, gestors, personal no docent, famílies.	Centres / espais educatius, Ajuntaments, Plans d'entorn.

Font: elaboració pròpia.

Bibliografia

Besalú, Xavier (2006). *Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària.*

Besalú, Xavier *et al.* (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*, MAD S.L. Ed.

Booth, Tony i Ainscow, Mel (2006). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i la millora de l'educació inclusiva*, Barcelona: ICE-UB. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index Catalan.pdf

Bonal, Xavier (2017). «És possible educar en qualsevol context?». *El Diari de l'Educació*, 16/02/2017. https://diarieducacio.cat/possible-educar-qualsevol-context/

Bonal, Xavier i Tarabini, Aina (2012). «La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad», *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 425. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2012/163911/cuaped_a2012m7-8n425p16.pdf

BROOKFIELD, STEPHEN D. (1995). *Becoming a Critically Reflexive Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CARBONELL, FRANCESC (1997). *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*, Altafulla.

CARBONELL, FRANCESC (2000). «Decálogo para una educación intercultural», a *Cuadernos de pedagogía,* núm. 290, p. 90-94.

CARBONELL, FRANCESC (2004). *Educar en temps d'incertesa*, Palma: Lleonard Muntaner Ed.

CARBONELL, FRANCESC (2006). «Exclusión social y diversidad cultural en la escuela: bases para un proyecto de educación cívica intercultural», a Checa i Olmos *et al.* (Eds), *Menores tras la frontera*, Icaria.

CARBONELL, FRANCESC i MARTUCELLI, DANILO (2007). *La reconversió de l'ofici d'educar*, Barcelona: Fundació Bofill / EUMO Ed., col·lecció Conciutadania Intercultural. https://fundaciobofill.cat/publicacions/la-reconversio-de-lofici-deducar

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

CARRASCO, SÍLVIA (2005). *Inmigración, contexto familiar y educación*, UAB.

CARRINGTON, SUZANNE (1999). «Inclusion needs a different school culture», a *International Journal of Inclusive Education*, núm. 3, p. 257-268.

CASAS, MARTA (2013). «Com entendre i gestionar la diversitat cultural i la interculturalitat», a *Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat*, Barcelona: Fundació Bofill / Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. https://fundaciobofill.cat/publicacions/recull-que-vol-dir-ser-mestre-avui

CASAS, MARTA (2015). «"Jo també puc": Els referents d'èxit poden promoure l'èxit educatiu de l'alumnat d'origen immigrat?», *Pedagogia i treball social*, vol. 3, núm. 2. https://revistes.udg.edu/pedagogia_i_treball_social/article/view/22176

COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES (2017). «Mejorar la calidad de la formación del profesorado, Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo». https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=FI

Davis, R. Deborah; Ramahlo, Tania; Beyerbach, Barbara i London, Arcenia P. (2008). «A culturally relevant teaching course: Reflecting pre-service teachers' thinking», *Teaching Education* (online journal), vol. 19, núm. 3, setembre 2008.

Departament d'Educació (Subdirecció General de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa) (2022). *Promoure la interculturalitat en els centres educatius: eines per a assessors LIC i altres professionals de l'educació (TIS, TS, ES)*, Generalitat de Catalunya, febrer 2022.

Essomba, Miquel Àngel (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías: tejer redes de sentido compartido*, Ciss Praxis.

Gay, Geneva (2002). «Preparing for Culturally Responsive Teaching», a *Journal of Teacher Education*, núm. 53, p. 106, SAGE Publications. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487102053002003

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, publicat al DOGC núm. 7477, de 19.10.2017. https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/ ?documentId=799722

Iglesias, Edgar i Esteban-Guitart, Moisès. «¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la educación inclusiva?», a *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 13, núm. 2, desembre 2020. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/538

Juliano, Dolores (2002). «Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad», a *Anuario de Psicologia*, vol. 33, núm. 4, p. 487-498.

Lafuente, Marc (2022). «Són efectius els programes que intervenen sobre les expectatives del professorat envers el seu alumnat?», a *Què funciona en educació*, 21, Barcelona: Fundació Bofill.

LEC: Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació. Publicada al DOGC núm. 5422, de 16.7.2009. https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/llei-educacio-index-analitic/llei_deducacio_catalunya_amb_index_analitic.pdf

MARTÍNEZ, MIQUEL i MARÍN, ANA (2019). «De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència», a *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, Barcelona: Fundació Bofill. https://fundaciobofill.cat/publicacions/de-la-formacio-inicial-la-professio-docent-la-induccio-la-docencia

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

PRIETO-FLORS, ÒSCAR (2022). «El rol de la mentoria en l'abandonament escolar prematur», a *El Blog de la Bofill*, Fundació Bofill, 07/06/2022. https://fundaciobofill.cat/blog/rol-mentoria-abandonament-escolar-prematur

PUJOLÀS, P. (2011). «Cooperar per aprendre», a *Tema General: Treball cooperatiu, utopia o realitat?*, Escola d'Estiu Rosa Sensat, vol. 2010, p.177-213.

RUILLIER, JÉRÔME (2004). *Quatre petites cantonades de no res*, Barcelona: Editorial Joventut.

SANTAMARÍA, ENRIQUE (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la «inmigración no comunitaria»*, Barcelona: Anthropos.

SENNET, RICHARD (2013). *El artesano*, Barcelona: Anagrama.

SERRA, CARLES i PALAUDÀRIES, JOSEP MA. (2010). «Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària», *Informes Breus*, 26, Fundació Bofill.

SINTES, ELENA (2012). «A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua», *Informes Breus*, 40, Fundació Bofill. https://fundaciobofill.cat/publicacions/les-tres-casa-limpacte-social-i-educatiu-de-la-jornada-escolar-continua

SUBIRATS, JOAN (dir.) (2004). *Pobresa i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*, col·lecció Estudis Socials, núm. 16, Barcelona: Fundació «la Caixa».

TARABINI, AINA (2018). «Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar», *Revista catalana de pedagogia*, núm. 14. https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/100831

Agraïments

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Fathia Benhammou, Xavier Besalú, Ester Bonal, Marta Comas, Rafael Crespo, Edgar Iglesias, Antoni Tort i Pilar Ugidos.

POLÍTIQUES 91

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

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

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

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

FUNDACIÓ BOFILL