



L'Anuari de l'Observatori de l'educació local té com a objectiu oferir una mirada sobre l'estat i l'evolució de l'educació des de la perspectiva municipal, els principals reptes als quals ha de fer front el nostre sistema educatiu i les estratègies desenvolupades des del món local.

La present edició inclou articles de reflexió i l'anàlisi en àmbits com els futurs de l'educació un cop superada la pandèmia, els nous paradigmes de l'aprenentatge, un balanç del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya, la mirada de gènere en la lluita contra l'abandonament escolar prematur o les característiques de la nova llei de la formació professional.

Que la pandèmia no us confongui

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

Catedràtic de Sociologia a la Universidad Complutense de Madrid

Segur que el lector ja deu estar avorrit de tants *ensenyaments de la pandèmia* (com si, per ella mateixa, hagués semblat poca cosa), i aquí arrenca un altre treball, un altre més, obstinat a extreure'n alguns. Tots ho hem fet, així que començaré per indicar què NO hem après en aquest sotrac.

- ▶ NO hem vist un aprenentatge, educació o escola *híbrids*.
- ▶ NO hi ha res d'això que hagi vingut per *quedar-se*.
- ▶ NO hem comprovat la importància de la *presencialitat*.
- ▶ NO hem vist els efectes positius de la *reducció de ràtios*.
- ▶ NO hem viscut ni comprès la tan anunciada *bretxa digital*.

Ningú esperava, per descomptat, la pandèmia quan va esclatar (tot i que les zoonosis anaven enviant avisos) i, en consonància, els sistemes educatius no comptaven amb plans d'emergència que incloguessin el tancament de centres. Cal recordar, tanmateix, que la informàtica escolar tenia ja mig segle, i que d'internet ja en feia un quart; que a la fi del segle passat ja es van desenvolupar programes com Atenea, Mercurio o Aldea Abierta; que el Pla Escola 2.0, «molt més que 1 x 1» (un ordinador per alumne) segons la propaganda, datava de 2009; que els repositoris de recursos oberts Agrega i Procomún, en fi, ja feia un decenni que funcionaven. Quan va esclatar la pandèmia tenia ordinador el 94,6 % de les llars amb fills i filles, i el 99,3 % disposava de banda ampla; tot i que sembla estrany que l'INE continuï referint les dades sobre ús d'informàtica i internet «als últims tres mesos» i res més, el cas és que donava com a usuaris d'ordinador el 91,5 % del grup d'edat, des del 81,5 % amb deu anys fins al 96,3 % amb quinze, i com a usuaris d'internet el 94,5 %, del 86,7 % als deu, al 99,2 % als quinze (INE, 2022a). Quant als centres educatius, segons dades del Ministeri d'Educació i FP per als ensenyaments no universitaris, en el curs 2018-2019 comptaven amb un ordinador «destinat a tasques d'ensenyament i aprenentatge» per alumne amb connexió a internet en el 96,7 % de les aules ordinàries, xarxa Wifi en el 94,4 % dels centres, sistemes de gestió de l'aprenentatge (LMS o EVA) en el 45,4 % i serveis en el núvol en el 59,2 %; sobre l'ús no hi ha bons indicadors, però participaven en projectes relacionats amb les TIC el 38,1 % dels centres, i permetien l'ús dels telèfons mòbils amb finalitats educatives en el 42,2 % (MEFP, 2020). No estàvem a zero.

Aprentatge híbrid? No era això però sí, algun dia

El desallotjament imprevist de les aules va provocar tota mena de situacions: del pur i simple a *reveure*, ja que no van faltar alumnes desapareguts ni professors mirant cap a un altre costat, a iniciatives molt elaborades i, per descomptat, llars sense problemes de connexió. Però la tònica general va ser que només una part de les activitats de l'aula va poder ser reproduïda virtualment, des de la simple indicació de temes o exercicis dels llibres de text fins a la videoconferència. És a dir: la part més tradicional de l'escola més tradicional convertida en ensenyament a distància sense el disseny elaborat ni els recursos complementaris que normalment l'acompanyen. Va ser el que s'ha anomenat *ensenyament remot d'emergència*, que després es va combinar amb una presencialitat parcial, en règim altern. És veritat que el qualificatiu d'*híbrid* o, més ben dit, *mixt*, traducció de *blended*, s'ha utilitzat per a ensenyaments, sobretot de postgrau, que combinessin els règims presencial i a distància. Però referit a l'educació en general, i amb més temps de transformació digital, la condició d'*híbrid* promet més, en particular un model hipermedia, sense friccions i fluid en el qual el gruix de les activitats es pot realitzar presencialment o virtualment, per separat o alhora, amb participants en les seves dues formes, sense obstacles a la transició i sense degradació en els recursos ni les possibilitats.

