

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011

*MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN
I BERNAT ALBAIGÉS BLASI
(DIRECTORS)*



L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN I BERNAT ALBAIGÉS BLASI (DIRECTORS)

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN

I BERNAT ALBAIGÉS BLASI (DIRECTORS)

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.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright* i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

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

© dels textos: els autors
© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2012
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Primera edició: juliol de 2012

Autoria: Miquel Martínez Martín
i Bernat Albaigés Blasi (direcció),
Ricard Benito Pérez, Jorge Calero
Martínez, Alba Castejón Company,
Ramon Farré Roure, Gerard Ferrer-
Esteban, Isaac González Balletbó, Begoña
Gros Salvat, Ben Levin, Pau Marí-Klose,
Marga Marí-Klose, Mauro Mediavilla
Bordalejo, Ingrid Noguera Fructuoso,
Francesc Pedró Garcia, Ramon Plandiura
Vilacís, Lauren Segedin.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Coordinació de continguts: Anna Jolonch
i Anglada
Cura editorial: Neus Batlle Miró
Maquetació: Jordi Vives

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó

ISBN: 978-84-85557-97-4
DL: B-23629-2012

Impressió: Service Point F.M.I., S.A.

Índex

PRESENTACIÓ	11
INTRODUCCIÓ	17
PRIMERA PART: INDICADORS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA	23
<i>Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés Blasi</i>	
1. INDICADORS SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU A CATALUNYA	25
Aproximació conceptual a l'èxit educatiu	27
Indicadors de referència sobre èxit educatiu	37
2. ELS CONDICIONANTS D'ORIGEN DE L'ÈXIT EDUCATIU: LES CONDICIONS D'EDUCABILITAT	47
Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural	49
Temps i suport familiar	55
Condicions de salut i educació	60
3. ELS CONDICIONANTS DE SISTEMA DE L'ÈXIT EDUCATIU: GESTIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS I IGUALTAT D'OPORTUNITATS	63
El creixement i la diversificació de la demografia educativa	65
La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats	69
El coneixement de llengües	73
L'escolarització preobligatòria	76
L'escolarització postobligatòria	79
La formació al llarg de la vida	84
La provisió de recursos al sistema educatiu	87
Entorn, oportunitats educatives i polítiques d'acompanyament a l'escolaritat	94
4. ELS CONDICIONANTS DE DESTÍ DE L'ÈXIT EDUCATIU: "RETURNS" DE L'EDUCACIÓ	97
Educació i ocupació	99

Societat del coneixement	107
Participació cultural i política	111
SEGONA PART: MIRADES SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU	117
5. L'EFECTE COMPOSICIÓ COM A FACTOR D'ÈXIT ESCOLAR: PROJECCIÓ DELS RESULTATS EDUCATIUS EN UNA PROPOSTA ANALÍTICA D'ESCENARIS SEGREGAT I DESEGREGAT	119
<i>Ricard Benito Pérez i Isaac González Balletbó</i>	
6. EL CAPITAL SOCIAL DE LES FAMÍLIES COM A FACTOR D'ÈXIT EDUCATIU: UNA REVISIÓ DE L'EVIDÈNCIA	143
<i>Pau Marí-Klose i Marga Marí-Klose</i>	
7. LES BEQUES COM A FACTOR D'ÈXIT ESCOLAR: UNA AVALUACIÓ D'IMPACTE A PARTIR D'UNA METODOLOGIA QUASIEXPERIMENTAL	167
<i>Mauro Mediavilla Bordalejo</i>	
8. MIRADA INTERNACIONAL A L'ÈXIT EDUCATIU: EL SISTEMA EDUCATIU D'ONTARIO	183
<i>Lauren Segedin i Ben Levin</i>	
TERCERA PART: ESTAT DE LA RECERCA EN EDUCACIÓ A CATALUNYA	199
9. LA RECERCA EN EDUCACIÓ A CATALUNYA	203
<i>Begoña Gros Salvat i Ingrid Noguera Fructuoso</i>	
Tendències sobre les polítiques de recerca en matèria d'educació a escala internacional	205
Estat actual de la recerca a Catalunya sobre l'èxit/abandonament escolar	217
Tendències i propostes de la recerca a Catalunya per potenciar l'èxit escolar	221
Conclusions	225

10. RECERQUES SOBRE RISC DE FRACÀS I COM PROMOURE L'ÈXIT ESCOLAR	231
Apunts sobre la situació del fracàs escolar a Catalunya: elements essencials de l' <i>Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya</i>	233
<i>Mauro Mediavilla Bordalejo i Jorge Calero Martínez</i>	
Ressenyes de recerques	238
<i>Alba Castejón Company</i>	
 QUARTA PART: AGENDA POLÍTICA	 251
 11. ESTAT DE LES POLÍTIQUES EDUCATIVES A CATALUNYA. MARC LEGAL I AGENDA POLÍTICA	 253
<i>Ramón Farré Roure i Ramón Plandiura Vilacís</i>	
 12. AGENDA POLÍTICA INTERNACIONAL	 281
<i>Francesc Pedró Garcia</i>	
 CINQUENA PART: CONCLUSIONS	 319
<i>Miquel Martínez Martín i Bernat Albaigés Blasi</i>	

Presentació

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011 presenta una anàlisi acurada, àmplia i rigorosa sobre la situació de l'educació al nostre país. En aquesta nova edició de l'informe d'educació que ha esdevingut referent al nostre país, la Fundació Jaume Bofill es proposa, un cop més, aportar coneixement de la realitat educativa a partir de l'anàlisi de dades objectives, de la reflexió i del debat social, acadèmic i polític; tot plegat amb la finalitat última de ser útil a la millora de l'educació a Catalunya.

D'una manera especial i en el marc de l'actual conjuntura econòmica i social –en què les reformes, els ajustos i les retallades posen en qüestió les bases del nostre model de benestar social– l'informe situa el dret a l'educació i la igualtat d'oportunitats en el centre del debat. Com bé diuen els directors de l'anuari, Miquel Martínez i Bernat Albaigés, «l'educació fa de motor de mobilitat, igualació i cohesió socials, i es converteix en un dels pilars bàsics sobre els quals s'ha de construir la recuperació econòmica». L'anàlisi i les propostes que s'hi fan apunten en aquesta direcció.

L'informe complet consta de tres volums. El que llegiu ara (*L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*) és el primer; el segon volum (*L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*) detalla més exhaustivament l'anàlisi dels indicadors que presentem de manera sintètica en la primera part d'aquest llibre. El tercer volum (*El benestar a l'escola i en el professorat*) és un estudi monogràfic sobre el benestar a l'escola i en el professorat que posa en relleu la centralitat i importància d'aquest tema

en relació amb l'èxit educatiu. L'eix transversal d'aquesta nova edició de l'anuari i dels tres volums que el componen és, doncs, l'èxit educatiu.

El llibre que teniu a les mans constitueix l'informe central de l'anuari i consta de cinc parts: la primera ofereix una síntesi de l'anàlisi dels indicadors de l'educació a Catalunya; la segona aporta diferents mirades sobre l'èxit educatiu; la tercera analitza l'estat de la recerca en educació a Catalunya; la quarta repassa l'agenda política en matèria educativa a Catalunya i es complementa amb una presentació de l'agenda política a nivell internacional. La cinquena i última part és de conclusions: un capítol ric en consideracions i propostes que volen contribuir a la presa de decisions en polítiques educatives al nostre país.

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011 que han dirigit Miquel Martínez i Bernat Albaigés dona continuïtat i entronca amb el treball dels anuaris anteriors i dels seus directors. Ara bé, també s'hi introdueixen canvis significatius que mereixen ser destacats. D'una banda, tots ells responen a la voluntat de la Fundació Jaume Bofill de tenir una comprensió àmplia i complexa de l'educació en el context català, sense oblidar la perspectiva internacional. D'altra banda, la mirada polièdrica a l'estat de l'educació que presentem en aquesta edició és una aposta decidida per situar l'educació, en l'actual context de crisi, com un factor clau de creixement econòmic i de desenvolupament social i cultural del país. Concretament, inclou tres novetats respecte a les edicions anteriors: amplia la comprensió de l'èxit educatiu, s'inscriu en el debat internacional i proposa polítiques educatives fonamentades en la recerca.

Són novetat d'aquesta edició, en primer lloc, una sèrie d'indicadors que no s'havien analitzat en edicions anteriors. Els indicadors estadístics clau referents al sistema educatiu segueixen ocupant un lloc central, però s'hi han incorporat indicadors d'altres sistemes que interactuen amb el sistema escolar. Aquesta ampliació vol seguir considerant l'escola el centre de la qüestió educativa, i alhora reivindicar que allò que passa dins dels seus murs està estretament relacionat amb el que està passant fora de l'escola: el món de les famílies, el temps de lleure, la cultura o el mercat de treball. Proponem, doncs, redefinir la noció d'èxit educatiu. «Cal anar més enllà de l'escola a l'hora d'abordar l'èxit educatiu» resumeix bé el que proposen els directors de l'anuari

en aquest informe. Ho hem dit: aquesta nova edició de l'anuari d'educació aposta decididament per situar en el centre del debat l'èxit educatiu com a repte indefugible de país. I per això fem una aposta deliberada per ser propositius i analitzar la realitat educativa en termes de factors d'èxit. També aquí podem parlar d'ampliació de perspectiva pel que fa a la concepció més corrent i estesa de l'èxit educatiu. El nou concepte d'èxit educatiu que presentem en aquest informe no es limita ni al rendiment acadèmic, ni a l'etapa de formació inicial. Responent a la complexitat del fenomen, eixamplem l'anàlisi tot contemplant l'èxit educatiu també en clau d'equitat, d'adhesió a l'escola, de transició escola-treball i de retorn educatiu a la societat. De la mateixa manera que s'amplien les dimensions de l'anàlisi, l'educació s'allarga en el temps i l'abordatge de l'èxit es fa en termes de condicionants d'origen, de sistema educatiu i de destí. Aquesta nova concepció de l'èxit educatiu permet ampliar la bateria de propostes i prioritats educatives situant aquest èxit com un assumpte social de primer ordre.

En segon lloc, en aquesta edició l'informe també situa Catalunya en el context internacional. En l'apartat d'indicadors es fa referència a l'Estratègia Europa 2020 per tal de situar-nos en el context dels objectius europeus, i molt especialment en tot allò que es refereix a l'abandonament educatiu prematur, que és un dels principals problemes estructurals del nostre sistema. D'altra banda, i convençuts que la recerca, la política i l'agenda internacional aporten coneixement útil al context català, s'ha ampliat la mirada internacional a l'èxit educatiu i ens hem fixat en el model d'èxit del sistema educatiu d'Ontario. Quan parlem sobre l'estat de la recerca en educació a Catalunya, també presentem les tendències en política de recerca a nivell internacional, i en la part d'agenda política, dediquem un capítol a l'agenda internacional, que obre perspectives d'interès al context català.

En tercer lloc, fem una ullada a l'estat de la recerca en educació a Catalunya. Perquè l'anuari de la Fundació Jaume Bofill fa una crida a fomentar recerques en educació que permetin disposar d'evidències que orientin la presa de decisions polítiques. Només des del coneixement objectiu que ens ofereixen les dades es pot planificar adequadament sobre la base de les necessitats reals del sistema. La recerca és una prioritat indefugible, també, de l'agenda política. Els països capdavaners en educació fa temps que ho han entès.

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011 és un informe rigorós en anàlisi i ric en la pluralitat de contribucions i perspectives. Els seus autors aporten novetat i obren horitzons a la reflexió i el debat social i polític sobre l'educació, tan necessaris en l'actual context de crisi, d'incertesa i de manca de perspectives de futur.

Ens queda agrair la seva feina a tots els autors que han fet possible la publicació de l'anuari. En primer lloc als dos directors, Miquel Martínez i Bernat Albaigés, que han vetllat per la consecució dels ambiciosos objectius que ens havíem marcat per a aquesta edició. També a cadascun dels autors dels diferents capítols, els volem agrair la seva contribució, que ha materialitzat un projecte ambiciós i ens ha permès identificar aquells aspectes i factors de canvi que haurien de considerar-se urgents en la política educativa. Moltes gràcies a elles i a ells.

Ara només resta que les propostes que fem generin reflexió i debat col·lectiu i contribueixin a una presa de decisions polítiques educatives en millors condicions. Tot plegat per tal que Catalunya avanci cap a un veritable model d'èxit educatiu, que fonamenti el model de país que volem.

Anna Jolonch i Anglada

Cap de recerca

Fundació Jaume Bofill

Introducció

Aquest llibre té quatre parts, i cada una fa una aproximació a l'estat de l'educació al nostre país. La primera estudia els indicadors dels sistemes que interactuen i conformen l'educació a Catalunya. En la segona es presenten tres mirades sobre l'èxit educatiu i es recull l'experiència del sistema educatiu d'Ontario com a mirada internacional. La tercera gira entorn de l'estat de la recerca en educació, esmentant les recerques sobre el risc de fracàs i sobre com promoure l'èxit escolar. La quarta aproximació analitza l'agenda política i l'estat de les polítiques educatives a Catalunya i l'agenda política a nivell internacional. Per acabar, el llibre conté una sèrie de consideracions finals i conclusions derivades de l'estudi.

Avui dia no es pot analitzar l'educació amb voluntat de millorar enfocant i projectant únicament cap al sistema escolar. Cada vegada més convé analitzar l'educació, i conseqüentment orientar les polítiques educatives, en clau social i no solament escolar. L'educació dels infants i joves té lloc en diferents contextos i són diversos els factors que incideixen en l'èxit educatiu. Millorar els processos educatius escolars i, fins i tot, les condicions pedagògiques i organitzatives de les escoles és necessari, però no suficient. L'objectiu principal d'aquest Anuari 2011 continua sent el dels anuaris 2005, 2006 i 2008, l'anàlisi del nostre sistema educatiu formal, però aquest Anuari 2011 obre l'anàlisi i la recerca a objectius relacionats amb l'estat de l'educació d'àmbits no formals i informals.

Conèixer millor els indicadors dels diferents subsistemes o sistemes educatius que la conformen ens permet fer una diagnosi més completa de l'educació, i formular consideracions i propostes per al debat sobre polítiques educatives a Catalunya. És important identificar els factors no escolars i pedagògics, en sentit estricte, que incideixen en l'èxit escolar i educatiu. L'heterogeneïtat o homogeneïtat en la composició dels grups d'alumnes, el capital social i educatiu de les famílies o el sistema de beques són claus per integrar accions i crear sinergies en polítiques públiques, socials i educatives.

L'objectiu és identificar les prioritats de les polítiques educatives, però perquè aquestes siguin eficaces i eficients cal, a més d'esbrinar els indicadors que les condicionen i els factors que poden propiciar millora, que els professionals de l'educació i els responsables de les polítiques educatives prenguin les seves decisions, sempre fonamentades en evidències. I per això és necessari promoure i planificar més recerca que integri coneixement ja existent, per disposar de més evidència. En aquest sentit, la tercera part d'aquesta obra analitza l'estat de la recerca en educació, les tendències en polítiques de recerca en educació arreu del món i, finalment, presenta un conjunt de recerques significatives sobre l'èxit escolar i educatiu a Catalunya.

A la quarta part s'analitza l'agenda política en matèria educativa a Catalunya, i es destaquen aquelles qüestions que han estat més significatives i les reformes derivades del canvi governamental fruit de les eleccions de novembre de 2010. Per últim, es completa aquesta mirada política i legislativa a través de la presentació d'una agenda política a nivell internacional en la qual es destaquen aquelles tendències que reuneixen més acord al voltant del camí a seguir en referència a les prioritats en polítiques educatives d'avui.

L'estudi finalitza amb un conjunt de consideracions i propostes que aporten elements per a la reflexió i el debat social i polític sobre l'educació a Catalunya i la presa de decisions en polítiques educatives al nostre país.

Aquest que llegiu ara és el primer dels tres volums elaborats en el marc de la recerca sobre *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. El segon volum, el núm. 76 de la

col·lecció *Polítiques*,¹ conté l'anàlisi exhaustiva dels indicadors i condicionants dels sistemes que presentem, de forma sintètica, en la primera part d'aquest llibre. El tercer volum, el núm. 77 de la col·lecció,² és un monogràfic sobre el benestar a l'escola i en el professorat com a condició necessària i com a possible factor d'èxit en l'assoliment dels diferents objectius que ens proposem a l'escola.

Al llarg dels tres volums d'aquesta edició de *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011* s'entén l'èxit educatiu en termes que van més enllà de l'èxit acadèmic. En la primera part d'aquest volum, on s'analitzen amb detall els diferents indicadors i condicionants de l'èxit educatiu, es fa una aproximació conceptual que mostra els diferents vessants que per a nosaltres cal considerar en parlar d'èxit educatiu.

És habitual relacionar l'èxit educatiu amb els resultats acadèmics assolits, la promoció escolar de l'alumnat i, conseqüentment, amb l'excel·lència del sistema. Però aquesta accepció no esgota un concepte tan complex i ampli com el d'èxit educatiu. Des de la nostra perspectiva, l'èxit educatiu té altres dimensions. L'èxit educatiu s'obté també quan els diferents infants, joves i adults –amb les seves diferents necessitats– accedeixen i aprofiten els recursos educatius en igualtat de condicions, tant si són escolars com si no ho són. També depèn de les possibilitats que té la població, des dels infants fins a la gent gran, d'accedir i participar en les ofertes formatives del territori i en l'apropiació dels recursos al seu abast.

També cal entendre l'èxit en clau de transició, en funció de la possibilitat de superar satisfactòriament les diferents transicions educatives a l'interior del sistema educatiu, entre aquest i el món del treball, i entre aquest món del treball i, de nou, el món de la formació. I, per últim, cal considerar l'èxit en termes d'impacte i retorn: en relació amb el desenvolupament integral de la persona i amb les conseqüències que se'n deriven per a la seva vida, i amb els usos que cada persona fa del seu capital educatiu i

1. ALBAIGÉS, B. i FERRER-ESTEBAN, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 76.

2. MARTÍNEZ, M. i LONGÁS, J. (2012). *El benestar a l'escola i en el professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 77.

les millores que aconsegueix generar amb l'educació en els àmbits de l'ocupació i en benestar social i econòmic.

