Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

Conseqüències educatives de la crisi de la covid-19: balanç i respostes

Sarai Samper
(Relatoria)

POLÍTIQUES 88

FUNDACIÓ BOFILL

Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

Conseqüències educatives de la crisi de la covid-19: balanç i respostes

Sarai Samper
(Relatoria)

Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

Conseqüències educatives de la crisi de la covid-19: balanç i respostes

Sarai Samper
(Relatoria)

POLÍTIQUES 88

FUNDACIÓ BOFILL

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

© Fundació Jaume Bofill, 2020
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fundaciobofill.cat

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

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

Edició no venal
Primera edició: gener del 2021

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Índex

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

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

Primera part

INDICADORS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

Presentació
Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 29

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segona part

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusions

César Coll i Bernat Albaigés 647

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

Trajectòries i resultats educatius: avenços, topalls i desigualtats 651

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

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

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

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

La lenta reducció de la segregació escolar 658

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

El lleure educatiu: participació i desigualtats d'accés 662

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

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

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

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

La persistència dels dèficits de garanties d'educació inclusiva 669

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

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

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

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

Una cultura educativa basada en la innovació 680

Aprenentatge, aprenentatges escolars i currículum 682

Les trajectòries individuals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa 686
Tecnologies digitals de la informació i la comunicació i aprenentatge 690
Formació del professorat i personalització de l'aprenentatge 693
Les desigualtats d'accés a les oportunitats i recursos d'aprenentatge 696
Actuacions transversals 699

Consideracions finals: sobre l'impuls i la conducció del procés de transformació del sistema educatiu 704

Addenda

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

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

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

Addenda

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

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

Els autors d'aquest anuari han posat en comú les seves reflexions i propostes envers un context de crisi global i les seves manifestacions educatives la transcendència dels quals és encara difícil de mesurar, però que han marcat ja un abans i un després en la consciència col·lectiva.

Són reflexions fetes en plena crisi, durant l'estiu del 2020, en un moment en què cal revisar el tancament del curs passat i preparar-se per a un curs 2020-2021, on continuaran vigents els riscos de la pandèmia, amb la suma dels efectes econòmics, socials i de salut acumulats.

El debat dut a terme entre els autors i autores ha encadenat dues preguntes:

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

Exposem a continuació les conclusions principals envers aquestes preguntes.

Quina ha estat per ara la resposta del sistema educatiu a l'impacte de la covid-19?

La situació de pandèmia, l'estat d'alarma, els diferents graus de confinament i les mesures de distanciament físic han estat una «**prova d'estrès**» excepcional per al sistema educatiu escolar i extraescolar.

El canvi sobtat en les condicions d'educabilitat mostra blanc sobre negre les costures del sistema tal com està construït i la capacitat que té d'acomplir la seva missió educativa en condicions adverses. Alhora, la situació ofereix una oportunitat de distanciament crític d'allò que s'ha donat per descomptat, que pot ajudar a veure amb més claredat quin sistema educatiu necessita la nostra societat i com aquest sistema pot **ser motor —i no remolc— de la recuperació social**.

Pel que fa a l'educació formal, representada per la **institució escolar**, és remarcable com la pèrdua de la presencialitat i de localització en els edificis escolars ha posat a prova el nivell de maduresa dels entorns no presencials d'aprenentatge desplegats per l'escola i, més important encara, el grau de fortalesa dels vincles entre l'escola i els alumnes i les famílies.

Pel que fa als **entorns no presencials d'aprenentatge**, rarament estaven integrats en la rutina escolar. El fet d'improvisar entorns i metodologies no presencials durant el confinament ha topat amb la barrera de la **«bretxa digital»**, que s'ha manifestat en tota la seva profunditat.

Les administracions públiques —locals i supralocals— han fet durant el confinament una inversió considerable en dispositius electrònics i connectivitat per solucionar la part material d'aquesta bretxa.

Tanmateix, **la bretxa és molt més difícil i lenta de compensar en la seva dimensió competencial**, ja que encercla bretxes cognitives, d'hàbits, d'autonomia, d'acompanyament familiar, de domini de la llengua

vehicular escolar i de condicions d'aprenentatge dins la llar. Aquesta bretxa competencial s'ha fet especialment punyent en els centres d'alta complexitat.

Si la bretxa digital ha dificultat la posada en marxa i l'eficàcia d'entorns virtuals d'aprenentatge, la **feblesa del vincle entre els docents i l'entorn social i familiar** ha dificultat la col·laboració efectiva entre agents educadors.