El paradigma, que no cal realitzar en tot moment, seria una sessió que combinés els àmbits presencial i virtual, i es podria distribuir de qualsevol manera i moure entre tots els participants (discents i docents), els recursos (documents, taulons, la web), la conversa (en directe o en xat) i els agrupaments (treball individual, d'equip, col·lectiu). Això és híbrid, fluid o hipermedia. Tècnicament no presenta problemes, sempre que tot participant compti amb l'oportú *artefacte digital*: un dispositiu personal connectat. El seu ús requereix un cert aprenentatge, però és senzill d'utilitzar en les plataformes i amb els dispositius d'avui. En pandèmia hauria permès el que cap centre va fer: atendre alhora una part de l'alumnat en presència, la que més la necessitava, i una altra en absència, la més ben equipada per fer-ho (i no per torns i a mig fer, com es va fer a la tornada), en tot cas sempre a tothom. Sense pandèmia, a més d'un aprenentatge cada dia més útil i necessari per a la vida extraescolar, facilitaria la col·laboració amb la comunitat i entre centres, que no es despengessin alumnes impedits d'assistir a l'escola (convalescents, desplaçats, etc.), superar interrupcions en el transport (nevades, vagues...), acotar epidèmies grans i petites (grip, xarampió, pediculosi...), flexibilitzar horaris per a famílies amb necessitats especials...

Si es compara això amb el que vam veure s'entendrà que no hi ha res que *hagi vingut per quedar-se*. Nombrosos professors i centres han après molt, sens dubte, però tampoc manca qui ha descobert ara *la importància de la presencialitat*. L'enhorabona, però la presencialitat no s'ha posat mai en qüestió. En termes de comunicació sabem que és millor que la virtualitat, encara que de vegades aquesta sigui l'única possible i sovint la més convenient. I potser és molt glamurosa, sobretot a partir de secundària, però una funció essencial de l'escola és la *cura* dels menors en el sentit més ampli. Tots preferim que sigui una funció secundària, sobreentesa, gairebé invisible, sobretot en el més elemental (seguretat, custòdia), i, una vegada assegurada, que l'atenció es pugui centrar en l'aprenentatge i l'ensenyament, però no s'ha d'infravalorar perquè, en realitat, és la primera i l'única irrenunciable. Recordeu la piràmide de Maslow o, simplement, la saviesa popular: la salut és el primer, la seguretat abans que cap altra cosa (i més amb els nens). El que no seria admissible és que

l'experiència de l'ensenyament remot d'emergència, que no híbrida —les limitacions de la qual van ser degudes sobretot a l'escàs desenvolupament digital dels centres i la insuficient competència digital docent—, esdevingués un argument contra la necessària transformació digital de l'educació.

Tan sentida reivindicació de la presencialitat, tan supèrflua i tan susceptible de ser utilitzada com un vel sobre les mancances digitals de centres i professors, es presenta associada a la qüestió de les ràtios. La pandèmia, que exigia desconcentrar els alumnes i ocupar altres espais sense descurar la supervisió adulta, va fer necessari reforçar la plantilla docent (també delmada per la seva incidència) i així es va fer, i només cal lamentar que no fos més i abans. Però només era, i només s'ha de considerar tal, un reforç per a una situació d'emergència. Escandalitzar-se ara del fet que aquesta ampliació de plantilla no es mantingui és com demanar que el reforç dels bombers forestals o el personal d'hostaleria es mantingui més enllà de la temporada d'estiu: és comprensible l'empatia amb els qui hagin de tornar a buscar feina, si és el cas, però no que algú proposi convertir-los en plantilla permanent. Tanmateix, això és el que passa en l'educació: sota el mantra de les ràtios, que sempre es declaren excessives, tota ampliació del professorat és imprescindible, i qualsevol que posi el peu a dins una vegada ja s'ha de quedar, com passava abans amb els venedors a domicili. Lamentablement, tenim prou dades i demostracions que, amb les ràtios com les espanyoles actuals, reduir-les és ineficient, és a dir, que costa molt i serveix de ben poc (sense negar que pugui convenir reduir-les aquí o allà, ni augmentar-les allà o enllà). Amb frivolitat, si és que no desvergonyiment, sentim i llegim ara que les superiors taxes de promoció en els cursos de la pandèmia serien la *demonstració* de l'eficàcia de reduir les ràtios (les pròximes proves de diagnòstic diran què hi va haver rere aquestes taxes).