Una concepció de l'èxit educatiu que l'entén com a excel·lència i equitat, i que entén l'educació al llarg de la vida i més enllà de l'escola. Per això cal entendre la recerca en educació en clau no exclusivament escolar i el benestar a l'escola i en el professorat com a condició per assolir l'èxit educatiu. Sense benestar a l'escola i sense benestar en la professió de mestres i professorat és difícil que l'escola –institució clau i més important que mai– faci la seva tasca de preparar no solament per a la promoció escolar i acadèmica sinó també per a la vida, l'aprenentatge continu i la construcció d'una societat inclusiva i amb equitat.

Desitgem que la lectura d'aquests volums us sigui útil i que les reflexions i dades aportades gràcies a la feina de tots els que hem contribuït a *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011* siguin d'interès per a la millora de l'educació al nostre país.

Primera part:

Indicadors de l'educació a Catalunya¹

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés Blasi

1. La versió íntegra de l'anàlisi dels indicadors està publicada a: ALBAIGÉS, B. i FERRER-ESTEBAN, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 76.

1 Indicadors sobre l'èxit educatiu a Catalunya

APROXIMACIÓ CONCEPTUAL A L'ÈXIT EDUCATIU

Com en edicions d'anys anteriors, l'objectiu principal que es proposa *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011* és analitzar diversos indicadors estadístics clau sobre la situació de l'educació al nostre país, a fi de poder identificar les principals fortaleeses i debilitats d'aquest àmbit. No obstant això, si bé l'edició vigent de l'anuari pretén donar continuïtat al treball ja desenvolupat en els tres anualis precedents —corresponents als anys 2005, 2006 i 2008, primer sota la direcció de Xavier Bonal i posteriorment sota la direcció de Ferran Ferrer— i replica amb dades més actualitzades les anàlisis que ja s'hi desenvolupaven, aquesta quarta edició incorpora dos canvis fonamentals que convé destacar, tant en l'objecte d'anàlisi com en la mirada que s'adopta.

Pel que fa a l'objecte d'anàlisi, aquesta edició aborda l'àmbit de l'educació des d'una perspectiva més àmplia, no restringida al funcionament del sistema educatiu formal. S'incorporen, a l'estructura del sistema d'indicadors, dades sobre altres sistemes educatius, no formals i informals, més enllà de l'escola —referents, per exemple, a la família o al món del lleure i la cultura—, sempre amb les limitacions que imposa la disponibilitat de dades estadístiques oficials existents, que estan menys sistematitzades que les de l'àmbit de l'educació formal. L'anàlisi del nostre sistema educatiu

formal continua ocupant la centralitat en el conjunt del sistema d'indicadors, però s'hi exploren també les relacions que l'escola manté amb la resta d'àmbits educatius.

I pel que fa a la mirada, aquesta edició de l'anuari posa l'accent fonamentalment en l'anàlisi del fenomen de l'èxit educatiu, i més concretament mira de comprendre quines en són les diferents manifestacions i quins els factors que el condicionen i que poden promoure'n la millora. Entenem, així, que aquesta pot ser una contribució a l'hora d'identificar prioritats per a les polítiques educatives a Catalunya.

Per abordar i comprendre l'èxit educatiu, però, cal fer un esforç inicial de delimitació conceptual. De fet, aquest és un fenomen complex i polièdric, que pot ser concebut de maneres múltiples i variades, no necessàriament excloents entre elles, sinó més aviat complementàries. El quadre 1 recull, sense afany d'exhaustivitat, com és concebut l'èxit educatiu en el marc d'aquest treball.¹

Quadre 1.

Concepcions de l'èxit educatiu

1. L'èxit educatiu en clau de rendiment acadèmic

L'èxit educatiu està relacionat íntimament amb els resultats acadèmics assolits i amb la promoció escolar de l'alumnat, aspectes que habitualment s'utilitzen per definir l'excel·lència del sistema. Des d'aquesta perspectiva, es dona molta importància a allò que s'ensenya a l'escola i també als mèrits i a l'esforç individual com a mitjà per al progrés escolar de l'alumne en el sistema educatiu. L'objectiu final és aconseguir que l'alumne superi les fites graduals successives que troba en l'itinerari acadèmic i assoleixi uns nivells d'instrucció cada cop més elevats. Com més amunt s'arriba en el sistema educatiu, més èxit acadèmic s'aconsegueix. S'assumeixen com a naturals les diferències de rendiment acadèmic i es promou que el sistema educatiu incentivi els bons estudiants i doni respostes diferenciades als alumnes per tal de garantir que cadascun d'ells obtingui els millors resultats possibles, el màxim rendiment possible.

1. Aquest quadre s'ha elaborat a partir de: ALBAIGES, B. (coord.) (2008). "Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar". Barcelona: Diputació de Barcelona. Document inèdit.

Dimensions clau	Principals indicadors de referència	
Adquisició de les competències bàsiques	Insuficiència formativa en comprensió lectora a les proves PISA (capítol 1).	😊
Promoció escolar i graduació als ensenyaments	Taxa d'idoneïtat als 15 anys (capítols 1 i 3).	😊
	Taxa de graduació en ESO (capítols 1 i 3).	😊
	Taxa bruta de graduació en batxillerat / cicles formatius (capítols 1 i 3).	😊
	Abandonament educatiu prematur (capítol 1).	😞
	Percentatge de població de 18 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (capítols 1 i 3).	😞
Assoliment de nivells d'instrucció superior	Percentatge de població de 30 a 34 anys amb nivell d'estudis superiors (capítol 1).	😊
	Percentatge de població de 25 a 64 anys amb nivell d'estudis superiors (capítol 2).	😊

2. L'èxit educatiu en clau d'equitat educativa

L'èxit educatiu s'obté quan els infants, joves i adults, amb les seves diferents necessitats educatives, accedeixen als recursos educatius i els aprofiten en igualtat de condicions, siguin escolars o no. Des del punt de vista estrictament escolar, aquesta concepció considera que els alumnes accedeixen al sistema educatiu en condicions de desigualtat, especialment relacionades amb l'origen social, i s'intenta evitar que el sistema reproduïxi aquestes desigualtats d'origen en els resultats finals.

A diferència de la perspectiva anterior, l'èxit no se centra tant en els resultats assolits com en la superació de les desigualtats educatives. De fet, es considera que la superació d'aquestes desigualtats porta associada una millora global dels resultats del sistema: si es milloren les oportunitats d'aquells que tenen més dificultats i se n'incrementa el nivell instructiu, també augmenta el nivell instructiu de la població en general. Les desigualtats educatives se superen a través de la inclusió de les necessitats educatives específiques al sistema i de la normalització de les diferències existents. En general, es rebutja la diferenciació interna del sistema perquè acostuma a derivar en desigualtats educatives.

També a diferència de la perspectiva anterior, aquesta concepció no es limita estrictament a l'àmbit escolar. La reproducció de les desigualtats educatives remet també a l'educació

no formal i informal, com succeeix, per exemple, en l'àmbit del lleure infantil i juvenil. De fet, aquesta concepció constata que les desigualtats educatives en els diferents àmbits acostumen a afectar els mateixos grups socials i a retroalimentar-se.

Dimensions clau	Principals indicadors de referència	
Desigualtats socials en l'accés a l'educació preprimària postobligatòria no formal al llarg de la vida	[Indicadors de participació a l'educació formal en funció del capital econòmic i educatiu] (capítols 2 i 3).	☹
	Indicadors de participació a l'educació no formal en funció del capital econòmic i educatiu] (capítols 2 i 3).	☹
	Nombre d'usuaris de biblioteca per 100 habitants per municipi (capítol 3).	☹
Suficiència formativa i desigualtats socials i territorials en els resultats acadèmics	Abandonament educatiu prematur (capítol 1).	☹
	[Indicadors de resultats acadèmics en funció del capital econòmic i educatiu] (capítols 2 i 3).	☹
	Diferències entre sectors de titularitat en les taxes de graduació en ESO (capítol 3).	☹
Segregació escolar	Equitat en la distribució de l'alumnat estranger per sector de titularitat i normalització del seu accés als ensenyaments postobligatoris (capítol 3).	☹
	Índex de Hutchens/dissimilitud (capítol 3).	☹
	Diferències en les taxes de graduació en ESO per sector de titularitat (capítol 3).	☹
	Variància ESCS entre centres com a mesura de la segregació escolar (capítol 3).	😊
	Interacció entre titularitat i segregació escolar (capítol 3).	☹
Creixement i diversificació de la demografia educativa	Índex d'evolució del nombre d'alumnes per etapes educatives / índex de renovació de la població escolar (capítol 3).	😊
	Taxa de natalitat / d'immigració (capítol 3).	😊
	Percentatge d'alumnat estranger per etapes educatives (capítol 3).	😊
	[Indicadors de relació entre demografia educativa i resultats acadèmics] (capítol 3).	☹

Despesa pública en educació / beques / despesa social	Percentatge de cobertura de les beques sobre el total d'estudiants (capítol 3).	☹
	Despesa pública en educació sobre el PIB (capítol 3).	☹
	Despesa pública en protecció social sobre el PIB (capítol 2).	☹
	Despesa pública en salut sobre el PIB (capítol 2).	☹
	Despesa pública en cultura sobre el PIB (capítol 4).	☹
	Despesa de les llars en educació sobre el total (capítol 3).	☺
Condicions de vida i desigualtats socials	PIB per càpita (capítol 2).	☺
	Taxa de risc de pobresa infantil (capítol 2).	☹
Condicions de salut i desigualtats socials	Percentatge de població amb percepció de bona o molt bona salut (capítol 2).	☺
	[Hàbits de salut de la població de 3 a 14 anys a Catalunya segons el nivell d'estudis de la mare] (capítol 2).	☹
Escletxa digital	Percentatge de persones (de 16 a 74 anys) que ha utilitzat internet en els darrers tres mesos per nivell d'instrucció (capítol 4).	☹

3. L'èxit educatiu en clau d'adhesió educativa

L'èxit educatiu depèn de la relació que els infants, els joves i els adults mantenen amb l'àmbit educatiu en general, i sobretot de les possibilitats d'accedir-hi i participar-hi. Es posa l'accent en la participació en les ofertes formatives existents al territori, en l'apropiació dels recursos educatius que la població té al seu abast i en la identificació de les persones amb les activitats desenvolupades i els objectius plantejats. Es considera que no totes les persones tenen una relació positiva amb els diferents àmbits i agents educatius. Per exemple, la distància cultural de determinats grups socials envers l'escola deriva en desafecció escolar i acaba perjudicant la continuïtat de les trajectòries escolars. El rendiment acadèmic no té una importància central, entre altres motius perquè s'entén que la millora de l'adhesió educativa porta associada la millora dels resultats mateixos.

Dimensions clau	Principals indicadors de referència	
Participació a l'educació preprimària postobligatòria no formal al llarg de la vida	Taxa d'escolarització de 0 a 2 anys (capítol 3).	😊
	Taxa d'escolarització als 4 anys (capítol 3).	😊
	Taxa d'escolarització dels 16 als 20 anys (capítol 1 i 3).	😊
	Percentatge de població de 25 a 64 anys que participa en educació i formació (capítol 3).	😊
Coneixement de la llengua vehicular	Coneixement del català (capítol 3).	😊
	Diferència de puntuacions en comprensió lectora segons la llengua parlada a casa (català) (capítol 3).	😊
Coresponsabilitat dels agents educatius i recursos	Grau de coresponsabilitat dels ajuntaments en el desenvolupament de polítiques educatives (capítol 3).	😊
	Despesa pública en educació sobre el PIB (capítol 3).	😞
	Ràtio d'alumnes per professor (capítol 3).	😊
	Implicació i treball en xarxa dels agents educatius del territori (capítol 3).	😊
Noves tecnologies en el sistema educatiu	Ràtio d'alumnes per ordinador (capítol 3).	😊
Provisió d'equipaments culturals	Nombre d'usuaris de biblioteca per 100 habitants (capítol 3).	😊
Socialització familiar i conciliació de la vida laboral i familiar	Temps dedicat a la llar i a la família (capítol 2).	😊
	Condicions d'ocupació per a la conciliació de la vida laboral i familiar (capítol 2).	😊
	Ús de serveis per a la conciliació de la vida laboral i familiar (capítol 2).	😊

4. L'èxit educatiu en clau de transició educativa

Es posa l'accent en l'educació com a procés, de forma que l'èxit educatiu depèn de la possibilitat de superar satisfactòriament les diferents transicions educatives (educació-educació; educació-treball; treball-educació). Es valoren més els progressos aconseguits que no pas el resultat final. En qualsevol cas, el potencial de millora educativa de l'individu és il·limitat, i és per això que s'acostuma a destacar la importància de la formació permanent, com a element inherent a la trajectòria vital dels individus.

Des del punt de vista de les transicions, es posa l'accent en els *moments clau*, que identifiquen situacions amb un impacte directe (sovint determinista) sobre la continuïtat o

ruptura de l'itinerari formatiu i sobre les estratègies formatives dels individus, i també en les *reversibilitats*, relacionades amb els canvis de rumb que hi pot haver en determinats moments clau. En tot cas, l'èxit educatiu depèn de la capacitat de prendre decisions favorables a l'educació en els diferents *moments clau* de l'itinerari formatiu de cada individu —a fi de poder promoure les *reversibilitats*, si s'escau.

Dimensions clau	Principals indicadors de referència	
Permanència i transicions entre etapes educatives i entre sistemes educatius	Abandonament educatiu prematur (capítol 1).	☹
	Taxa d'escolarització dels 16 als 20 anys (capítol 1 i 3).	☺
Transició escola-treball	Població de 18 a 24 anys que ni estudia ni treballa (NEET) (capítols 1 i 4).	☹
	Percentatge de municipis més grans de 10.000 habitants amb polítiques d'acompanyament a l'escolaritat (capítol 3).	☺
Programes de segones oportunitats, retorn als sistemes educatius	Taxa bruta d'escolarització als PQPI (capítol 3).	☹

5. L'èxit educatiu en clau d'impacte i retorn educatiu

L'èxit educatiu està relacionat amb el desenvolupament integral de la persona i amb les conseqüències que se'n deriven per a la seva vida quotidiana, més enllà del rendiment acadèmic que hagi obtingut a l'escola. De fet, l'escola només representa una de les fonts de desenvolupament educatiu de l'individu.

Es dona molta importància als usos que cada persona fa del seu capital educatiu i a les millores que aconsegueix generar amb l'educació en els àmbits de l'ocupació, del benestar social i econòmic, etc. Aquí es podrien incloure les concepcions que relacionen l'èxit educatiu amb la plena integració social dels individus, i que conceben l'educació com un instrument al servei d'aquesta causa. Des d'una perspectiva escolar, per exemple, els alumnes que tenen èxit escolar són aquells que estudien i que, en finalitzar la permanència a l'escola, han assolit els coneixements i les habilitats que es consideren necessaris per desenvolupar-se de forma satisfactòria en la vida social i laboral. Així doncs, no és tan important el nivell d'estudis amb què s'abandona el sistema com el fet que els aprenentatges assolits a l'escola i fora d'aquesta siguin suficients per desenvolupar-se òptimament en societat.

Aquestes reflexions fetes a escala individual poden traslladar-se també a escala territorial. Així doncs, aquí també s'emmarquen les perspectives que conceben l'èxit escolar des del punt de vista de l'impacte que genera l'educació en el territori (creixement econòmic, qualificació de l'ocupació, increment del consum cultural, foment de la convivència social, etc.). Es dona més importància als efectes reals i perdurables de l'acció educativa (*outcomes*), que al producte resultant (*outputs*, com ara el nombre de persones amb un nivell d'instrucció determinat). L'èxit educatiu representa una via per al desenvolupament social i econòmic d'un territori determinat.

Dimensions clau	Principals indicadors de referència	
Ocupabilitat, transferència i retorn de la inversió	Població de 18 a 24 anys que ni estudia ni treballa (NEET) (capítols 1 i 4).	☹
	Taxa d'activitat/d'atur en funció del nivell d'instrucció (capítol 4).	☺
	Estructura de qualificació de l'ocupació / percentatge de població sobrequalificada (capítol 4).	☹
	Taxa de temporalitat / condicions salarials per nivell d'instrucció (capítol 4).	☺
	Productivitat per nivell d'instrucció (capítol 4).	☺
Desenvolupament de la societat del coneixement	Despesa interior bruta en R+D (% del PIB) (capítol 4).	☺
	Percentatge del personal d'R+D sobre el total de l'ocupació a temps complet (capítol 4).	☺
	Graduats en educació superior en ciència i tecnologia per 1.000 habitants de 20 a 29 anys (capítol 4).	☺
	Llars amb ordinador personal (capítol 4).	☺
	Llars amb accés a internet (capítol 4).	☺
	Llars amb connexió de banda ampla (capítol 4).	☺
Despesa pública i privada en cultura	Despesa pública en cultura (administracions autonòmica i local) per habitant (en €) (capítol 4).	☺
	Despesa de les llars en serveis i béns culturals sobre el total (capítol 4).	☺
	Despesa per persona en serveis i béns culturals (en €) (capítol 4).	☺

Participació cultural i política	Participació en pràctiques de consum cultural (capítol 4).	😊
	Participació electoral en funció del nivell d'instrucció (capítol 4).	😞
Progrés social, mobilitat social	Nivell de fluïdesa entre classes socials (per nivell d'instrucció dels pares) (capítol 2).	😊
	[Resultats acadèmics en funció del nivell d'instrucció / la classe social dels progenitors] (capítols 2 i 3).	😞
Aprenentatge de llengües estrangeres	Nombre de llengües estrangeres estudiades per alumne (capítol 3).	😞

Font: Elaboració a partir de: ALBAIGÉS, B. (coord.) (2008). "Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar". Barcelona: Diputació de Barcelona. Document inèdit.

Si tenim en compte aquesta mirada polièdrica, doncs, l'èxit educatiu pot ser abordat des de diferents perspectives, no estrictament basades en el rendiment acadèmic, ni tampoc basades en l'etapa de formació inicial. Entre altres aspectes, els capítols següents es proposen abordar de manera més comprensiva la complexitat d'aquest fenomen: l'anàlisi de l'èxit educatiu basada en indicadors clàssics de rendiment acadèmic (graduació, per exemple) es complementa amb l'anàlisi d'altres indicadors centrats en l'equitat educativa (segregació escolar, per exemple), l'adhesió educativa (escolarització preobligatòria i postobligatòria, per exemple), la transició educativa (transició escola-treball, per exemple) i l'impacte educatiu (desenvolupament social, econòmic i cultural, per exemple). Tots aquests també són indicadors d'èxit educatiu.