D'una banda, el treball en xarxa entre el personal docent de les escoles i instituts amb els **professionals de l'entorn** dels centres oberts, dels serveis socials, educadors de casals i altres activitats no formals no sempre existia i **ha dificultat la protecció conjunta de la infantesa en risc** en un moment en què calia més que mai.

Encara més determinant ha estat el **vincle amb l'entorn familiar**, imprescindible per facilitar els aprenentatges dins la llar i procurar unes condicions de benestar que facin viable l'aprenentatge.

La institució escolar ha marcat tradicionalment una relació asimètrica amb les famílies, en què les mateixes famílies són les que han d'apropar-se i adaptar-se a la cultura escolar, mentre que en molta menor mesura els docents s'apropen a l'entorn familiar dels seus alumnes, malgrat que aquest entorn familiar sigui el principal determinant dels itineraris i desigualtats educatives que es pretenen compensar des de l'escola.

La suspensió indefinida de les classes presencials durant el confinament va deixar com a única opció traslladar l'activitat escolar a les llars dels infants via telemàtica. Per primera vegada, s'obria una finestra entre l'escola i l'espai domèstic dels alumnes.

Aquesta circumstància ha significat per a molts docents una **ocasió única per conèixer els seus alumnes en el seu hàbitat familiar**, i, en el cas dels infants amb menys edat, ha comportat haver de mantenir una

comunicació més fluida amb les famílies, que necessàriament havien de fer un acompanyament escolar des de casa. En la mesura que s'ha creat aquest vincle, els docents han pogut contribuir també a la cura i atenció emocional dels alumnes.

Per a molts docents, entrar en contacte amb el medi familiar ha estat **un dels efectes més positius del confinament**, ja que els ha permès comprendre millor les condicions de vida dels seus alumnes i les **possibilitats i/o barreres d'aprenentatge** que tenen al seu abast.

Al seu torn, per a moltes famílies també ha estat molt valuós poder conèixer i implicar-se més directament en l'educació escolar dels seus fills i filles, perquè han **comprès millor les dinàmiques escolars** i han assolit un empoderament més gran en el seu rol d'acompanyament.

Tanmateix, la comunicació i el vincle entre docents i família-alumne durant el tancament de les escoles no sempre s'ha aconseguit. **Es calcula que s'ha perdut el contacte amb aproximadament un 15 % de l'alumnat dels centres catalans**, en part per la bretxa digital mencionada, però també perquè els vincles previs eren massa febles. En altres casos, s'ha pogut establir un cert contacte, però que ha estat insuficient per assolir els resultats educatius esperats.

L'alumnat NESE ha estat un dels grans perjudicats de la feblesa dels vincles entre família i escola, i de la poca consolidació de les tecnologies digitals en el projecte educatiu de centre, de manera que les desigualtats educatives s'estan accentuant durant aquest període.

A més dels dos factors anteriors —entorns digitals d'aprenentatge i vincle entre escola i família—, la resposta de les escoles i instituts ha estat desigual per més raons.

El **lideratge de l'equip directiu** del centre ha comportat diferents maneres d'interpretar i aplicar l'autonomia de centre. Mentre que alguns equips directius han supeditat la seva acció a disposar d'instruccions concretes des del Departament d'Educació, i han exigit per a això directrius clares que no acaben d'arribar; d'altres han considerat que la seva autonomia de centre els permetia concretar per si mateixos unes directrius genèriques, si bé aquesta interpretació autònoma ha donat lloc a respostes dispars en nom del mateix dret a l'educació.

A més a més, el diferent lideratge de l'equip directiu de centre es tradueix en **equips de treball desigualment cohesionats** i desigualment capaços de compartir criteris i donar-se suport mútuament. El grau d'unitat pedagògica entre el cos docent ha quedat en evidència a través de l'educació telemàtica i ha facilitat la implicació dels alumnes quan era elevada, però ha causat confusió, incoherència i desafecció en l'alumnat quan era baixa.

Finalment, i molt important, el **model pedagògic** del centre s'ha traduït en propostes molt diferents a l'hora de traslladar l'aprenentatge escolar a les llars. En aquest sentit, destaquen tres grans tipus de resposta.