La pandèmia sí que va oferir dues experiències accidentals, però molt més interessants i menys ancorades en la inèrcia corporativa. Una va ser la codocència, és a dir, la copresència i col·laboració de dos o més professors ordinaris en un mateix espai i amb un mateix grup d'alumnes (aquest grup podia ser l'acumulació de dos grups ordinaris, fins i tot més, i aquest espai solia ser extraordinari, habilitat per desconcentrar). Aquesta experiència va mostrar els avantatges de no treballar en solitud, de compartir responsabilitats, de combinar competències (sobretot, l'experiència dels veterans i l'energia dels novells, la competència pedagògica d'aquells i la tecnològica d'aquests); i aquesta, sí, crec que podem dir que va venir per quedar-se, encara que admet moltes variants i graus, i superar l'aïllacionisme docent serà llarg i difícil (Fernández Enguita, 2020).

Una altra experiència va ser, sens dubte, l'aprenentatge en línia i en seu alhora. Se sol donar per descomptat que presencial és cara a cara i virtual és a distància, és a dir, que el que és característic de l'espai físic escolar és la interacció professor-alumne, per unidireccional que sigui, i, si així es disposa, el treball dels alumnes en equip, mentre que la interacció virtual i l'ús autònom de dispositius digitals quedaria per a la llar (en els estudiants ja crescuts, per a l'aprenentatge *en mobilitat*), però no hi ha per què. La pandèmia va forçar portar a casa, o en tot cas fora de l'escola, en línia, el que abans es feia a l'aula, però, en exigir la desconcentració espacial dins de l'escola, alguns centres van veure la possibilitat de dissenyar activitats més autònomes per als alumnes, en seu però amb un acompanyament docent més lleuger. Per exemple, alumnes treballant en la web, amb aplicacions o en línia amb uns altres però en biblioteques, menjadors, etc., on un nombre elevat podia estar a càrrec d'un

nombre menor de professors (ràtios *in situ* més altes a canvi de ràtios més baixes en altres moments o llocs: en resum, flexibilitat). Diverses combinacions d'activitat, amb l'artefacte però en una seu, formen part de diferents experiències d'aprenentatge híbrid (Christensen *et al.*, 2013).

Aquesta reorganització de temps i espais, sovint improvisada, deguda a la combinació de necessitat i enginy, va posar en primer pla l'elefant a l'habitació: la llosa insofrible que suposa, per a l'aprenentatge i l'ensenyament, la materialitat convencional de l'aula, és a dir: l'aula-ouera (similar al temple i al vell taller industrial), seguint una graella horària (com la programació televisiva) i escenari d'una activitat homogènia i simultània (d'inspiració militar, però *ad usum Delphini*). La necessitat i superioritat d'espais d'aprenentatge innovadors, sobretot flexibles i reconfigurables, és a dir el que he anomenat *hiperaules*, en què el professor no segueix una combinació de guió teatral i plantilla de ball davant un públic immòbil sinó que pot i ha de dissenyar situacions, experiències, projectes i trajectes d'aprenentatge per als seus alumnes, i conduir-los cap a ells i en ells amb la màxima llibertat.

Bretxa? Desigualtats, sí; excuses, cap

L'altre gran tema i problema de la desescolarització forçosa va ser la mal anomenada *bretxa* digital. El concepte va sorgir a principis dels anys noranta, quan la informàtica personal treia el cap a les escoles i la promesa d'internet tot just començava. Projectes com el d'Apple Classrooms of Tomorrow mobilitzaven ja milers de professors i alumnes (la seva *filial* espanyola, Grimm, afirmava arribar a 120 escoles, 450 professors i 15.000 alumnes el 1997) i el vicepresident Gore anunciava *autopistes de la informació*, però els ordinadors personals i l'accés a internet eren bastant cars. Van proliferar llavors les visions dicotòmiques: infòrics i infopobres (Haywood, 1995), els que en tenen i els que no (Wresch, 1996), bretxa digital (NTIA, 1998, 1999). En el món educatiu, l'alarma era comprensible perquè la percepció espontània era que, quan els sistemes nacionals ja havien aconseguit una notable (que no total) igualtat en la provisió (que no en els seus resultats), irrompia una tecnologia a l'abast de pocs i de difícil finançament públic. Aviat, però, la realitat va demostrar ser més complicada. Els preus, per descomptat, no han deixat de caure des de llavors. Es va veure que la desigualtat no era una bretxa entre tenir i no tenir, sinó una estratificació més complexa, incloses les moltes variants del tenir. I, el més important, a mesura que els *have-not*, els infopobres, superaven aquesta bretxa, va sortir a la llum un problema més gros, la desigualtat en l'ús, entre el consum d'entreteniment i l'ús formatiu i creatiu del nou metamedi digital. Díficilment podria haver estat d'una altra manera, perquè com més potent i lliure sigui la tecnologia de la informació, la comunicació i l'aprenentatge —i la digital ho és molt més que la impresa—, més grans seran els riscos de desigualtat social davant d'ella, amb ella i en ella (Fernández Enguita, 2018; Dijk, 2020).