Dit això, però, convé afegir que, com a opció metodològica, aquest anuari adopta com a indicadors de referència els que estableix l'Estratègia Europa 2020: l'abandonament educatiu prematur i l'assoliment de nivells d'instrucció superior de la població jove. Aquesta decisió obeeix a la importància que aquesta estratègia adopta i adoptarà en la formulació de polítiques públiques en matèria d'educació. Així doncs, a banda de copsar la complexitat de l'èxit educatiu des de les seves diferents concepcions, l'objectiu dels capítols següents també és comprendre quins factors contribueixen a explicar la situació de Catalunya en relació amb aquests indicadors de referència i a modificar-ne

en positiu o en negatiu els valors. És per això que aquest treball posa en diàleg constant aquests indicadors de referència amb altres indicadors disponibles d'èxit educatiu.

Quadre 2.

Principals relacions entre perspectives de l'èxit educatiu i estructura de capítols del sistema d'indicadors

Perspectives	Condicionants d'origen (capítol 2)	Condicionants de sistema (capítol 3)	Condicionants de destí (capítol 4)
Rendiment acadèmic	Origen familiar: capital social, econòmic i cultural	Escolarització postobligatòria	
Equitat educativa	Origen familiar: capital social, econòmic i cultural Condicions de salut	Segregació escolar Escolarització preobligatòria Escolarització postobligatòria Formació al llarg de la vida Recursos Entorn i polítiques d'acompanyament	Desenvolupament de la societat del coneixement Participació social i cultural
Adhesió educativa	Origen familiar: capital social, econòmic i cultural Temps i suport familiar	Llengua Escolarització preobligatòria Escolarització postobligatòria Formació al llarg de la vida Recursos Entorn i polítiques d'acompanyament	Educació i ocupació
Transició educativa	Origen familiar: capital social, econòmic i cultural	Escolarització postobligatòria	Educació i ocupació
Impacte educatiu	Origen familiar: capital social, econòmic i cultural	Llengua	Educació i ocupació Desenvolupament de la societat del coneixement Participació social i cultural

Font: Elaboració pròpia.

De fet, l'estructura del sistema d'indicadors respon a aquesta mateixa lògica. D'una banda, el capítol 1 aborda l'èxit educatiu a partir d'aquests indicadors de referència. De l'altra, la resta de capítols analitzen alguns dels factors principals que expliquen la prevalença de l'èxit educatiu al nostre país, ja siguin condicionants d'origen (capítol 2), condicionants de sistema (capítol 3) o condicionants de destí (capítol 4).

INDICADORS DE REFERÈNCIA SOBRE ÈXIT EDUCATIU

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la UE	Desigualtats socials	Efecte sobre els resultats acadèmics
Abandonament educatiu prematur	☹	☹	☹	☹	(+)
Assoliment de nivells d'instrucció superior	☺	☺	☺	☹	(+)
Adquisició de competències bàsiques	☺	☺	☺	☹	(+)
Permanència en el sistema educatiu en edat d'escolarització postobligatòria	☺	☺☹	☺☹☹	☹	(+)
Promoció escolar i graduació als ensenyaments	☺☹☹	☺☹☹	☹	☹	(+)
Transició escola-treball	☹	☹	☹	☹	(+)

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Objectius Europa 2020: abandonament educatiu prematur i assoliment de nivells d'instrucció superior

- L'Estratègia de Lisboa va establir cinc objectius en educació i formació per a l'any 2010. Arribats a aquest any, els resultats assolits no han estat globalment satisfactoris per a Catalunya, ni tampoc per a Espanya ni per al conjunt de la Unió Europea (UE). Dels cinc objectius previstos, Catalunya només n'ha assolit dos, el d'adquisició de competències bàsiques en comprensió lectora als 15 anys i el de graduació superior en ciències i tecnologia. En canvi, no s'han acomplert els objectius relacionats amb l'abandonament educatiu prematur, amb l'assoliment de formació secundària de segona etapa de la població jove i amb la participació en la formació al llarg de la vida de la població adulta.
- L'Estratègia Europa 2020, que substitueix l'Estratègia de Lisboa, incorpora dos objectius centrals per a l'any 2020, referents a l'abandonament educatiu prematur i a l'assoliment d'estudis superiors per la població jove, a més de tres objectius més referents a la participació a l'educació preprimària als 4 anys, a l'adquisició de competències bàsiques en comprensió lectora als 15 anys i a la participació en la formació al llarg de la vida. D'aquests cinc objectius, Catalunya està ben posicionada en tres (participació en l'educació preprimària, adquisició de competències bàsiques i assoliment d'estudis superiors), i presenta una evolució no adequada per assolir els reptes plantejats en dos (abandonament educatiu prematur i participació en la formació al llarg de la vida). Es fa necessari, doncs, definir polítiques específiques per assolir aquests objectius en el futur.
- Si hom analitza els indicadors principals previstos en l'Estratègia Europa 2020, s'adona que un dels trets estructurals que caracteritzen el nostre país és la polarització de la seva estructura formativa: molt mal resultat en abandonament educatiu prematur i bon resultat en assoliment del nivell d'instrucció superior. De fet, Catalunya presenta un comportament antagònic en relació amb aquests dos indicadors: d'una banda, amb el 29% de població de 18 a 24 anys que abandona el sistema educatiu sense haver superat ensenyaments secundaris postobligatoris, el nostre país dobla la prevalença de l'abandonament educatiu prematur respecte al conjunt de la Unió Europea (14,1%), i triplica l'objectiu del 10% previst per a l'any 2020 per al conjunt de la Unió Europea (15% en el cas d'Espanya); en canvi, de l'altra, amb

el 41,3% de població de 30 a 34 anys amb estudis superiors, clarament per sobre de la mitjana europea (33,8%), enguany ja supera el 40% de joves amb formació superior previst per l'Estratègia Europa 2020 per al conjunt de la Unió Europea (no encara el 44% previst en el cas d'Espanya). Per països europeus, Catalunya és el segon país amb un nivell d'abandonament educatiu prematur més elevat, només per sota de Malta, i és el dotzè país (dels vint-i-set de la Unió Europea) amb un nivell d'instrucció superior de la població jove més elevat.

- Des d'una perspectiva evolutiva, aquesta polarització formativa s'hauria vist accentuada, especialment perquè l'evolució de l'indicador de formació superior de la població jove sembla que tendeix a créixer, mentre que els nivells d'abandonament educatiu prematur continuen estancats. En el conjunt de la Unió Europea, en canvi, l'evolució d'aquests indicadors tendeix a confluïr amb els objectius marcats per a l'any 2020.
- L'anàlisi comparada estatal situa Catalunya en una posició força propera a la mitjana espanyola, però també més polaritzada, sensiblement per sobre en abandonament educatiu prematur i en instrucció superior de la població jove. Per comunitats autònomes, és la vuitena (de disset) amb un abandonament educatiu prematur més elevat, i la desena (de disset) amb un nivell d'instrucció superior també més elevat. El País Basc, que és la comunitat autònoma amb resultats educatius més positius, presenta la meitat d'abandonament educatiu prematur (16%) que Catalunya, i quasi 20 punts percentuals més d'assoliment d'estudis superiors per la població de 30 a 34 anys (59,9%).

Adquisició de competències bàsiques: insuficiència formativa en comprensió lectora als 15 anys a les proves PISA

- Catalunya té el 13,5% d'estudiants de 15 anys que no assoleixen la suficiència formativa (nivell 1 o inferior) en comprensió lectora a les proves PISA. Aquests resultats, més positius que els de la mitjana europea (20%) i espanyola (19,6%), han permès assolir ja l'objectiu del 15% previst per a l'any 2020 (pendent de confirmar aquests resultats en futures proves PISA).
- Les dades evolutives, però, constaten un comportament atípic en el cas català, ja que la tendència existent en les proves PISA anteriors (2003 i 2006) havia estat negativa,

amb xifres que giraven al voltant del 20%. Més enllà de valorar si aquesta millora dels resultats respon a un salt qualitatiu del nostre sistema educatiu equivalent, les dades del 2009 posen de manifest que Catalunya té bons nivells de qualitat en els processos d'ensenyament i aprenentatge, homologables a la mitjana dels països de l'OCDE i de la Unió Europea, malgrat que, posteriorment, els nivells d'abandonament prematur del sistema educatiu siguin més elevats.

Permanència en el sistema educatiu en edat d'escolarització postobligatòria: escolarització als 17, 18 i 20 anys

- El comportament de les taxes d'escolarització en edats postobligatòries a Catalunya està fortament influenciat per la polarització de la seva estructura formativa. Des d'una perspectiva comparada a escala europea, Catalunya presenta una de les taxes d'escolarització als 17 anys més baixes, del 81,4%, només per davant de Malta, Romania i el Regne Unit, sensiblement per sota de la mitjana europea (88,3%), però ocupa una posició intermèdia en la taxa d'escolarització als 20 anys, que és del 54,4%, lleugerament per sobre de la mitjana europea (52,5%). La comparativa a escala estatal aporta resultats similars.
- Les dades evolutives posen de manifest una millora dels nivells d'escolarització a Catalunya: en una dècada, la taxa d'escolarització als 17 anys ha augmentat 13 punts percentuals, als 18 anys 9 punts percentuals i als 20 anys 8 punts percentuals. Aquesta evolució és més positiva que en el conjunt de l'Estat espanyol i de la Unió Europea, especialment als 17 i 18 anys, de manera que les taxes a aquestes edats significatives tendeixen a confluïr amb la d'aquests àmbits territorials de referència.

Promoció escolar i graduació als ensenyaments: idoneïtat als 15 anys i graduació als ensenyaments secundaris obligatoris i postobligatoris

- Els indicadors de promoció i graduació en els diferents ensenyaments posen de manifest que, en comparació del conjunt de l'Estat espanyol, Catalunya es caracteritza per tenir nivells de repetició baixos durant l'escolarització obligatòria, nivells de graduació baixos en finalitzar l'ESO, i nivells d'assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris equivalents a la mitjana estatal. En comparació del conjunt de

la Unió Europea, en canvi, Catalunya presenta xifres de repetició elevades durant els ensenyaments obligatoris i nivells baixos d'assoliment d'estudis secundaris postobligatoris. Si ens comparem amb la resta de comunitats autònomes, el nostre sistema educatiu combina comprensivitat en la promoció als ensenyaments obligatoris, amb taxes d'idoneïtat als 15 anys del 70,4%, substancialment superiors a la mitjana espanyola (59,4%), i selectivitat en el moment de la graduació en ESO, amb taxes de graduació en ESO del 78,7%, lleugerament inferiors a la mitjana espanyola (80,7%), encara que posteriorment el percentatge de població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits és del 61,7%, proporció equivalent a la mitjana espanyola (61,2%). Si ens comparem amb la resta de països europeus, el nostre sistema educatiu és selectiu al llarg de l'escolaritat obligatòria, ja que és un dels països amb un dels nivells de repetició als 15 anys més elevat, i també selectiu en l'assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris de la població de 20 a 24 anys (61,7%), amb percentatges sensiblement per sota del conjunt de la Unió Europea (79%). Si analitzem les taxes brutes de graduació als ensenyaments secundaris postobligatoris, s'observa que aquestes són similars a Espanya, o lleugerament millors en el cas dels cicles formatius de grau mitjà (CFGM), però 10 punts percentuals inferiors a la mitjana europea, especialment en els ensenyaments professionalitzadors (CFGM o equivalents), la qual cosa indica dèficits en la provisió d'oferta de formació professional.

- En aquesta línia, destaca que Catalunya és la comunitat autònoma amb la taxa de promoció a sisè de primària més alta, i la segona amb una taxa d'idoneïtat als 15 anys més elevada, però també és la cinquena amb una taxa de graduació a l'ESO més baixa. Per països europeus, només hi ha sis països de la Unió Europea amb nivells més elevats de repetició als 15 anys, i quatre països de la Unió Europea amb un dèficit instructiu més elevat en l'assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris.
- Des d'una perspectiva evolutiva, en els ensenyaments obligatoris Catalunya ha millorat en els resultats de graduació a l'ESO més de 10 punts percentuals d'ençà de l'any 2000, però ha empitjorat en els resultats d'idoneïtat als 15 anys amb la mateixa intensitat. En els ensenyaments secundaris postobligatoris, alhora, Catalunya ha millorat en les taxes brutes de graduació al batxillerat i sobretot també als CFGM, però ha empitjorat en el nivell d'assoliment d'estudis secundaris postobligatoris per la població de 20 a 24 anys, en més de 6 punts percentuals d'ençà de l'any 2000.

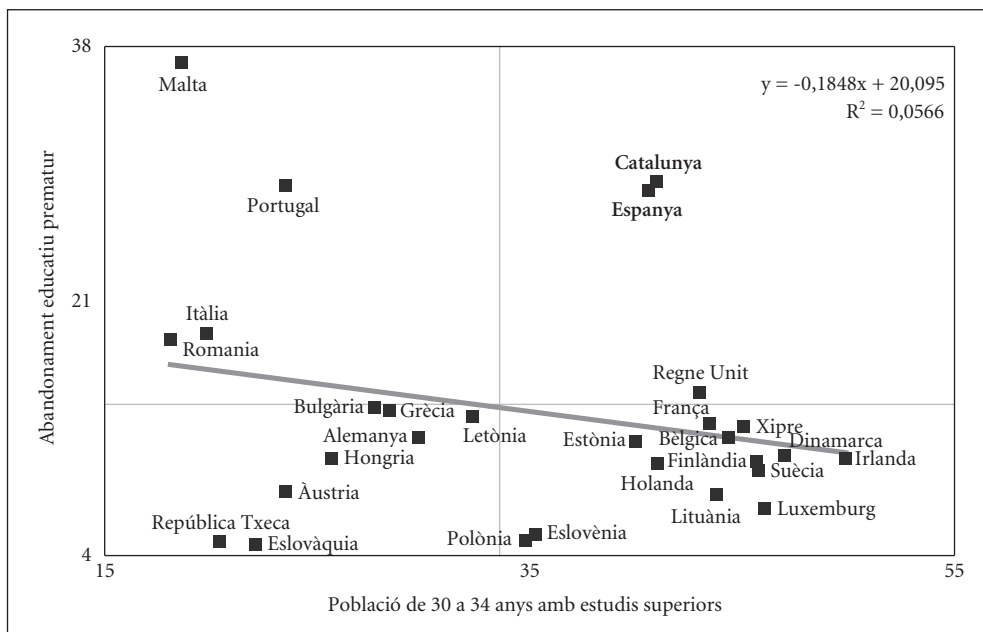
- Els bons resultats en les proves PISA als 15 anys i els mals resultats en graduació a l'ESO (edat teòrica també als 15 anys) conformen una dissonància del sistema.

Transició escola-treball: joves que ni estudien ni treballen

- El 23% dels joves de 16 a 24 anys ni estudia ni treballa, un percentatge lleugerament per sobre de la mitjana estatal (19%) i sensiblement per sobre de la mitjana europea (16%), d'acord amb les elevades taxes d'abandonament educatiu prematur que també presenta. Per països europeus, Catalunya només té tres països amb una prevalença més negativa del fenomen *ni-ni* (o també conegut com a NEET): Bul-

Gràfic 1.

Relació entre els indicadors de referència de l'Estratègia Europa 2020 per països europeus, 2010



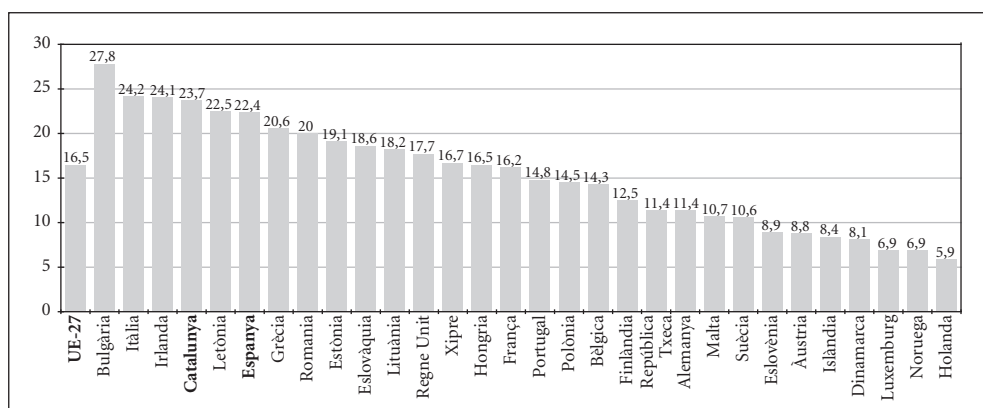
Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya, de l'Institut Nacional d'Estadística (Enquesta de Població Activa) i del Ministeri d'Educació.

gària, Itàlia i Irlanda. I per comunitats autònomes, també, només tres presenten una situació més negativa: Canàries, Balears i Andalusia.

- Les dades evolutives posen de manifest l'impacte de la crisi econòmica sobre el comportament del fenomen *ni-ni*, amb un increment de 6 punts percentuals entre els anys 2008 i 2009.

Gràfic 2.

Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) per països europeus, 2010



Nota: Les dades de Catalunya corresponen a la regió Est (NUTS 1), que engloba Catalunya, Balears i la Comunitat Valenciana.

Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya i de l'Institut Nacional d'Estadística.

Taula 1.