D'una banda, aquells **centres que han traslladat a la llar les maneres de treballar pròpies de cada centre o docent**. Aquí podríem diferenciar dues alternatives, en funció de la cultura i el projecte de cada escola:

- **Les escoles que han intentat replicar per vies telemàtiques el desenvolupament d'una classe «ordinària»**, basada en metodologies transmissores i un currículum organitzat per disciplines. L'èxit d'aquest sistema ha depès molt de l'acompanyament i mitjans familiars que tenia cada infant a casa per reproduir aquest model d'aula tradicional.
- **Les escoles que han fomentat a la llar l'assoliment de competències curriculars a través de metodologies actives**, com és el cas de projectes globalitzats, reptes, treball cooperatiu entre

alumnes, propostes gamificades, etc. Aquest sistema ha funcionat bé quan l'alumnat ja tenia assolits una autonomia i un domini dels entorns virtuals prèviament al confinament. Tanmateix, els recursos i l'acompanyament a la llar han estat també determinants.

D'altra banda, trobaríem aquells **centres que han partit de l'infant i de l'interès per conèixer-ne la situació, les barreres i oportunitats diferencials que els ofereix el seu entorn domèstic i familiar, i han traçat un itinerari personal d'aprenentatge** que es va tutoritzant i desplegant amb la col·laboració de familiars i d'altres educadors en alguns casos, i que cerca que l'alumne faci aprenentatges contextualitzats en el seu entorn de vida i posi en valor els seus recursos. Aquest sistema suposa **prioritzar «el subjecte» de l'aprenentatge, per sobre dels continguts del currículum.**

Quant a **l'educació no formal**, difícilment es pot generalitzar sobre una enorme varietat de recursos i iniciatives que no depenen d'una administració reguladora ni disposen, en molts casos, d'òrgans de coordinació o generadors d'un treball en xarxa. Algunes de les activitats s'han perdut, i d'altres s'han adaptat a la no presencialitat o l'han recuperada tan aviat com han pogut en la mesura del possible.

Amb tot, l'oferta extraescolar vinculada a les AMPA i al temps no lectiu de les escoles és un dels **segments d'educació no formal que més perilla** el curs vinent, atès que, justament, és un tipus d'oferta que contribueix a fer accessibles aquestes activitats des del punt de vista econòmic i territorial.

El **paper connector, mobilitzador i de suport dels ajuntaments** envers l'oferta no formal dels municipis és quelcom també dispar, i ha marcat desigualtats, per exemple, en les opcions de casals d'estiu de les quals han pogut disposar els infants recentment.

Quina resposta hauríem d'articular com a ecosistema educatiu?

Es desconeix encara quin serà l'impacte a llarg termini de la situació que estem vivint en les trajectòries educatives dels infants i adolescents; no només pels efectes de pèrdua d'aprenentatges que s'hagin pogut produir durant el funcionament no presencial dels centres educatius, sinó, també, per la crisi econòmica que s'està desencadenant.

La proposta educativa que caldria articular d'ara endavant ha de tenir un **doble enfocament, un situat en el curt termini i un altre en el llarg termini**, de manera que les actuacions de xoc siguin ja esglaons d'una transformació educativa des de fa temps desitjable i sobre la qual s'ha aconseguit un ampli consens social.

A curt termini, és fonamental preparar amb especial cura l'entrada del curs 2020-2021. Un curs, que, com dèiem, no pot plantejar-se com una simple represa després d'un llarg parèntesi, sinó com un curs on caldrà treballar les vivències i aprenentatges excepcionals que cada infant ha acumulat durant aquests darrers mesos.

És moment de recuperar i reivindicar la presencialitat com a condició *sine qua non* de l'educació. Al marge del desenvolupament que es faci d'entorns d'aprenentatge telemàtics —d'altra banda, totalment imprescindibles— queda clar que **una presencialitat de qualitat és i continuarà sent irrenunciable**. Per recuperar aquesta presencialitat cal un exercici de confiança i cooperació entre els diferents elements del sistema; per començar, entre les escoles i el departament d'Educació.

Sembla evident, d'altra banda, que ens encaminem cap a un **model educatiu híbrid**, on l'educació presencial i telemàtica estan destinades a complementar-se i potenciar-se mútuament. El desenvolupament d'entorns d'aprenentatge digitals, però, no pot anar deslligat d'un debat sobre

l'estratègia pedagògica específica que volem activar a través d'aquests entorns. El desenvolupament de la **competència digital** d'alumnes, famílies i professorat passa, per tant, a ser un objectiu principal i, com sabem, va molt més enllà de fer accessibles dispositius electrònics i connexió a Internet.