Aquest és el problema real: ho era abans, ho va ser en pandèmia, i ho és i ho serà ara i en el futur. La suposada bretxa en l'accés funcionava com a explicació i fins i tot coartada per resistir la digitalització i descartar la transformació digital de l'escola. Els docents solen subestimar l'equipament de les famílies, amb la benevolència dels alumnes: per als primers allunya l'*aggiornamento* i per als segons suposa menys tasques a fer. Ja hem vist que les dades no indicaven una bretxa digital, per bé que tam-

poc negaven la desigualtat. La pandèmia, tanmateix, va elevar el problema a un altre nivell, perquè amb un ordinador a casa i una connexió mitjana, per exemple, no és el mateix que, en la vella normalitat, un o dos alumnes haguessin d'utilitzar-los una estona a les tardes que, en el pitjor moment de la pandèmia, tota la família hagués de compartir-los per a l'horari escolar, el teletreball d'un o més adults, la compra quotidiana i altres gestions, la comunicació amb familiars distanciat i el lleure de tots els membres de la família. Sense dramatitzar, perquè també és cert que els ocupadors van proporcionar equipament per al teletreball i no pocs centres i algunes administracions educatives van fer el mateix per a l'estudi, està fora de dubte que el confinament va suposar una multiplicació de les necessitats sense que passés el mateix en els mitjans de què es disposava i, per tant, es va agreujar la desigualtat.

Sí que hi va haver una altra bretxa, aquesta vegada de debò: entre una escola instal·lada en la Galàxia Gutenberg i una adolescència ja immersa en la Galàxia Internet, a qui poc ajuda. I una altra, agradi o no, entre un grapat d'escoles més ben preparades i més disposades, sobretot privades i concertades, i una majoria que no ho estaven, sobretot públiques. De tornada a la normalitat, la qüestió és que els centres educatius, tots, han de fer el salt a la digitalització i la transformació digital: primer, perquè una educació de qualitat i amb equitat així ho requereix; segon, perquè hem vist les orelles al llop, hem d'estar preparats per a un desallotjament escolar i ja no queden excuses. De fet, la pandèmia ha tancat més qualsevol *bretxa* en sentit fort: el nombre d'alumnes per ordinador va davallar de 2,9 a 2,5 entre 2018-19 i 2020-21 (no hi ha dades de 2019-20), doble que en el sexenni 2013-19 (MEFP, 2022). El percentatge d'adolescents usuaris d'ordinador va passar del 91,5 % el 2020 al 95,1 el 2021, i, el d'usuaris d'internet, del 94,5 al 97,5 % (INE, 2022). Queden, doncs, uns residus mínims de no accés, als quals sens dubte se sumaran percentatges més amplis de difícil accés, però són xifres que les administracions educatives i els centres escolars estan en condicions d'afrontar.

Referències

- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. (2013). *Is K-12 blended learning disruptive? An introduction of the theory of hybrids*. Clayton Christensen Institute.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2018). «El futuro digital y la desigualdad que viene», a L. AYALA i J. RUIZ-HUERTA. *3er Informe sobre la desigualdad en España*, 255-278. Fundación Alternativas.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2020). «2a/2p << a/p. Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula: Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo». *Participación educativa* 10, 15-29.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2022). «Una prueba de esfuerzo (fallida) para el sistema escolar», en O. SALIDO i M. MASSÓ, eds., *Sociología en tiempos de pandemia. Impactos y desafíos sociales de la crisis del COVID-19*. Madrid: Marcial Pons.
- HARGITTAI, E. (2002). «Second-level digital divide. Differences in people's on-line skills». *First Monday* 7(4). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942>, acc. 1/9/22.
- HAYWOOD, T. (1995). *Info-rich-info-poor: Access and exchange in the global information society*. New Providence, K.G. Saur.
- INE (2022a). «Resultados nacionales. Equipamiento de productos TIC de las viviendas». <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=6898>, acc. 1/9/22

- INE (2022b). «Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos». <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=50095&L=0>, acc. 1/9/22.
- MASLOW, A. H. (1943). «A theory of human motivation». *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- MEFP (2020). «Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Curs 2018-2019. Nota resum. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/sice/2018-2019.html>, acc. 3/9/22.
- MEFP (2022). «Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos». http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/centros/sice/series//l0/&file=series_1_1.px&type=pcaxis&L=0, acc. /9/22.
- NTIA (1998). *Falling through the net II: New data on the digital divide*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Commerce, National Telecommunications and Information Administration.
- NTIA (1999). *Falling through the net: defining the digital divide: a report on the telecommunications and information technology gap in America*. Washington, D.C.: U.S. Department of Commerce, National Telecommunications and Information Administration.
- WRESCH, W. (1996). *Disconnected: Haves and Have-nots in the Information Age*, Rutgers U.P.

Accediu al text íntegre de l'Anuari 2022
de l'Observatori de l'educació local
des de la **Llibreria de la Diputació de Barcelona**