Principals indicadors d'èxit educatiu per països europeus, 2010

País	% nivell 1 o inferior PISA (comprensió lectora) (2009) (1)	Taxa d'escolarització als 17 anys (2009)	Taxa d'escolarització als 18 anys (2009)	Taxa d'escolarització als 20 anys (2009)	Percentatge d'estudiants de 15 anys que ha repetit un o més cursos (2009)	Taxa bruta de graduació en ISCED 3 programes generals (2009)
UE-27	18,8	88,3	77,5	52,5	...	45,7
Bèlgica	17,7	99,6	88,2	65,2	34,9	36,8
Bulgària	41,0	81,6	76,7	42,1 ^o	5,6	53,0
República Txeca	23,1	95,1	87,3	49,8	4,0	23,9
Dinamarca	15,2	85,4	80,5	46,6	4,4	51,3
Alemanya	18,5	92,4	85,7	57,6	21,4	45,5
Estònia	13,3	95,2	86,1	53,5	5,6	69,0
Irlanda	17,2	91,0	96,8	64,6	12,0	68,8
Grècia	21,3	...	...	...	5,7	...
Espanya	19,6	82,7	70,0	51,7	35,3	46,5
França	19,8	89,7	76,2	50,3	36,9	52,0
Itàlia	21,0	86,2	76,8	43,8	16,0	35,0
Xipre	...	88,4	39,6	34,9	...	77,6
Letònia	17,6	95,0	85,3	53,9	11,1	69,2
Lituània	24,4	95,6	91,5	66,7	3,9	74,5
Luxemburg	26,0	82,7	69,2	24,3	36,5	27,8
Hongria	17,6	95,5	83,0	61,0	11,1	74,9
Malta	...	57,5	71,1	48,1	...	43,0
Holanda	14,3	94,6	83,3	64,5	26,7	39,5
Àustria	27,6	89,3	73,3	37,7	12,6	18,2
Polònia	15,0	95,4	92,2	71,6	5,3	61,3
Portugal	17,6	88,2	73,7	52,0	35,0	78,4
Romania	40,4	77,0	81,4	45,2	4,2	35,7
Eslovènia	21,2	94,2	89,7	85,7	1,5	40,9
Eslovàquia	22,2	90,0	83,0	44,4	3,8	26,6
Finlàndia	8,1	94,4	93,2	49,2	2,8	45,7
Suècia	17,4	98,2	94,8	40,1	4,6	31,8
Regne Unit	18,4	78,0	52,2	42,2	2,2	...
Islàndia	16,8	84,9	75,3	52,4	...	67,7
Noruega	15,0	92,5	87,0	49,1	...	59,8
Catalunya	17,2	81,4	68,2	54,4	22,6	44,3

(1) Nota: La dada de la UE-27 correspon a la mitjana de l'OCDE.

(2) Nota: La taxa bruta de graduació es defineix com la relació entre l'alumnat que es gradua en uns ensenyaments determinats i el total de la població d'edat teòrica de finalització d'aquests ensenyaments. En el cas d'ISCED 3, l'edat teòrica tinguda en compte és de 17 anys. La dada de Catalunya ha estat estimada a partir de la taxa espanyola. Les dades corresponents a la taxa bruta de graduació contingudes en aquesta taula no coincideixen amb les de la taula corresponent a les comunitats autònomes perquè l'Eurostat contempla altres estudis preprofessionals i professionals.

Taxa bruta de graduació en ISCED 3 programes preprofessionals i professionals (2009) (2)	Taxa bruta de graduació en ISCED 3 (2009) (2)	Abandonament educatiu prematur (18-24 anys) (2010)	Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2010)	Població de 30 a 34 anys amb estudis superiors (2010)	Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) (2010) (3)	Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida (2010)
53,7	99,4	14,1	79,0	33,6	16,5	9,1
70,7	107,4	11,9	82,5	44,4	14,3	7,2
39,2	92,2	13,9	84,4	27,7	27,8	1,2
65,8	89,7	4,9	91,9	20,4	11,4	7,5
43,6	94,9	10,7	68,3	47,0	8,1	32,8
52,2	97,8	11,9	74,4	29,8	11,4	7,7
25,3	94,3	11,6	83,2	40,0	19,1	10,9
65,0	133,8	10,5	88,0	49,9	24,1	6,7
...	...	13,7	83,4	28,4	20,6	3,0
41,4	87,9	28,4	61,2	40,6	22,4	10,8
64,4	116,4	12,8	82,8	43,5	16,2	5,0
58,9	93,9	18,8	76,3	19,8	24,2	6,2
9,8	87,3	12,6	86,3	45,1	16,7	7,7
23,6	92,8	13,3	79,9	32,3	22,5	5,0
13,7	88,2	8,1	86,9	43,8	18,2	4,0
42,5	70,3	7,1	73,4	46,1	6,9	13,4
17,2	92,2	10,5	84,0	25,7	16,5	2,8
24,9	67,9	36,9	53,3	18,6	10,7	5,7
71,9	111,4	10,1	77,6	41,4	5,9	16,5
74,8	93,0	8,3	85,6	23,5	8,8	13,7
39,8	101,1	5,4	91,1	35,3	14,5	5,3
35,1	113,5	28,7	58,7	23,5	14,8	5,8
85,4	121,1	18,4	78,2	18,1	20	1,3
80,4	121,3	5,0	89,1	34,8	8,9	16,2
70,2	96,8	4,7	93,2	22,1	18,6	2,8
90,0	135,7	10,3	84,2	45,7	12,5	23,0
43,0	74,8	9,7	85,9	45,8	10,6	24,5
...	...	14,9	80,4	43,0	17,7	19,4
53,5	121,2	22,6	53,4	40,9	8,4	25,2
37,8	97,6	17,4	71,1	47,3	6,9	17,8
51,4	95,7	29,0	61,7	41,3	23,7	9,9

(3) Nota: Les dades de Catalunya corresponen a la regió Est (NUTS 1), que engloba Catalunya, Balears i la Comunitat Valenciana.

Nota: En gris fosc, s'indiquen els països europeus amb resultats més negatius que Catalunya; en gris clar, els països europeus amb resultats més positius.

Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya, de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació.

Taula 2.

Principals indicadors d'èxit educatiu per comunitats autònomes, 2010

Comunitats autònomes	Taxa de promoció en primària (2008/2009)	Taxa d'adonètat (2009/2010)	% nivell 1 o inferior PISA (comprensió lectora) (2009)	Taxa de graduació en ESO (2008/2009)	Taxa bruta de graduació en ESO (2009)	Taxa bruta de graduació en batxillerat (2009)	Taxa bruta de graduació en CFGM (2009)	Taxa bruta de graduació en CFGS (2009)	Taxa d'escolarització als 17 anys (2009)	Taxa d'escolarització als 18 anys (2009)	Taxa d'escolarització als 20 anys (2009)	Abandonament educatiu prematur (2009)	Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2009)	Població de 16 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) (2010)	Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida (2010)
Espanya	94,0	59,5	17,4	80,7	74,1	45,6	17,4	17,6	82,7	70,0	51,7	31,2	60,0	19,0	10,8
Andalusia	93,4	54,7	26,0	80,4	72,7	41,5	16,6	14,3	79,5	65,4	45,4	37,5	53,0	23,6	10,2
Aragó	93,8	57,5	15,2	84,8	74,3	45,8	20,7	18,3	86,0	69,6	50,4	25,1	68,7	13,9	11,7
Astúries	94,9	64,3	18,3	86,8	89,4	58,7	20,7	22,5	93,1	76,7	54,3	21,1	70,8	17,5	8,9
Balears	88,5	53,6	27,8	77,1	61,0	32,1	14,0	8,8	68,7	47,0	25,2	40,8	46,5	24,1	9,8
Canàries	91,6	53,1	33,1	83,8	73,7	40,4	16,2	15,0	79,7	63,7	43,3	31,3	57,1	24,6	11,6
Cantàbria	89,6	60,4	17,9	85,3	86,5	44,8	15,8	16,7	94,3	74,4	47,6	23,9	65,3	15,3	8,4
Castella i Lleó	93,3	57,9	13,2	81,8	80,4	53,3	17,5	18,7	91,2	83,1	65,5	27,0	66,0	14,7	11,2
Castella-la Manxa	92,8	53,9	-	78,3	68,8	42,7	15,5	13,3	85,0	58,1	36,6	34,4	55,0	20,2	10,4
Catalunya	97,5	70,4	13,5	78,7	77,2	44,3	21,6	22,2	81,4	68,2	54,4	31,9	61,4	22,9	9,9
Comunitat Valenciana	91,8	57,6	-	74,1	63,1	40,5	18,5	16,8	76,8	64,4	46,8	32,8	56,7	19,3	11,6
Extremadura	94,1	54,5	-	81,5	76,3	44,3	16,2	12,3	87,6	68,1	45,4	34,5	52,9	20,0	10,2
Galícia	93,8	60,6	18,4	82,5	78,2	51,7	20,1	23,6	86,7	72,5	56,0	26,0	63,4	15,3	10,6
Madrid	95,5	59,4	13,1	82,5	76,2	51,6	12,1	16,7	81,4	81,6	64,0	26,3	66,1	16,2	11,4
Múrcia	91,5	53,9	19,1	78,5	70,0	41,9	14,6	13,3	79,0	64,4	47,3	37,3	54,1	21,0	10,6
Navarra	95,9	67,8	14,8	86,6	82,1	52,4	20,3	20,7	100,5	78,2	60,2	19,8	74,4	11,5	13,2
País Basc	96,1	72,2	15,1	89,2	87,8	66,8	21,1	33,2	104,5	95,8	72,7	16,0	76,9	10,6	13,0
La Rioja	94,5	56,7	17,2	82,9	71,8	46,5	21,4	15,9	81,5	58,8	38,1	32,7	61,4	16,4	11,1

Nota: En gris fosc, s'indiquen les comunitats autònomes amb resultats més negatius que Catalunya; en gris clar, les comunitats autònomes amb resultats més positius.

Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya, de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació.

2 Els condicionants d'origen de l'èxit educatiu: les condicions d'educabilitat

CONDICIONANTS D'ORIGEN FAMILIAR: CAPITAL SOCIAL, ECONÒMIC I CULTURAL

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la UE	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Nivell de riquesa (PIB per càpita)	☹	☺	☺	☹	(+)
Condicions de vida (pobresa relativa)	☹	☹	☹	☹	(+)
Capital educatiu: nivell d'instrucció	☺	☹	☹	☹	(+)
Despesa pública en protecció social	☹	☹	☹		

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Nivell de riquesa i condicions de vida

- L'impacte de la crisi econòmica es deixa notar en les condicions de vida de la població. D'ençà de l'any 2007, l'evolució del PIB per càpita a Catalunya està estancat al voltant dels 27.000€, i l'any 2009 la taxa de pobresa relativa va experimentar un augment significatiu, fins al 23,4% entre la població infantil, i fins al 18,4% entre la població total. Fins aleshores, l'evolució d'aquests indicadors havia estat relativament positiva.
- L'anàlisi comparada situa Catalunya entre els territoris amb un nivell de riquesa més elevat: per comunitats autònomes, només darrere del País Basc, Navarra i Madrid; per països europeus, darrere dels països nòrdics, continentals i anglosaxons però per davant de la mitjana de la Unió Europea i de la resta de països del seu entorn geopolític immediat. No obstant això, l'anàlisi comparada també situa Catalunya entre els territoris amb uns nivells de pobresa relativa més elevats: si bé per comunitats autònomes Catalunya presenta un risc de pobresa comparativament moderat, per països europeus el nostre país només presenta un escenari més favorable que Bulgària, Romania, Letònia, Lituània i Itàlia (a més de Grècia, Estònia i Espanya pel que fa al risc de pobresa total, no pas infantil). La crisi econòmica sembla que ha afectat de manera més intensa les condicions de vida de les llars catalanes, especialment entre els infants.
- En tots els països europeus, la taxa de pobresa relativa és més elevada entre la població amb menys capital educatiu. En el cas espanyol, la probabilitat d'experimentar risc de pobresa és tres vegades més gran entre la població amb estudis bàsics que entre la població amb estudis superiors. En períodes de dificultats econòmiques, la polarització formativa de la societat catalana afavoreix que una part significativa de la població, que està situada en posicions més vulnerables, pateixi els efectes de la crisi.
- L'anàlisi longitudinal de les trajectòries de mobilitat social, elaborada amb les dades del Panel de Desigualtats de la Fundació Jaume Bofill, conclou que Catalunya ha millorat amb el pas de les dècades la fluïdesa entre classes socials, i que la classe social dels catalans està més determinada actualment per l'educació que assoleixen les persones que no pas pel seu origen social. A la dècada dels noranta ja presentava uns nivells de mobilitat força significatius, per sobre dels existents, per exemple, a França o a Alemanya.

Capital educatiu i condicions de vida

- Catalunya, igual que Espanya, presenta una estructura formativa fortament polaritzada: en el grup d'edat de 25 a 64 anys, té una proporció notablement més elevada de població amb estudis bàsics o inferiors que la Unió Europea (47,4% *versus* 27,3%), però també una proporció més elevada de població amb estudis superiors (30,8% *versus* 25,9%). Igualment succeeix amb el grup d'edat de 25 a 34 anys.
- L'estructura formativa de la població catalana tendeix, però, a igualar-se amb la mitjana europea, encara que queda molt camí per recórrer. L'evolució del nivell d'instrucció durant la darrera dècada ha permès reduir substancialment el percentatge de població adulta amb estudis bàsics o inferiors (10 punts percentuals menys) i augmentar de manera significativa la proporció de població adulta amb estudis mitjans (3 punts percentuals més) i superiors (7 punts percentuals més). Convé destacar, però, que el grup d'edat de 25 a 34 anys presenta encara una realitat molt dual respecte a la mitjana europea, de manera que aquesta tendència de millora dels nivells d'instrucció de la població catalana presenta actualment un sostre. Destaca, a més, que l'estructura formativa en el conjunt de la Unió Europea ha evolucionat de manera més positiva que a Catalunya en el grup d'edat de 25 a 34 anys: per exemple, la proporció de joves europeus amb estudis bàsics o inferiors ha passat del 25,9% l'any 2000 al 19,2% l'any 2010, mentre que a Catalunya només s'ha reduït d'un 39,1% a un 36,8%.
- La realitat dual de Catalunya es confirma amb les anàlisis longitudinals dutes a terme amb les dades del Panel de Desigualtats. Malgrat que els nivells baixos d'instrucció continuïn essent un factor de tancament social i immobilitat, el capital educatiu esdevé un factor que contribueix a la superació de les desigualtats d'origen social. De fet, els estudis secundaris suposen el llindar a partir del qual les probabilitats de fluïdesa social es multipliquen.
- L'anàlisi comparada a escala estatal situa Catalunya en una posició intermèdia pel que fa a la població amb dèficit formatiu i a la població amb formació superior, clarament per darrere de Madrid, Navarra o el País Basc (amb diferències de prop dels 10 punts percentuals), però també de Cantàbria o Aragó. L'anàlisi comparada a escala europea, però, situa Catalunya entre els països europeus amb un dèficit formatiu més alt, només per davant de Malta, Portugal o Espanya, i entre els països amb un pes mitjà-alt de la formació superior.

Relació entre capitals econòmic i educatiu i resultats acadèmics

- Hi ha una relació clara entre els indicadors socioeconòmics i els indicadors de fracàs escolar: en general, els territoris amb un PIB per càpita més elevat o amb una taxa de pobresa relativa més baixa són els que presenten una prevalença més baixa de l'abandonament educatiu prematur. En aquesta relació, Catalunya presenta un comportament atípic: els nivells elevats d'abandonament educatiu prematur no es corresponen amb els seus nivells de riquesa. El mateix succeeix, però en sentit invers, si analitzem la relació entre el nivell d'instrucció de la població adulta i l'abandonament educatiu prematur.
- Aquestes desigualtats també es fan presents en altres sistemes educatius, com ara la formació al llarg de la vida o les activitats de lleure educatiu informal i no formal. La població adulta socialment menys afavorida tendeix a participar menys en l'oferta de formació permanent. Les anàlisis elaborades amb les dades del Panel de Desigualtats a Catalunya confirmen que els ingressos i els nivells d'estudis són uns predictors consistents de les probabilitats de participar en la formació permanent.
- Aquestes desigualtats d'accés es reproduïxen segons la composició social de la llar. Així, els fills i les filles de famílies socialment menys avantatjades tendeixen a participar menys en les activitats educatives no formals i a participar més en activitats de lleure informal al carrer i en activitats d'oci sedentari poc regulades pels progenitors (mirar la televisió o jugar a videojocs més de dues hores al dia, etc.).
- L'anàlisi per comarques i municipis també posa de manifest l'existència de desigualtats territorials en educació relacionades amb la composició social dels territoris. Els municipis i les comarques que disposen de nivells més alts de renda familiar, per exemple, també presenten unes taxes més altes de finalització de l'educació obligatòria. La incidència és forta i estadísticament significativa, ja sigui al brut o a paritat d'altres factors.
- A més de la renda o del nivell d'instrucció familiar, l'origen immigrat dels estudiants constitueix un altre factor de caràcter socioeconòmic i cultural que genera desigualtats en la finalització de l'educació obligatòria. Si es comparen les taxes dels estudiants de nacionalitat espanyola amb les de l'alumnat estranger, s'observa una diferència de fins a 28 punts. Aquesta diferència és més gran en els centres

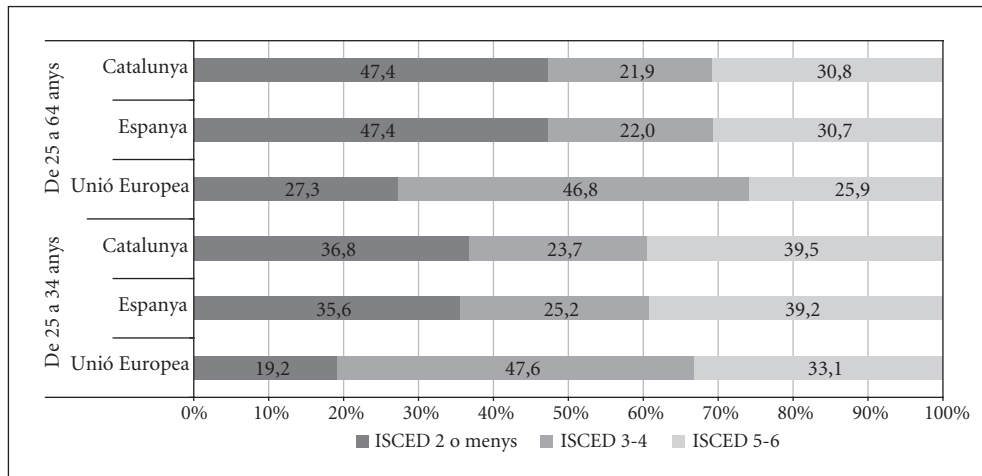
privats (6 punts percentuals més) que en els centres públics, especialment perquè les taxes de graduació de la població de nacionalitat espanyola són més elevades en el sector privat que en el públic per efecte de les diferències d'origen social segons el sector d'escolarització.

Despesa pública en protecció social

- Si s'analitza l'esforç de despesa pública sobre el PIB, es constata que Catalunya (17,8%) destina un percentatge notablement inferior a protecció social que la mitjana espanyola (22,7%) i europea (26,4%). Si bé aquesta despesa ha augmentat a Catalunya alguna dècima d'ençà de l'any 2003, destaca l'estancament dels nivells de despesa social en els tres àmbits territorials de referència.

Gràfic 1.