Des del punt de vista de les **administracions públiques locals i supralocals**, cal tenir en compte l'impacte de la crisi econòmica per evitar-ne els efectes d'exclusió educativa, i garantir la cobertura (o gratuïtat) del material i les sortides escolars, l'accés a extraescolars i al menjador escolar i, en general, mantenir el compromís d'augmentar la inversió en educació. Tot i així, la inversió educativa no tindrà l'efecte desitjat si no s'acompanya de polítiques econòmiques i socials de gran magnitud, capaces de garantir la protecció de les famílies i facilitar la inserció laboral de la població activa.

En el cas dels **centres d'alta complexitat**, cal un pla d'actuació específic, amb plantilles reforçades que abordin el benestar social i emocional, i la salut dels alumnes.

Finalment, és imprescindible que els claustres educatius de les escoles i instituts facin una **avaluació concisa del que ha funcionat i no ha funcionat durant el temps de no presencialitat i que replantegin el seu projecte educatiu de centre a la llum d'aquestes reflexions.** Des del Departament d'Educació, Serveis Territorials o les inspeccions es pot afavorir aquesta reflexió aportant pautes, però és un exercici que qualsevol direcció de centre ha de liderar per iniciativa pròpia. L'autonomia de centre passa sobretot per liderar un procés de millora continuada de la proposta pedagògica i del treball en equip entre el personal docent i educador. En aquests moments, és fonamental aquest lideratge, i cal anar més enllà d'una funció de direcció administrativa dels centres.

A mitjà termini, i des de la **perspectiva de la nova ecologia de l'aprenentatge**, defensada al llarg d'aquest anuari, surten reforçats **dos missatges que poden ser activats a curt termini i que tenen com a comú denominador la necessitat d'una obertura més gran dels centres educatius:**

- **Obertura a l'entorn**: les escoles i instituts tendeixen a funcionar tancades en si mateixes i de manera aparentment autosuficient. La rígida regulació administrativa dificulta, sens dubte, un funcionament més obert i fluid amb l'entorn. Tanmateix, l'aïllament suposa per al sistema escolar un risc cada cop més gran d'obsolescència. La innovació i els aprenentatges significatius succeeixen, en bona part, fora dels centres educatius, en l'entorn territorial, virtual i familiar, i **no aliar-se amb aquests contextos resta rellevància social i educativa a l'escola**. La resiliència als canvis i el potencial educador de l'escola depèn de poder estendre la seva capacitat d'acció a través d'altres actors i recursos d'aprenentatge, establint un treball en xarxa conjunt. D'aquesta manera, **el sistema escolar podria esdevenir un sistema educatiu en sentit més ampli**. L'ampliació del capital social de les escoles i instituts hauria de **prioritzar, en primer lloc, els actors amb qui pot assolir una protecció i promoció més grans de la infantesa més vulnerable**. El confinament ha fet evident que l'acció concertada entre escola i entorn per vetllar pels infants és feble, fins al punt que hi ha infants dels quals s'ha perdut el rastre. Les **administracions locals** tenen en aquest punt un paper igual de rellevant que les escoles i instituts, i cal que afavoreixin un entorn ric en oportunitats educatives accessibles, vetllin per donar una dimensió comunitària a aquestes oportunitats i facilitin el treball en xarxa entre agents educatius de l'àmbit formal i no formal. Els plans educatius en clau territorial i comunitària (360, d'entorn o de ciutat) són eines que cal activar.

- **Obertura al subjecte**: és a dir, fer de la personalització de l'aprenentatge la principal proposta pedagògica. La personalització obliga a practicar un **gir copernicà**, de manera que el nucli al voltant del qual es prenen les decisions deixa de ser el currículum i passa a ser el subjecte de l'aprenentatge, és a dir, l'infant. Aquest gir obliga a **reforçar la figura del tutor** en la seva funció de coneixedor directe de l'alumne i del seu entorn de vida, d'orientador i facilitador d'oportunitats educatives i de promotor de les capacitats específiques de cadascun. De la mateixa manera que una família actua com un *hub* que catalitza i distribueix oportunitats educatives per als seus fills i filles a partir del coneixement que té de cadascun d'ells, l'escola pot també desenvolupar un paper de *hub* distribuïdor d'oportunitats per als seus alumnes. **Aquesta és la manera més efectiva de reduir, avui, la desigualtat educativa.**

  L'obligatorietat de treballar en **grups estables reduïts** durant el curs vinent per evitar els contagis és una **ocasió única per revaloritzar la funció tutora**, reforçar el vincle dels tutors amb cada alumne i relligar els aprenentatges a un subjecte les capacitats i bagatge particulars del qual es posen en valor.

POLÍTIQUES 88

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

FUNDACIÓ
BOFILL