Nivell d'instrucció de la població de 25 a 64 anys. Catalunya, 2010

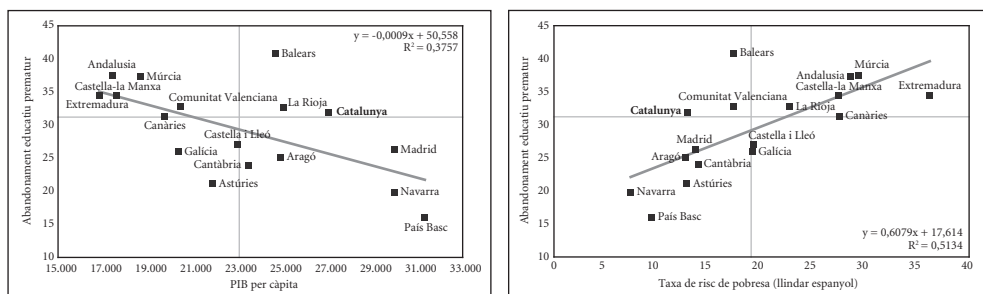


Nota: La International Standard Classification of Education 1997 (ISCED-1997) classifica els diferents cicles educatius de la forma següent: ISCED 0 correspon als nivells previs als ensenyaments primaris; ISCED 1, als ensenyaments primaris; ISCED 2, als ensenyaments secundaris obligatoris; ISCED 3, als ensenyaments secundaris postobligatoris; ISCED 4, als ensenyaments postsecundaris, no terciaris; i ISCED 5 i ISCED 6, als ensenyaments terciaris.

Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat i Idescat.

Gràfic 2.

Accés (negat) a l'escolarització postobligatòria i indicadors socioeconòmics, per comunitats autònomes, 2009, 2010.



Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat, de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació.

- L'anàlisi comparada per països europeus situa Catalunya entre els territoris amb una despesa pública relativa més baixa, només per sobre de diversos països de l'Europa oriental, i per sota dels països del seu entorn geopolític immediat. En general, doncs, podem afirmar que Catalunya és un dels països europeus amb un esforç més baix en protecció social i una despesa pública en educació més baixa, dos elements clau per combatre les desigualtats socials.

TEMPS I SUPORT FAMILIAR

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la UE	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Dedicació de temps a la família	☹	☹	☹	☹	
Conciliació de la vida laboral i familiar	☺☺	☺☺	☺☹☹	☹	

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☺: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

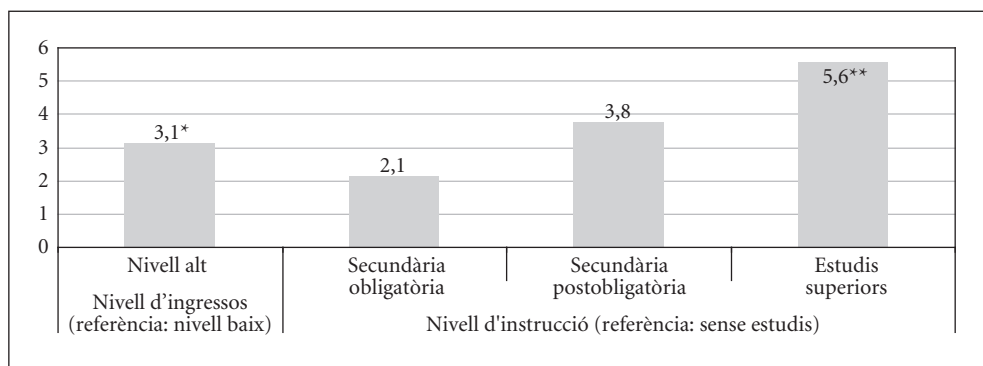
Dedicació de temps a la família

- La informació estadística disponible sobre l'evolució dels usos dels temps sembla concloure que en la darrera dècada no hi ha hagut modificacions significatives pel que fa al temps absolut destinat a la llar i a la família per la població adulta en conjunt. La desagregació per sexes sí que confirma, per exemple, canvis en les desigualtats relatives a la divisió del treball reproductiu entre homes i dones: les dones dediquen l'any 2010 quasi 2 hores diàries de mitjana més que els homes a la llar i a la família, però els homes dediquen 21 minuts més a aquesta activitat dels que hi dedicaven l'any 2003, i les dones 21 minuts menys. En altres paraules, els homes tendeixen a assumir progressivament més temps dedicat a la llar i a la família i les dones, menys, encara que les desigualtats són encara molt significatives.
- El temps de dedicació a la llar i a la família per la població adulta catalana és equiparable al que aquest grup de població hi destina al conjunt de l'Estat espanyol (3 hores i 36 minuts entre la població de 20 a 74 anys). Si prenem com a referència la proporció de població adulta que destina temps a la llar i a la família, també s'observa una situació força equivalent a la mitjana espanyola (84,9% a Catalunya, i 83,4% al conjunt de l'Estat).

- L'anàlisi comparada per països europeus tampoc no conclou que Catalunya s'allunyi gaire del temps mitjà dedicat a la llar i a la família en el conjunt de la Unió Europea. En general, els països nòrdics són els que dediquen menys temps a la família i els països de l'Europa Oriental els que n'hi dediquen més; Catalunya se situaria a mig camí.

Gràfic 3.

Probabilitat que assisteixin tant la mare com el pare a les reunions de l'escola segons ingressos i nivells d'instrucció, 2008 (probabilitat respecte a les parelles amb ingressos baixos i nivells d'instrucció bàsics)



Nota metodològica: model de regressió logística. Estimació amb errors típics robustos. S'han exclòs les famílies monoparentals de les anàlisis.

Significativitat: *** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$.

Font: Elaboració pròpia amb dades del Panel de Desigualtats Socials a Catalunya (PaD) de la Fundació Jaume Bofill (2008).

Conciliació de la vida laboral i familiar

- Des d'una perspectiva comparada, si bé Catalunya no destaca per mostrar un escenari especialment negatiu pel que fa a les condicions de conciliació de la vida laboral i familiar, tampoc no es troba entre els països amb un model de conciliació clarament definit i òptim des del punt de vista de les oportunitats.
- A escala europea, l'anàlisi comparada de les condicions d'ocupació situen Catalunya

en una posició relativament ambivalent des de la perspectiva de les oportunitats de conciliació de la vida laboral i familiar. En comparació de la mitjana de la Unió Europea, el nostre país té una proporció menor d'ocupació amb jornada a temps parcial (12,5% *versus* 19,1%); malgrat això, també disposa d'una flexibilitat major a l'hora de modificar l'inici o la finalització de la jornada laboral (53,4% *versus* 43,4%) i d'una proporció menor d'ocupació amb horaris “asocials” (treball als vespres, a la nit o els caps de setmana). Alhora, si ens fixem en les hores treballades, per primer cop l'any 2010, la mitjana d'hores treballades en una setmana normal a Catalunya és equiparable a la de la Unió Europea (38,3), ja que en els darrers anys la població ocupada catalana treballava de mitjana una hora més per setmana.

- Per països europeus, Catalunya es troba entre els països amb menys horaris “asocials”, juntament amb altres del sud d'Europa (Xipre, Itàlia o Espanya) i del nord d'Europa (Suècia o Finlàndia). No obstant això, en països com Holanda les condicions de conciliació de la vida laboral i familiar són substancialment més favorables: encara que hi ha una major prevalença de jornades laborals amb horaris “asocials”, el 88,5% de la població ocupada té flexibilitat horària a l'hora d'iniciar o finalitzar la jornada (35 punts percentuals més que a Catalunya), el 48,8% de l'ocupació és a temps parcial (36 punts percentuals més) i la mitjana d'hores treballades setmanals és de 30,6 (8 hores menys).
- A escala estatal, es reproduïxen força les diferències anteriors esmentades per al conjunt de la Unió Europea, encara que aquestes diferències són més reduïdes. Catalunya té menys contractació a temps parcial (12,5% *versus* 13,2%) i també menys horaris “asocials”. Contràriament al que passa en la comparativa europea, però, Catalunya presenta menys flexibilitat horària a l'hora de decidir sobre l'inici o la finalització de la jornada laboral (53,4% *versus* 57,0%). De fet, Catalunya és la segona comunitat autònoma amb menys flexibilitat horària, encara que també és la segona comunitat amb menys horaris “asocials”.
- Les dades evolutives sembla que indiquen que les condicions d'ocupació tendeixen a millorar des del punt de vista de les oportunitats de conciliació de la vida laboral i familiar. A Catalunya, ha incrementat l'ocupació amb jornada a temps parcial o sense jornada de treball al vespre, i s'ha reduït la mitjana d'hores treballades per setmana (poc més d'una hora i mitja d'ençà de l'any 2000).
- Sobre les estratègies d'atenció i cura de la infància, Catalunya se situa per sobre de la mitjana europea i espanyola pel que fa a l'ús de serveis especialitzats i pel que fa

a la cura a través de progenitors o familiars, però també per sota pel que fa a l'ús de cuidadors i professionals. Sobre l'ús de serveis especialitzats d'atenció a la primera infància, Catalunya, amb un 35% d'infants de 0 a 2 anys que participen en el sistema formal de cura, se situa per sobre de la mitjana europea (28%) però clarament per sota de països com Dinamarca, Suècia o Holanda, que tenen sistemes formals de cura a la primera infància amb percentatges de cobertura superiors al 50%. No obstant això, val a dir que aquests països disposen de condicions d'ocupació que afavoreixen més les possibilitats de conciliació de la vida laboral i familiar.

Desigualtats socials, usos del temps i conciliació de la vida laboral i familiar

- En general, els països amb un nivell d'instrucció més elevat són els que presenten condicions de conciliació de la vida laboral i familiar més favorables (més flexibilitat horària i jornades de treball més curtes), bé perquè són països que tenen règims de benestar més desenvolupats, bé perquè la instrucció superior està associada a nivells més elevats de qualificació, de qualitat de l'ocupació i de productivitat, i no a models d'ocupació amb jornades extensives i rígides.
- Amb tot, les dades desagregades per grups socials també evidencien que, a mesura que s'incrementa el nivell d'instrucció de la població, també augmenta el temps de dedicació al treball remunerat (per efecte de la seva major taxa d'ocupació) i disminueix, conseqüentment, la quantitat de temps dedicat a la llar i a la família. En canvi, no es disposa de dades sobre la qualitat del temps familiar.
- Les anàlisis realitzades amb les dades del Panel de Desigualtats a Catalunya (Fundació Jaume Bofill) permeten veure com les estratègies de suport escolar als fills i les filles varien en funció de la composició social i educativa de la llar. Els resultats mostren com la probabilitat que els dos progenitors es corresponsabilitzin per assistir a les reunions a l'escola es veu fortament condicionada tant pel nivell d'estudis dels pares com pel nivell d'ingressos de la llar.
- Si s'analitzen aspectes més qualitatius de les estratègies de conciliació en l'horari no lectiu de la infància, hom s'adona que els fills i les filles dels grups socials amb més capital educatiu i econòmic (amb progenitors amb estudis superiors i amb ocupacions d'alt perfil) presenten usos del temps de lleure menys sedentaris i menys informals, i més vinculats a la realització d'activitats d'educació no formal. Així, per exemple, els infants amb mares amb estudis bàsics o inferiors miren la televisió

Taula 1.

Participació dels infants de 3 a 14 anys en les activitats de lleure per sexe, edat, classe social i nivell d'estudis de la mare. Catalunya, 2006

	Activitats extraescolars esportives	Activitats extraescolars no esportives (música, dansa, idiomes, etc.)	Videojocs, ordinador o internet	Joc al parc o al carrer	Mirar la televisió o jugar amb videojocs, ordinador o internet 2 hores al dia o més
Total	58,3	39,1	57,9	74,8	23,2
Sexe i edat					
Nens	64,7	33,3	67,7	76,6	24,1
3-4 anys	30,5	18,7	19,9	86,0	13,9
5-9 anys	69,9	36,2	67,8	80,6	18,6
10-14 anys	73,8	36,5	88,2	68,3	34,5
Nenes	51,6	45,2	47,4	73,0	22,3
3-4 anys	37,4	24,4	8,5	86,4	6,6
5-9 anys	57,5	49,7	43,8	84,8	21,3
10-14 anys	51,3	48,9	66,7	55,5	29,7
Classe social					
Grup I	62,0	50,8	56,7	67,5	7,5
Grup II	65,9	53,1	62,1	72,8	16,6
Grup III	59,2	39,0	55,8	72,6	21,1
Grup IVa	56,3	33,8	61,2	80,8	29,0
Grup IVb	56,5	38,2	62,1	74,0	27,0
Grup V	50,4	21,9	48,2	81,3	38,4
Nivell d'estudis de la mare					
Primaris o sense estudis	48,8	27,5	55,5	81,8	30,4
Secundaris	59,0	37,5	59,2	73,0	25,5
Universitaris	65,3	53,5	56,5	73,2	10,9

Nota: Els grups de classe social corresponen als següents nivells d'ocupació: grup I: directius de l'administració pública i empreses de deu assalariats o més i professions associades a titulacions de segon i tercer cicle universitari. Grup II: directius d'empreses de menys de deu assalariats, professions associades a titulacions de primer cicle universitari, tècnics i professionals de suport, artistes i esportistes. Grup III: personal administratiu i professionals de suport a la gestió administrativa i financera, treballadors de serveis personals i seguretat, treballadors per compte propi i supervisors de treballadors manuals. Grup IVa: treballadors manuals qualificats. Grup IVb: treballadors manuals semiqualicats. Grup V: treballadors manuals no qualificats.

Font: Enquesta de salut de Catalunya 2006. Departament de Salut.

o juguen amb videojocs i ordinador 2 hores al dia o més, tres vegades més temps (30,4%) que els infants fills de mares amb estudis superiors (10,9%). En canvi, aquests darrers (53,5%) doblen els primers pel que a fa a la realització d'activitats extraescolars no esportives (27,5%).

CONDICIONS DE SALUT I EDUCACIÓ

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la UE	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Condicions de salut	☺	☺	☺	☹	(+)
Despesa pública i privada en salut		☺☹☹	☺☹☹		

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☺: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Condicions de salut

- Catalunya presenta un comportament positiu dels indicadors de salut, des d'una perspectiva tant evolutiva com comparada amb la mitjana estatal i, sobretot, europea. En síntesi, la població catalana té una esperança de vida més gran, amb taxes de mortalitat més baixes, amb més percepció d'un estat bo de salut i amb menys prevalença de problemes de salut crònics. L'evolució en tots aquests indicadors, a més, tendeix a ser positiva: per exemple, d'ençà de l'any 2000, en una dècada, l'esperança de vida de la població ha augmentat de mitjana dos anys de vida.
- Des d'una perspectiva comparada, en general, les comunitats autònomes i els països europeus més rics (com ara Navarra, Madrid i el País Basc, o com ara França, Suècia, Alemanya, Itàlia, el Regne Unit, Holanda o Àustria), amb més PIB per càpita, pre-

senten millors condicions de salut. Si prenem com a referència l'esperança de vida, per exemple, la variació de l'indicador de salut s'explica, en un 62%, per la variabilitat de l'indicador de riquesa agregada. Els bons resultats que presenta Catalunya en salut provoquen, a més, que la seva esperança de vida sigui superior al que hom podria esperar pel seu PIB per càpita. Això també passa amb la resta de països del sud d'Europa, que presenten millors condicions de qualitat de vida que nivell de riquesa.

- Amb tot, cal destacar que existeixen desigualtats socials significatives pel que fa les condicions de salut de la població. Així, les dades evidencien que, en general, com més elevat és el nivell d'instrucció de la població, més elevada és la seva percepció de bona salut. A escala europea, per exemple, la població amb estudis universitaris percep tenir bona salut (86,0%) més del doble que la població amb estudis primaris (40,2%). Per països europeus, per exemple, hi ha una associació significativa entre el percentatge de població adulta amb estudis superiors i el percentatge de població que percep tenir un bon estat de salut. O per comunitats autònomes, per exemple, també hi ha una associació forta i significativa entre els nivells d'esperança de vida i els resultats acadèmics: com més elevada és l'esperança de vida, menor és la probabilitat dels estudiants d'abandonar el sistema educatiu, i més alta tendeix a ser la proporció de població amb estudis superiors.
- Si prenem com a referència les desigualtats internes a Catalunya, i més específicament en la població infantil, hom s'adona que els fills i filles de progenitors amb un nivell educatiu més elevat o de classes socials més afavorides tendeixen a presentar hàbits d'alimentació més saludables i menys situacions d'obesitat o sobrepès que els infants de grups socials amb menys capitals econòmic i educatiu. Les diferències entre els grups extrems en la percepció d'un bon estat de salut són de més de 10 punts percentuals.

Despesa pública i privada en salut

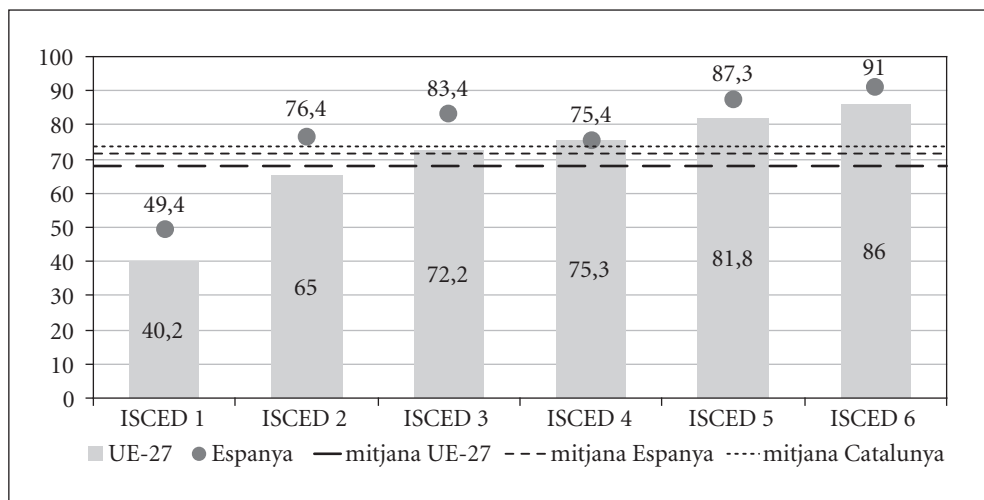
- Els bons indicadors de salut que presenta Catalunya des d'una perspectiva comparada es produeixen en un escenari de baixa despesa pública en salut. Si bé en despesa privada Catalunya fa un esforç inversor lleugerament superior a la mitjana europea, amb un 2,8% del PIB, la despesa pública en salut a Catalunya és del 6,2% del PIB, sensiblement inferior a la mitjana europea, que és del 8,1% (i també a la mitjana espanyola, que és del 7%). Aquesta despesa suposa destinar una tercera part menys

d'esforç financer en salut que països com Dinamarca, França o Alemanya, on gira al voltant del 9%. Per països europeus, Catalunya només presenta una despesa pública en salut superior a Luxemburg, Grècia i alguns països de l'Europa de l'Est. L'esforç inversor de la resta de països europeus sobre el seu nivell de riquesa és superior.

- Cal valorar fins a quin punt aquests nivells de despesa permeten combatre les desigualtats socials anteriorment esmentades pel que fa a les condicions de salut de la població. De fet, l'anàlisi comparada també demostra que, a igualtat de PIB per càpita, la inversió en salut aconsegueix reduir la taxa de pobresa infantil: per cada punt addicional de despesa sobre el PIB, la taxa de pobresa infantil es redueix en 2 punts percentuals.
- En general, la despesa pública en salut correlaciona positivament amb la despesa pública en educació. Catalunya està entre els països europeus amb una despesa pública en salut i en educació més baixos.

Gràfic 4.

Població de 15 anys o més segons la percepció de bona salut per àmbit territorial i nivell d'instrucció, 2009



Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat i de l'Enquesta de condicions de vida de l'Institut Nacional d'Estadística.

**3 Els condicionants de sistema de l'èxit educatiu:
gestió dels *sistemes* educatius i igualtat
d'oportunitats**

EL CREIXEMENT I LA DIVERSIFICACIÓ DE LA DEMOGRAFIA EDUCATIVA

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Evolució de la demografia educativa	😊	😊	😊	😞	(-)
Impacte del fet migratori	😊😞😞😞	😊	😊	😞	(-)

Nota: 😊: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. 😐: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. 😞: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. 😊😞😞: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. 😊😐: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. 😐😞: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Evolució de la demografia educativa i impacte del fet migratori

- Des d'una perspectiva comparada, i com a conseqüència d'una evolució clarament a l'alça en tots els indicadors demogràfics, Catalunya té un dels sistemes educatius que més creixement ha experimentat en els darrers anys. Tant per comunitats autònomes com per països europeus, és el territori amb la taxa de creixement de

població en edat d'escolarització obligatòria més alta (només després de Navarra), i també el que creixerà més en els propers anys (només després d'Irlanda), atès que presenta l'índex de renovació escolar més elevat (pes de la població de 0 a 4 anys sobre la població de 15 a 19 anys) i una de les taxes de natalitat també més elevades (després de Múrcia i Madrid, i de Suècia, Regne Unit, Irlanda, França, Estònia i Bèlgica). Aquesta situació incrementa la complexitat del nostre sistema educatiu, tant per l'augment consegüent de necessitats de més recursos humans i materials, com per les dificultats de gestionar un sistema en creixement.

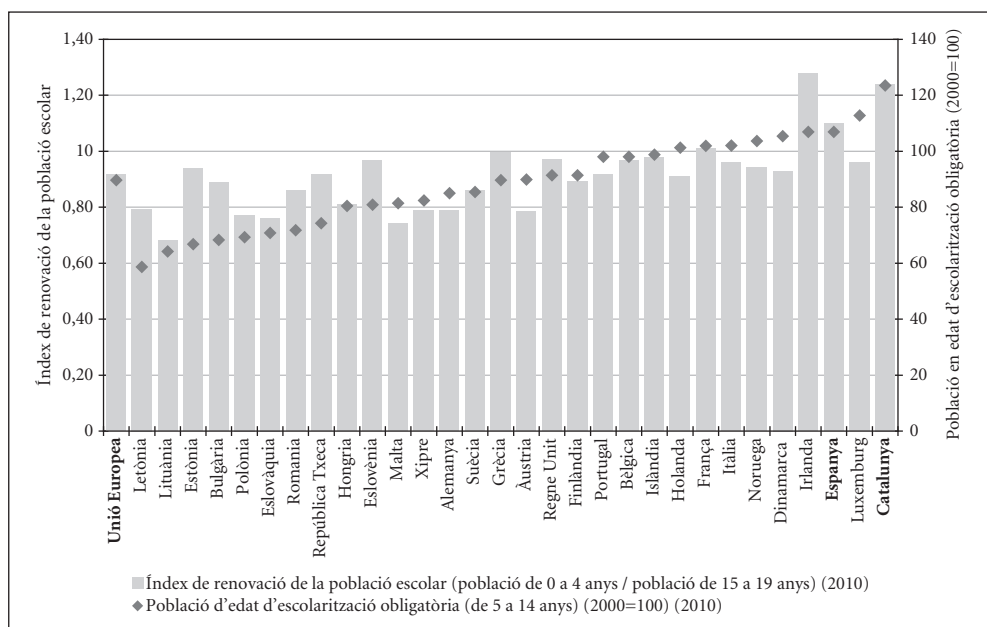
- Alhora, des d'una perspectiva comparada, Catalunya també té un dels sistemes educatius amb un major impacte del fet migratori: el nostre país presenta la taxa d'immigració més alta de tot l'Estat espanyol i del conjunt de la Unió Europea (només després de Luxemburg), i és una de les comunitats amb més població estrangera en les etapes de l'educació primària i secundària obligatòria; és el país europeu amb un percentatge més alt de població infantil estrangera (després de Luxemburg) i un creixement de població estrangera d'ençà de l'any 2000 més elevats.
- Si comparem el volum d'alumnat escolaritzat a P3 i el d'alumnat escolaritzat a quart d'ESO, ens adonarem que la diferència és de 16.731 alumnes (9.217 més si prenem com a referència la quantitat d'infants d'un any d'edat). Per donar cobertura a aquesta demanda creixent, l'oferta de places de secundària obligatòria, previsiblement, haurà de créixer més d'un 25% per donar resposta a les necessitats d'escolarització futures de l'alumnat que està en edat d'educació infantil.
- El creixement del sistema ha estat assumit bàsicament pel sector públic, en totes les etapes educatives. El sector privat, en canvi, ha presentat una evolució més estable en el temps, amb una certa pèrdua d'alumnat d'ençà del curs 2008-2009, en part per efecte de la crisi econòmica. L'augment de pes del sector públic s'explica fonamentalment per l'escolarització de l'alumnat estranger, i també per l'increment de l'alumnat autòcton a partir del curs 2005-2006, curs a partir del qual sembla que la demanda d'aquest sector torna a ser valorada entre la població autòctona.
- Les taxes d'immigració a Catalunya han tendit a reduir-se a partir de l'any 2007 (en tres anys, han passat del 28% al 17%). De fet, d'ençà del curs 2008-2009, els percentatges d'alumnat estranger als diferents ensenyaments preobligatoris i obligatoris han tendit a estabilitzar-se o a decreixer, especialment a l'educació primària.

Relació entre demografia educativa i resultats acadèmics

- El creixement de la demografia educativa està associat amb una complexitat creixent del sistema i una disminució global dels nivells d'eficàcia del sistema educatiu. L'anàlisi comparada per països europeus posa de manifest que, com més creixement han experimentat els sistemes educatius, pitjors resultats acadèmics han obtingut (per exemple, en termes d'abandonament educatiu prematur). Si es neutralitza l'efecte del PIB per càpita sobre els resultats, aquesta associació esdevé encara més accentuada. Destaca, a més, en el cas de Catalunya, que l'impacte del creixement demogràfic del sistema sobre els resultats és més gran del que es podria esperar: és a dir, pel creixement experimentat, presenta nivells d'abandonament educatiu prematur més elevats dels que li pertocarien.

Gràfic 1.

Indicadors d'evolució de la demografia educativa per països europeus, 2010



Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya, de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació.

- L'anàlisi comparada per països europeus i per comunitats autònomes també evidencia que el fet migratori incrementa la complexitat educativa del sistema i consegüentment també incideix en la seva eficàcia. Els territoris amb nivells de població estrangera més elevats, i amb un creixement del fet migratori més accentuat en els darrers anys, com és el cas de Catalunya, presenten nivells pitjors de permanència en el sistema en edats d'escolarització postobligatòria. Tal com succeïa amb l'evolució de la demografia educativa, un cop es controla l'efecte que poden tenir els nivells de riquesa, l'associació entre fet migratori i resultats educatius és encara més clara.
- L'origen migratori com a factor de desigualtat educativa es fa present en el cas de Catalunya. De fet, és la segona comunitat autònoma amb les diferències de resultats en comprensió lectora a les proves PISA més elevades entre l'alumnat d'origen autòcton i el d'origen immigrant (82 punts, mentre que la mitjana espanyola és de 58). Per comunitats autònomes, Catalunya presenta el percentatge més baix d'insuficiència formativa (nivell 2 o menys) entre l'alumnat nadiu (9,9%), i un dels percentatges més elevats entre l'alumnat immigrant (40,7%). Si es controla l'efecte de l'estatus socioeconòmic, aquesta diferència (82 punts) es redueix més d'un 20% (fins als 65 punts), però encara continua existint. Fins i tot a paritat d'estatus socioeconòmic, Catalunya continua essent la segona comunitat autònoma amb diferències més grans. Això evidencia que el nostre sistema educatiu no ha aconseguit compensar les desigualtats associades al fet migratori, o ho ha compensat menys que altres comunitats autònomes.

LA SEGREGACIÓ ESCOLAR I LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Escolarització equilibrada d'alumnat immigrant	☹	☹		☹	(+)
Segregació escolar i resultats acadèmics		☹☹☹	☺	☹	(-)

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Escolarització equilibrada d'alumnat immigrant

- Tal com ja s'ha mencionat anteriorment, l'escolarització d'alumnat estranger ha mantingut un creixement sostingut al llarg de la darrera dècada fins al curs 2008-2009, en què es produeix un cert estancament i, fins i tot, en algun dels ensenyaments, un cert decrement. Aquest procés ha estat desigual en funció dels sectors de titularitat, a favor del sector públic, fins al punt que en quasi tots els ensenyaments el percentatge d'alumnat estranger al sector públic triplica la seva presència al sector privat: 3,1 vegades a educació infantil, 3,3 vegades més a educació primària, 2,6 vegades més a educació secundària obligatòria, 3,3 vegades més al batxillerat i 1,5 vegades més a la formació professional.
- En tots els ensenyaments, la inequitat en l'escolarització d'alumnat estranger entre sectors és més gran a Catalunya que al conjunt de l'Estat espanyol. De fet, en general, el sector privat a Catalunya i Espanya té un pes equivalent d'alumnat estranger, però les diferències s'accentuen en el sector públic. Catalunya és una de les comunitats que menys garanteix l'equitat en la distribució equilibrada d'alumnat estranger entre sectors de titularitat, juntament amb Madrid, i només després de Múrcia.
- Val a dir que l'escolarització de l'alumnat immigrant s'ha caracteritzat en els darrers anys per una millora de l'equilibri entre sectors, especialment als ensenyaments

preobligatoris i obligatoris (no pas als postobligatoris, en què la inequitat ha tendit a créixer). Aquest procés de millora, però, s'ha interromput a partir del curs 2009-2010, en part per l'impacte de la crisi en la tria de centre que fan les famílies.

- L'anàlisi dels indicadors de segregació escolar per municipis evidencia l'impacte de determinats factors estructurals en l'emergència del fenomen: així, per exemple, la segregació tendeix a ser més alta en aquells municipis amb més grandària, amb més nombre de centres, amb més centres de titularitat privada, amb menys coresponsabilitat del sector privat en l'escolarització d'alumnat estranger, etc. Contràriament al que hom podria pensar, en canvi, no existeix relació estadísticament significativa entre el pes del fet migratori al municipi i el nivell de segregació dels seus centres: la segregació no és necessàriament més gran en aquells municipis

Taula 1.

Distribució d'alumnat estranger entre sectors de titularitat als ensenyaments obligatoris per comunitats autònomes (2011)

Comunitats autònomes	Alumnat estranger (%)	Alumnat estranger al sector públic (%)	Alumnat estranger al sector privat (%)	Índex d'equitat
La Rioja	18,4	21,8	11,9	1,8
Balears	17,2	21,4	10,3	2,1
Madrid	15,5	22,4	7,9	2,8
Catalunya	15,3	19,9	7,0	2,8
Aragó	14,1	16,4	9,5	1,7
Múrcia	13,9	17,5	5,2	3,4
Comunitat Valenciana	13,1	16,6	6,3	2,6
Navarra	12,6	15,8	7,2	2,2
Espanya	11,1	13,6	6,0	2,2
Castella-la Manxa	10,8	12,0	5,5	2,2
Cantàbria	10,3	10,4	10,3	1,0
Canàries	9,2	10,8	4,6	2,4
Castella i Lleó	9,0	10,5	6,3	1,7
País Basc	7,6	10,4	5,0	2,1
Astúries	6,5	7,6	4,2	1,8
Andalusia	6,5	7,6	3,0	2,6
Galícia	4,6	5,4	2,8	1,9
Extremadura	4,0	4,6	1,8	2,5

Nota: Valors ordenats segons el percentatge d'alumnat estranger en els ensenyaments obligatoris. En gris fort, s'indiquen les comunitats autònomes amb valors més alts que els de Catalunya; en gris clar, les que tenen valors més baixos.

Font: Elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

amb més població escolar estrangera. Aquest fenomen, doncs, té més relació amb la implantació del sistema escolar a escala local i amb les polítiques d'escolarització equilibrada promogudes per fomentar l'escolarització equilibrada.

- Segons les dades que proporciona el Panel de polítiques públiques locals d'educació de la Fundació Pi i Sunyer, el 18,8% dels ajuntaments de municipis més grans de 10.000 habitants no desenvolupa estratègies per combatre aquest fenomen, ni pel que fa a la zonificació escolar, ni pel que fa al repartiment d'alumnat, ni pel que fa a la gestió de reserva de places o la matrícula viva. Instruments recollits a la normativa com ara la reserva de places, per exemple, només són emprats de manera activa pel 60,4% dels municipis. Les administracions, doncs, no sempre aprofiten els instruments de què disposen per combatre el fenomen de la segregació escolar.

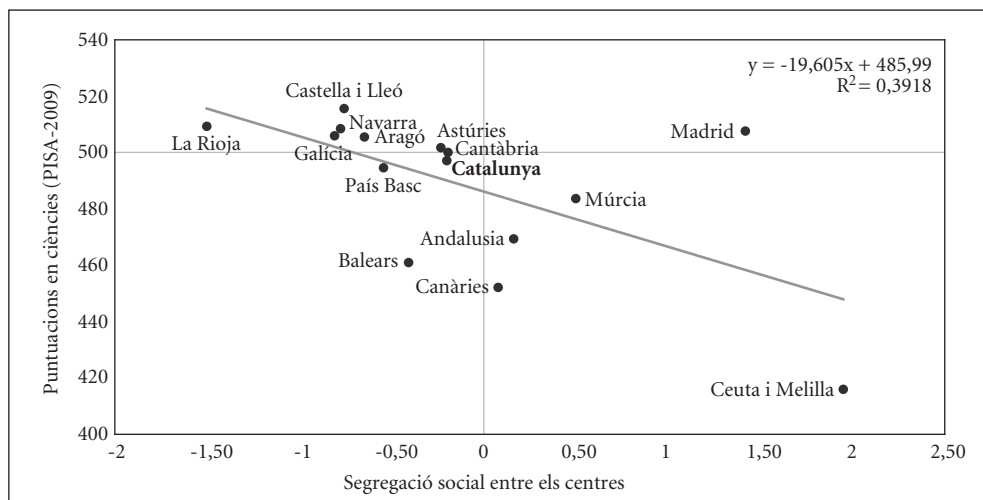
Relació entre composició social i resultats acadèmics dels centres

- Existeixen diferències importants en els resultats acadèmics del sector públic i privat. Pel que fa a la taxa de graduació en ESO a Catalunya, per exemple, la diferència entre sector públic (77,5%) i privat (88,4%) és de més de 10 punts percentuals. Amb tot, val a dir que aquestes diferències de resultats entre sectors s'han anat reduint progressivament: l'any 2000 eren de 20 punts percentuals.
- L'evolució de les taxes de graduació en ESO a Catalunya, tant en el sector públic com privat, han mantingut una tendència positiva, especialment en el sector públic, de manera sostinguda a partir del curs 2003-2004. Aquesta millora ha coincidit amb una tendència a reduir la inequitat en la distribució d'alumnat estranger entre sectors de titularitat.
- L'anàlisi per municipis de més de 10.000 habitants posa de manifest una relació positiva estadísticament significativa entre els nivells de segregació escolar al municipi i la no graduació en ESO: en general, a més segregació entre centres escolars, pitjors resultats globals obté un municipi determinat en el seu sector públic. Heus ací un dels arguments per combatre de manera activa aquest fenomen. A més, les dades també constaten que aquells municipis que tenen unes taxes més elevades d'alumnes matriculats en centres privats són els que pateixen més els efectes negatius de la segregació en l'èxit acadèmic de l'alumnat.
- Amb tot, les dades PISA posen de manifest que Catalunya és una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb menys variabilitat de resultats, clara-

ment per sota de la variància mitjana espanyola i europea, i també que té un nivell comparativament elevat d'heterogeneïtat en els resultats en cadascun dels centres, i un nivell d'homogeneïtat de resultats comparativament elevat entre els diferents centres escolars, de manera que hom pot afirmar que el nostre sistema educatiu està poc segregat per centres des del punt de vista dels resultats de l'alumnat. Si hom té present l'elevada segregació existent en la composició social dels centres, aquest és un indicador d'èxit del sistema pel que fa a la igualació de resultats en funció de l'origen social. Tanmateix, aquests bons resultats comparatius no ens han de fer perdre de vista que una part important de les desigualtats de resultats entre centres a Catalunya, gairebé la meitat, s'explica per la segregació escolar. De fet, l'anàlisi de les dades PISA també evidencia una relació negativa entre la segregació escolar i el rendiment a les proves de ciències, i també indica que aquesta relació està condicionada per la titularitat del centre: la segregació escolar contribueix que els centres privats obtinguin millors resultats que els centres públics en aquestes proves.

Gràfic 2.

Relació entre la segregació social dels centres i les puntuacions mitjanes en ciències a les proves PISA per comunitats autònomes. Espanya, 2009



Font: DONATO, L., FERRER-ESTEBAN, G. (en premsa). "Desigualdades territoriales en España e Italia. Nuevas evidencias a partir de la evaluación PISA 2009". *Revista Española de Educación Comparada*, a partir de PISA-2009.

EL CONEIXEMENT DE LLENGÜES

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Coneixement de la llengua vehicular del sistema educatiu		☹	☹	☺☹☹	(-)
Coneixement de les llengües estrangeres: indicador de qualitat del sistema		☹	☹		

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Coneixement de la llengua vehicular del sistema educatiu

- Catalunya es caracteritza per tenir una realitat sociolingüística complexa. La comparativa europea, per exemple, posa de manifest que el nostre país té la llengua vehicular del sistema educatiu menys coneguda per la població resident (94,6%), només superada negativament pel cas estonià.
- El grau de coneixement de la llengua catalana per la població augmenta en funció del seu nivell d'instrucció i també a mesura que es redueix l'edat, circumstàncies que posen en relleu l'eficàcia de la política d'immersió lingüística al nostre país. Amb tot, les necessitats de reforçar aquest tipus de política de promoció de la llengua catalana encara persisteixen: pel que fa al conjunt de la població adulta, encara hi ha segments importants de població que ni entenen ni saben parlar el català: entre la població nascuda a la resta de l'Estat espanyol, el 92,5% l'entén, però només el 60% el sap parlar; pel que fa a la població estrangera, el 80,9% l'entén, però només el 42% el parla.
- L'anàlisi de les proves PISA posa de manifest que no hi ha diferències estadísticament significatives en els resultats educatius en funció de la llengua parlada a casa, a paritat d'estatus socioeconòmic. L'èxit educatiu de l'alumnat és independent de

Taula 2.

Indicadors sobre el coneixement de les llengües estrangeres per països. Europa, 2009

País	Nombre de llengües estrangeres per alumne a ISCED 1	Nombre de llengües estrangeres per alumne a ISCED 2	Alumnat a ISCED 1 que aprèn dues o més llengües estrangeres (%)	Alumnat a ISCED 2 que aprèn dues o més llengües estrangeres (%)	Coneixement de l'anglès (població adulta)	Coneixement del francès (població adulta)
Unió Europea	0,8	1,4	6,4	57,9	:	:
Bèlgica	0,4	1,2	0,1	26,3	58,4	80,6
Bulgària	0,9	1,2	1,0	22,9	20,9	9,1
República Txeca	0,7	1,2	2,8	22,7	33,4	2,8
Dinamarca	0,7	1,9	0,0	84,2	85,2	7,2
Alemanya	0,6	1,2	:	:	56,7	15,1
Estònia	:	:	:	:	46,2	1,2
Irlanda	0,1	1,0	0,0	10,1	:	:
Grècia	:	:	:	:	45,7	6,1
Espanya	1,0	1,4	5,3	38,7	33,3	16,3
França	:	1,5	0,0	50,8	44,7	100
Itàlia	1,0	2,0	3,0	99,4	45,7	34,1
Xipre	0,6	2,0	7,3	94,8	83,4	10,9
Letònia	0,8	1,7	14,3	74,6	41,2	1,3
Lituània	0,7	1,8	0,1	79,6	37,9	5,5
Luxemburg	1,8	2,5	84,0	100,0	:	:
Hongria	0,6	1,0	1,4	6,2	14,5	0,9
Malta	:	:	:	:	90,5	15,3
Holanda	0,3	2,0	0,0	78,4	:	:
Àustria	1,0	1,1	2,6	8,2	68,5	12,9
Polònia	1,0	1,1	13,8	48,7	25,2	3,2
Portugal	:	:	:	:	36,4	29,6
Romania	0,6	2,0	1,0	96,0	18,9	12,9
Eslovènia	0,5	1,4	0,0	39,6	60,4	4,3
Eslovàquia	0,6	1,2	2,6	22,5	30,1	2,2
Finlàndia	0,8	2,2	13,0	98,3	80,4	9,6
Suècia	0,9	1,7	12,0	68,0	90,6	10,5
Regne Unit	1,0	1,0	0,0	0,0	99,2	39,8
Islàndia	0,9	2,1	17,3	98,2	:	:
Noruega	1	1,7	0,0	69,3	95,6	11,5
Catalunya	1,02	1,2	3,3	19,4	32,1	21,3

Nota: Les dades de Catalunya de coneixement de l'anglès i el francès corresponen a l'Enquesta d'usos lingüístics a la població 2008.

Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat i del Ministeri d'Educació.

la llengua d'ús familiar: si bé l'alumnat que té el català com a llengua habitual obté 28 punts de diferència mitjana en comprensió lectora respecte als que utilitzen el castellà o una altra llengua, aquesta diferència s'anul·la un cop es controla l'impacte dels factors socioeconòmics sobre els resultats (és a dir, aquesta diferència s'explica per l'origen socioeconòmic i no pas per la llengua parlada a casa). Aquest resultat és, sens dubte, un resultat positiu en termes de cohesió social dins del sistema educatiu, que es pot atribuir a l'eficàcia de les polítiques basades en la immersió lingüística.

Coneixement de les llengües estrangeres: indicador de qualitat del sistema

- Catalunya se situa per sota de la mitjana espanyola en molts dels indicadors analitzats de coneixement de llengües estrangeres. A l'ESO, per exemple, a Catalunya s'estudia fonamentalment una llengua estrangera (1,2 per alumne), amb un 19,4% de l'alumnat que estudia una segona llengua estrangera, mentre que en el conjunt de comunitats autònomes la mitjana és d'1,4, amb un 41,2% de l'alumnat que estudia una segona llengua.
- El sector privat obté resultats significativament millors que el sector públic pel que fa a les oportunitats d'aprenentatge de les llengües estrangeres. A l'ESO, per exemple, el 40,6% de l'alumnat del sector privat estudia una segona llengua (amb una mitjana d'1,4 llengües estrangeres per alumne), mentre que en el sector públic és del 5,4% (amb una mitjana d'1,1).
- Catalunya també se situa per sota de la mitjana europea en la majoria d'indicadors analitzats de coneixement de les llengües estrangeres, especialment a secundària. Com a mitjana, mentre que el 57,9% de l'alumnat de secundària al conjunt de la Unió Europea aprèn dues o més llengües estrangeres, i de mitjana aquest alumnat estudia 1,4 llengües, aquestes xifres al nostre país són del 19,4% i d'1,2 llengües, respectivament.
- Aquests dèficits d'aprenentatge de les llengües estrangeres en el marc del sistema educatiu des d'una perspectiva comparada se sumen als dèficits que ja presenta la població adulta sobre el coneixement de llengües estrangeres. Catalunya, amb un 32,1% de coneixement, és un dels països europeus que menys coneixement de l'anglès té —només superat negativament per països de l'Europa Oriental—, a una gran distància dels països nòrdics (amb un grau de coneixement del 80%).

L'ESCOLARITZACIÓ PREOBLIGATÒRIA

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Accés a l'educació preprimària	☺	☺	☺	☹	(+)

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Accés a l'educació preprimària

- El pla de creació de les 30.000 places d'escola bressol ha permès que la taxa d'escolarització pública de 0 a 2 anys s'hagi doblat a Catalunya durant la darrera dècada, amb un augment de quasi 10 punts percentuals. La taxa d'escolarització total, però, s'ha incrementat en menor proporció durant aquest mateix període, en 7 punts percentuals, per l'efecte conversió/substitució de sector públic per privat. Destaca que, d'ençà del curs 2007-2008, la taxa d'escolarització total s'ha estabilitzat, malgrat que la taxa pública continua augmentant. La universalització de l'educació infantil de segon cicle ha permès situar durant tot aquest període la taxa d'escolarització dels 3 als 5 anys pels volts del 100%.
- Des d'una perspectiva comparada, Catalunya és una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb unes taxes d'escolarització a la preprimària més elevades. Particularment, el nostre país té una taxa d'escolarització dels 0 als 2 anys del 33,3%, per sobre de la mitjana estatal (26,5%) i europea (5,7%), i amb una taxa d'escolarització dels 3 als 5 anys propera al 100%, igual que el conjunt de l'Estat espanyol, per sobre de la mitjana de la Unió Europea (90,5%). Per comunitats autònomes, Catalunya és la tercera en els nivells d'escolarització dels 0 als 2 anys, per darrere el País Basc i Madrid, i per països europeus se situa en el lloc capdavanter, tant dels 0 als 2 anys com dels 3 als 5 anys. Aquests resultats permeten a Catalu-

nya assolir l'objectiu del 33% que el Consell d'Europa va marcar per al 2010 per a l'escolarització dels menors de 3 anys, i també l'objectiu del 95% establert en el marc de l'Estratègia Europa 2020 per a l'any 2020 per a l'escolarització dels infants d'edats compreses entre els 4 anys i l'edat d'escolarització obligatòria.

- Aquesta valoració positiva pel que fa als nivells d'escolarització contrasta, però, amb l'existència d'importants desigualtats socials en l'accés a aquesta etapa educativa preobligatòria, especialment a l'educació infantil de primer cicle. Els grups socialment menys afavorits, amb menys capital econòmic i educatiu, són aquells que menys aprofiten les oportunitats que ofereix l'educació infantil per als seus fills i filles: són els que s'incorporen més tard al sistema i també els que l'abandonen més aviat. Per exemple, si prenem com a referència l'alumnat estranger, observem que la seva presència als ensenyaments preobligatoris és la meitat (9,5%) del que hom hauria d'esperar pel pes demogràfic de la població d'aquesta edat en el conjunt del territori (19,4%). A més, aquesta infraescolarització ha tendit a empitjorar en els darrers anys, i és més accentuada a Catalunya que al conjunt de l'Estat espanyol.
- Aquestes desigualtats socials també van acompanyades de desigualtats territorials importants. A escala local, els municipis amb una composició social eminentment de classes mitjanes, amb més renda per càpita i nivell d'instrucció de la població, tendeixen a presentar taxes d'escolarització preprimària més elevades, i els municipis amb una composició eminentment de classe treballadora, més baixes (per exemple, Sant Cugat del Vallès, amb un 45,7% dels infants de 0 als 2 anys escolaritzats, i Cornellà de Llobregat, només amb un 14,5%).
- L'anàlisi de les dades a escala local evidencia que les polítiques de provisió d'oferta pública contribueixen a atenuar l'impacte de les desigualtats socials en la participació a l'educació infantil de primer cicle, encara que no les elimina. Els diferents nivells de coresponsabilitat dels ajuntaments en la provisió d'oferta, entre altres factors, fan que no sempre els municipis amb una composició social menys afavorida disposin de més places d'escola bressol públiques. En aquest sentit, també és important destacar que el pla de creació de 30.000 places públiques promogut pel Departament d'Ensenyament, si bé ha incrementat substancialment l'oferta en general, no sembla que hagi reduït les diferències en els nivells d'escolarització dels 0 als 2 anys, com a mínim entre comarques.

Impacte de l'escolarització primerenca en els resultats acadèmics

- L'anàlisi de les proves PISA posa de manifest que els infants que han accedit al sistema educatiu en edats primerenques, abans d'iniciar l'escolarització primària, obtenen resultats escolars significativament millors, fins i tot, un cop es controlen les variables de perfil socioeconòmic de l'alumnat. En igualtat de condicions socioeconòmiques, l'alumnat que ha participat durant més d'un any a l'educació preprimària obté pels volts de 45 punts més de mitjana a les proves PISA-2009 que l'alumnat que no hi ha participat. En vista d'això, els elevats nivells d'escolarització preobligatòria que presenta Catalunya en comparació amb altres realitats territorials situen el nostre sistema educatiu en una posició privilegiada per fomentar processos de millora de l'èxit escolar.
- Aquest mateix efecte sobre els resultats educatius s'observa en l'anàlisi de les dades d'escolarització dels municipis catalans més grans de 10.000 habitants. A paritat de determinats factors de composició social, es constata l'existència de relació entre els nivells d'escolarització dels 0 als 2 anys (preobligatòria) i als 17 anys (postobligatòria). Amb tot, quan es controla la renda per càpita del municipi, l'efecte de l'escolarització de 0 a 2 anys desapareix, la qual cosa indica

Taula 3.

Diferència de puntuacions en lectura, matemàtiques i ciències de l'alumnat de 15 anys segons si ha participat o no a l'educació preprimària (ISCED 0). Catalunya, 2009

	Lectura	Matemàtiques	Ciències
Diferència entre els estudiants que diuen que hi han participat més d'un any i els estudiants que no	44.1***	54.0***	37.4**
Diferència entre els estudiants que diuen que hi han participat un any o menys i els estudiants que no	15.0	15.0	-0.10

Significativitat: *** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$.

Variables de control: índex d'estatus socioeconòmic i cultural, sexe, origen immigrant, llengua parlada a casa.

Font: Elaboració pròpia amb dades del PISA 2009 de l'OCDE.

que l'efecte de l'escolarització primerenca és positiu en la mesura que la renda familiar és més baixa, mentre que tendeix a ser nul entre les famílies amb més capital econòmic.

- La funció de compensació de la participació preprimària a Catalunya s'infrutilitza com a conseqüència de les desigualtats socials d'accés a l'oferta. Com ja hem vist, qui més participa en aquesta oferta educativa són els grups socialment més afavorits, que ja obtenen millors resultats educatius com a conseqüència de la incidència de factors d'origen social, i alhora menys es beneficien dels efectes positius de l'escolarització primerenca. Paradoxalment, doncs, els bons nivells d'escolarització primerenca a Catalunya reproduïen les desigualtats socials en l'àmbit de l'educació.

L'ESCOLARITZACIÓ POSTOBLIGATÒRIA

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Accés als ensenyaments secundaris postobligatoris	☺	☺☹☹	☹	☹	(+)
Graduació als ensenyaments secundaris obligatoris	☺	☹			(+)
Graduació als ensenyaments secundaris postobligatoris	☺	☺☹☹	☹		
Accés a programes de segones oportunitats	☺	☹		☹	(-)

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Accés als ensenyaments secundaris postobligatoris

- Com ja s'ha exposat anteriorment, Catalunya té una prevalença de l'abandonament educatiu prematur i uns nivells d'instrucció de secundària postobligatòria molt baixos, en comparació tant amb el conjunt de l'Estat espanyol com amb la Unió Europea.
- Aquesta situació s'explica, en part, per l'estructura del sistema educatiu català en la provisió d'ensenyaments postobligatoris. Catalunya presenta uns nivells d'escolarització als programes generals (batxillerat) i també als programes de formació professional (cicles formatius de grau mitjà) significativament més baixos que la mitjana europea, 10 punts percentuals inferiors, i també més baixos que la mitjana espanyola pel que fa als ensenyaments de batxillerat —pel que fa als cicles formatius, en canvi, l'accés hi és més alt en comparació de la resta de l'Estat. Algunes dades poden il·lustrar aquests dèficits: a Catalunya, per cada 100 alumnes als ensenyaments obligatoris, hi ha menys de 20 alumnes als ensenyaments postobligatoris que a la Unió Europea, 10 menys als programes generals i 10 menys als de formació professional; mentre que a escala europea hi ha 98 alumnes de formació professional (CFGM i altres programes professionalitzadors) per cada 100 alumnes de formació acadèmica (batxillerat), a Catalunya n'hi ha 84, 14 menys.
- L'anàlisi comparada per països europeus conclou que Catalunya és el país amb el pes més baix de l'oferta de programes generals i de formació professional en conjunt sobre el total del sistema, només per sobre de Malta en els programes generals, i d'Irlanda, Lituània i Xipre en els programes professionalitzadors. L'anàlisi comparada per comunitats autònomes confirma aquest baix pes, especialment en el batxillerat: és una de les comunitats autònomes —només superada per Balears i Navarra— en què menys pes té el conjunt d'ensenyaments secundaris postobligatoris per cada alumne escolaritzat als ensenyaments obligatoris (la comunitat amb menys pes de l'oferta de batxillerat però també amb més pes dels cicles formatius de grau mitjà, després de la Comunitat Valenciana). El fort creixement de l'oferta de CFGM ha permès situar el nostre sistema educatiu en una bona posició comparada a escala espanyola pel que fa al desenvolupament de la formació professional.
- Des d'una perspectiva evolutiva, convé destacar que, a diferència del que succeeix a escala europea, les taxes brutes d'escolarització als batxillerats decreixen a Ca-

talunya, i les d'escolarització als programes de formació professional augmenten. Aquesta evolució, que tendeix a conformar una estructura formativa cada cop més equiparable a la de la Unió Europea, amb un pes més important de la formació professional, és el resultat de la pèrdua d'alumnat que està experimentant el batxillerat en els darrers anys i de l'increment d'alumnat que estan experimentant els cicles formatius de grau mitjà.

- La pèrdua d'alumnat del batxillerat és important perquè limita les oportunitats de millorar els nivells d'assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris; els dèficits de provisió d'oferta de formació professional són importants perquè aquest és l'itinerari més seguit pels grups socialment menys afavorits, i que més experiències tenen d'abandonament educatiu prematur. L'anàlisi per països europeus i per comunitats autònomes posa de manifest una relació negativa estadísticament significativa entre el pes de la formació professional i els nivells d'abandonament: com més pes té la formació professional, menys prevalença de l'abandonament educatiu prematur tenen els territoris.
- Les taxes d'escolarització als 17 anys confirmen que Catalunya és una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb menys nivells de permanència al sistema educatiu, un cop superada l'edat d'escolarització obligatòria (82,7%), però també que ocupa posicions mitjanes pel que fa a les taxes d'escolarització als 20 anys (49,8%). Això evidencia la polarització de l'estructura formativa al nostre país: una part significativa de l'alumnat abandona el sistema educatiu a partir dels 16 anys, però l'alumnat que roman al sistema en edats d'escolarització postobligatòria tendeix a romandre-hi més temps.
- A banda dels dèficits d'oferta als ensenyaments secundaris postobligatoris, cal destacar les importants desigualtats socials existents en l'accés. La població estrangera o la població masculina, per exemple, estan infrarepresentades en el conjunt d'aquests ensenyaments, d'acord també amb els seus majors nivells d'abandonament educatiu prematur, i més a Catalunya que a l'Estat espanyol. Aquests desequilibris es perceben especialment en el batxillerat, i tendeixen a desaparèixer en la formació professional (en què, a diferència del que s'ha comentat per al batxillerat, les dones hi són menys presents que els homes). Aquestes desigualtats socials també apareixen a escala territorial: els municipis socialment més afavorits presenten nivells

d'escolarització als ensenyaments postobligatoris més elevats que els municipis socialment menys afavorits.

Graduació als ensenyaments secundaris obligatoris

- Un dels factors més determinants per entendre els baixos nivells d'accés a la postobligatòria té a veure amb les baixes taxes de graduació en ESO existents a Catalunya. Anteriorment, ja s'ha assenyalat que es caracteritza per tenir taxes de graduació en ESO properes al 80%, lleugerament per sota de la mitjana espanyola. L'anàlisi comparada per comunitats autònomes evidencia la forta relació existent entre la taxa de graduació en ESO, la d'escolarització als 17 anys i la d'abandonament educatiu prematur, amb un nivell d'explicació de la variabilitat entre comunitats autònomes de més del 60%. Si les comunitats autònomes amb bons nivells de graduació tendeixen a tenir bons nivells de permanència en el sistema educatiu en la postobligatòria, fins i tot després de controlar l'efecte dels factors de riquesa, Catalunya se situa entre les comunitats amb menys graduació i més abandonament.
- Les dades de graduació en ESO han tendit a millorar en la darrera dècada, més de 10 punts percentuals, però aquesta millora ha anat acompanyada d'un increment dels nivells de repetició al llarg de l'escolaritat obligatòria en les etapes precedents. Això explica que la taxa bruta de graduació en ESO s'hagi mantingut més o menys estable.

Graduació en els ensenyaments secundaris postobligatoris

- La graduació en els ensenyaments postobligatoris també és clau per entendre la permanència en el sistema en els ensenyaments superiors. L'anàlisi comparada per comunitats autònomes evidencia que les comunitats amb una taxa de graduació més elevada tendeixen a tenir nivells d'escolarització als 20 anys també més alts. En aquest sentit, Catalunya presenta taxes brutes de graduació als ensenyaments secundaris postobligatoris inferiors a la mitjana europea (amb diferències de 10 punts percentuals, aproximadament), però lleugerament superiors a la mitjana espanyola, encara que amb diferències destacables en funció del tipus d'ense-

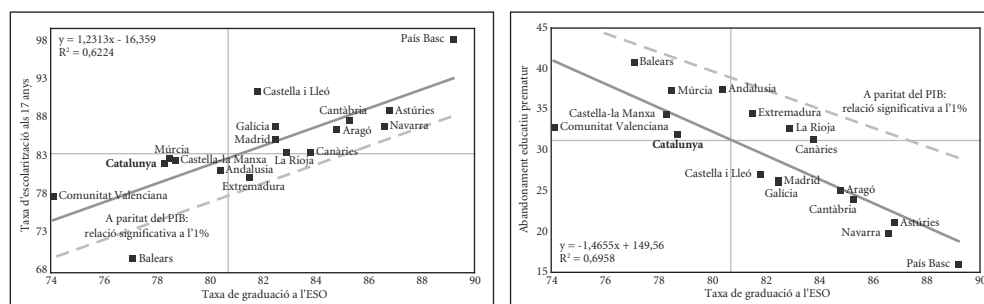
nyament: se situa per sota en el batxillerat i per sobre en els cicles formatius de grau mitjà. L'estructura formativa del nostre sistema educatiu propicia aquests resultats.

Accés a programes de segones oportunitats

- Malgrat les baixes taxes de graduació en ESO i les elevades taxes d'abandonament educatiu prematur, Catalunya presenta un dèficit de provisió de programes de qualificació professional inicial en comparació amb la mitjana espanyola. En concret, la taxa bruta d'escolarització als PQPI és del 5,2%, 3 punts percentuals inferior a la del conjunt de l'Estat espanyol (8,7%), i és la tercera comunitat autònoma amb menys oferta relativa, només superada negativament per Galícia i Astúries.
- L'evolució de la provisió de l'oferta està sent positiva en els darrers anys (a un ritme de creixement de 600 places anuals de mitjana d'ençà del curs 2008-2009), però la tendència és menys positiva que al conjunt de l'Estat espanyol, de manera que les diferències han tendit a créixer. S'observa, doncs, la necessitat de donar més impuls al desplaçament d'aquesta oferta.

Gràfic 3.

Relació entre la taxa de graduació en ESO, la taxa d'escolarització als 17 anys i la taxa d'abandonament educatiu prematur, per comunitats autònomes. Espanya, 2009



Font: Elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

- L'anàlisi comparada per comunitats autònomes també detecta déficits de planificació de l'oferta: no existeix relació entre els nivells de no graduació en ESO i els nivells d'escolarització als PQPI.

LA FORMACIÓ AL LLARG DE LA VIDA

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Participació adulta a la formació al llarg de la vida (formació d'adults)	☹	☹	☹	☹	(+)

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Participació adulta a la formació al llarg de la vida

- L'evolució de la formació al llarg de la vida durant la darrera dècada a Catalunya es caracteritza per un cert estancament, com també passa a Espanya i al conjunt de la Unió Europea, amb valors d'ençà de l'any 2005 que oscil·len al voltant del 10%. Aquest comportament de la participació no ha estat adequat per poder assolir l'objectiu del 12,5% previst per l'Estratègia de Lisboa per a l'any 2010, ni tampoc no ho està sent per assolir l'objectiu del 15% previst per l'Estratègia Europa 2020 per a l'any 2020. Sembla necessari, doncs, incrementar la inversió en els diferents subsistemes de la formació al llarg de la vida (formació d'adults, formació ocupacional, formació contínua, etc.).
- L'anàlisi comparada per països europeus situa Catalunya (9,9%) en una posició intermèdia, lleugerament per sobre de la mitjana europea (9,1%), i per comunitats autònomes, en una posició força endarrerida, per sota de la mitjana espanyola (10,8%), només per davant de Cantàbria, Astúries i Balears. Amb tot, les dades

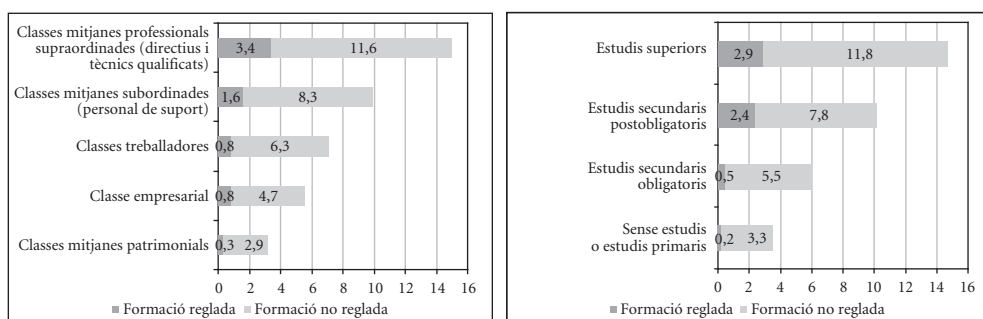
desagregades per subsistemes per comunitats autònomes atorguen a Catalunya una posició força destacada, tant en formació d'adults com en formació ocupacional i contínua (encara que l'estadística en els subsistemes de formació per al treball és poc fiable i té biaixos relacionats, per exemple en la formació contínua, amb la localització geogràfica de les seues centrals dels centres de treball).

- Les dades d'escolarització de formació d'adults a Catalunya presenten una evolució positiva d'ençà del curs 2002-2003, fins al punt que el curs 2010-2011 la taxa bruta d'escolarització es va situar per sobre de la mitjana estatal. Els bons resultats comparats per comunitats autònomes s'expliquen, en part, pel paper que fan les escoles d'adults al nostre país en la provisió d'oferta relacionada amb l'aprenentatge de les llengües autòctones (que concentra el 35% de l'oferta) i amb els ensenyaments inicials (alfabetització, etc.). Es constata així el paper important que han tingut les escoles d'adults en l'acollida de la població nouvinguda, i que tenen en la promoció d'oportunitats educatives entre els col·lectius amb més dèficits educatius; en canvi, a Catalunya, les escoles d'adults tenen un paper comparativament residual en la provisió d'ensenyaments secundaris (és la comunitat amb un rol més petit), tot i que el nostre país també té un dèficit instructiu important en els nivells d'educació secundària.
- Si s'analitzen les dades de participació per categories socials, es constata l'existència de desigualtats importants en l'accés a la formació al llarg de la vida. Paradoxalment, els grups socials que proporcionalment més participen en aquesta oferta són els que presenten menys dèficits educatius: les dones, la població jove, la població autòctona, les classes mitjanes professionals (tècnics i directius) o la població amb estudis superiors. A tall d'exemple, la disposició a participar en aquesta oferta de la població amb estudis superiors (14,5%) és més del doble que la de la població amb estudis mitjans (6%) o primaris (3,5%); passa el mateix amb les classes mitjanes professionals (14,8%) respecte a les classes treballadores (7,1%). Aquests resultats es confirmen amb els models realitzats a partir del Panel de Desigualtats a Catalunya de la Fundació Jaume Bofill. Segons aquestes anàlisis, el nivell instructiu, el nivell d'ingressos i la situació respecte al treball remunerat contribueixen a fer augmentar les probabilitats de participar en la formació al llarg de la vida. La formació al llarg de la vida, doncs, si bé és un instrument bàsic per a la igualtat d'oportunitats en educació, tendeix a reproduir les desigualtats que ja genera l'etapa de formació inicial.

- D'acord amb aquesta lògica, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes i per països europeus posa de manifest que els territoris amb més població adulta amb nivell d'instrucció superior disposen de més participació i de sistemes de formació al llarg de la vida més desenvolupats. Això passa especialment en les comunitats del País Basc i Navarra, o en els països nòrdics, territoris econòmicament més rics però també amb resultats educatius millors. El sistema de formació al llarg de la vida en aquests països forma part d'aquest èxit educatiu.

Gràfic 4.

Participació de la població de 30 a 64 anys en la formació al llarg de la vida per perfil social i instructiu. Catalunya, 2010



Nota: La recategorització de la variable de condició socioeconòmica de la persona de referència de la llar està inspirada en la tipologia elaborada per Torres Mora a partir de les categories que utilitza l'INE en el cens de població. La *classe empresarial* correspon a empresaris amb assalariats; les *classes mitjanes patrimonials*, a empresaris sense assalariats (comerciants, etc.) i a membres de cooperatives; les *classes mitjanes professionals supraordinades*, a professionals i tècnics (per compte propi o d'altri), a directius i caps de departament d'empreses i de l'Administració Pública; les *classes mitjanes subordinades*, a la resta de personal administratiu i comercial, als contramestres i capatassos no agraris i als professionals de les Forces Armades, i les *classes treballadores*, a la resta de personal dels serveis, als operaris no agraris especialitzats i sense especialitzar i a la resta de treballadors agraris.

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de Població Activa.

LA PROVISIÓ DE RECURSOS AL SISTEMA EDUCATIU

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Despesa pública en educació	☹	☹	☹		(0+)
Suport a l'escolaritat a través del sistema de beques	☹	☹	☹		
Despesa de les llars	☹	☺	☺	☹	(0)
Provisió de professorat a les aules	☹	☹	☹		
Provisió de noves tecnologies al sistema educatiu		☺			(0)

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☺: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Despesa pública en educació

- Els nivells de despesa pública en educació a Catalunya són netament inferiors a la mitjana espanyola i europea, tant si prenem com a referència la despesa pública sobre el PIB com la despesa pública per estudiant. En concret, l'any 2008 la despesa pública en educació (universitària i no universitària) es va situar en el 3,5%, mentre que en el conjunt de l'Estat espanyol va ser del 4,7% i a la Unió Europea, del 5,1% (a Catalunya, més d'un 25% menys d'esforç inversor); i la despesa unitària no universitària se situa al nostre país en 4.756,3€, i la mitjana estatal és de 5.112,9€ (a Catalunya, 356,6€ menys per alumne). Cal destacar que aquest dèficit d'inversió es produeix en un context comparat d'elevada complexitat socioeducativa.

- Les dades evolutives posen de manifest que d'ençà de l'any 2000 la inversió en educació a Catalunya ha augmentat de manera sostinguda, en gairebé un punt percentual, del 2,60% del PIB l'any 2000 al 3,48% l'any 2008. En aquest període, la despesa en educació s'ha doblat i ha passat aproximadament dels 3.300 milions d'euros l'any 2000 als més de 6.800 milions d'euros l'any 2008. Aquesta evolució ha permès aproximar-nos, de mica en mica, a la inversió que hi destina la Unió Europea. Previsiblement, però, aquesta tendència es modificarà en els propers anys quan es puguin analitzar els pressupostos executats. Cal recordar que el pressupost previst per a l'any 2011 redueix un 7,4% la despesa, en gairebé quatre-cents milions d'euros (312,6€ per estudiant en règim general). Les macrodades de finançament de l'educació a Catalunya corresponents a l'any 2011 són similars a les que hi havia l'any 2008, quan el sistema disposava, en els ensenyaments de règim general, de 81.000 alumnes menys (diferència entre els cursos 2007-2008 i 2010-2011), un 6,5% menys dels alumnes que hi ha en l'actualitat.
- Per països europeus, Catalunya només presenta un esforç inversor en educació més elevat que Luxemburg. I per comunitats autònomes, l'esforç inversor en educació només és més elevat que el de Madrid, i la despesa unitària en educació no universitària, més elevada que la de Madrid, Andalusia, Canàries i Aragó. De fet, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes constata la relació positiva existent entre la despesa pública unitària i el PIB per càpita. No obstant això, Catalunya, juntament amb Andalusia, és la comunitat autònoma que més s'allunya d'aquesta previsió, amb una despesa netament inferior de la que s'espera pel seu nivell de riquesa. El pes que assumeix el sector privat a cada comunitat també contribueix a explicar les diferències entre elles, però no únicament. En comparació amb Catalunya, hi ha comunitats autònomes amb un pes similar del sector privat i una despesa en educació superior. Amb percentatges d'alumnat al sector concertat que són similars o superiors, Cantàbria, per exemple, hi destina 800€ més per estudiant que Catalunya, i el País Basc, més de 2.000€.
- La despesa pública en concerts és significativament més alta a Catalunya (18,5% de la despesa pública no universitària) que a Espanya (14,6%), la qual cosa s'explica fonamentalment per la proporció superior d'alumnat escolaritzat en centres privats (33,0% i 26,1%, respectivament). De fet, si hom compara la despesa pública en concerts per estudiant, s'adona que Catalunya i Espanya mantenen xifres molt similars (2.838,7€ i 2.862,2€ per estudiant, respectivament).

- Els resultats de la recerca en economia de l'educació posen en qüestió la relació directa existent entre la despesa pública en educació i l'èxit educatiu, especialment a partir de determinats nivells de despesa, en què el rendiment de la inversió esdevé

Taula 4.

Indicadors de despesa pública en educació, per comunitats autònomes. Espanya, 2008

Comunitats autònomes	Despesa pública en educació (no universitària) / PIB	Despesa pública en educació (universitària) / PIB	Despesa pública en educació (total) / PIB	Despesa pública en educació (no universitària) per estudiant	Despesa pública en educació (no universitària) per estudiant en relació PIB per càpita	Despesa pública en ensenyaments privats (concertats) / despesa pública en educació (no universitària)	Estudiants centres concertats (no universitaris) / estudiants no universitaris	Despesa pública en centres privats / estudiants en centres concertats
Andalusia	4,10	1,04	5,53	4.255,70	23,15	12,10	19,17	2.686,7
Aragó	2,69	0,74	3,60	4.708,00	18,04	15,73	27,13	2.729,4
Astúries	2,97	0,78	4,06	5.618,60	25,05	11,74	25,56	2.580,4
Balears	2,97	0,29	3,33	5.118,26	19,91	18,93	31,87	3.040,2
Canàries	3,57	0,67	4,39	4.572,07	21,95	7,85	16,73	2.144,0
Cantàbria	3,18	0,68	3,99	5.513,72	22,76	16,24	31,08	2.881,6
Castella i Lleó	3,20	0,84	4,20	5.315,72	22,91	15,64	29,56	2.813,2
Castella-la Manxa	4,94	0,58	5,74	5.509,96	29,90	7,55	15,70	2.649,8
Catalunya	2,73	0,61	3,48	4.756,33	17,05	18,50	31,00	2.838,7
Comunitat Valenciana	3,48	1,01	4,61	4.854,56	22,69	16,92	27,09	3.031,3
Extremadura	5,01	0,77	6,17	5.041,50	29,93	8,91	18,81	2.388,9
Galícia	3,67	0,95	4,86	5.620,31	27,35	11,34	23,68	2.692,4
Madrid	1,92	0,77	2,82	3.691,38	11,94	20,92	28,29	2.729,7
Múrcia	4,31	0,87	5,35	4.672,20	23,72	13,06	23,28	2.621,1
Navarra	3,39	0,44	3,91	6.417,83	21,18	19,10	34,50	3.552,7
País Basc	3,27	0,61	3,99	6.851,97	21,55	27,36	49,79	3.765,9
La Rioja	2,89	0,51	3,48	5.068,50	19,77	16,48	30,17	2.768,0
Espanya	3,40	0,81	4,72	5.112,90	21,42	14,63	26,14	2.862,2

Nota 1: La despesa pública per a Catalunya i Espanya no incorpora el finançament privat de l'ensenyament universitari a través del pagament de matrícules. En canvi, inclou la despesa de beques per exempció de preus acadèmics.

Nota 2: Les dades estan calculades en PIB base 2000.

Nota 3: Les dades del 2007 són provisionals.

Font: Elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i l'Institut Nacional d'Estadística.

cada cop més marginal. L'anàlisi de la relació entre els indicadors de finançament del sistema i els indicadors d'èxit educatiu confirma la feblesa d'aquesta relació: la despesa pública en educació no manté associacions estadísticament significatives amb bona part dels indicadors d'èxit educatiu, especialment quan es controlen els factors de riquesa. Per comunitats autònomes, a paritat de PIB, només hi ha una relació estadísticament significativa però feble entre la despesa pública en educació no universitària per estudiant i els nivells d'abandonament educatiu prematur: a més despesa, menys abandonament.

- Malgrat els resultats educatius modestos en bona part dels indicadors, podem dir que el sistema educatiu català no és especialment ineficient: presenta una prevalença elevada de l'abandonament educatiu prematur, però també ofereix bons nivells d'instrucció superior a la població jove i ho fa amb nivells baixos de despesa pública en educació. De fet, la seva polarització formativa i els nivells de despesa baixos fan que sigui un dels sistemes educatius més eficients. Hi ha altres comunitats autònomes i països que fan un esforç més gran en educació i que obtenen resultats acadèmics similars o pitjors.

Suport a l'escolaritat a través del sistema de beques

- L'evolució de la despesa unitària en beques i de la seva cobertura, a l'espera de comprovar com es veu afectada pel període actual de contenció de la despesa, també presenta una tendència positiva, encara que sense corregir els seus dèficits de partida. De fet, la inversió en beques a Catalunya, tant als ensenyaments no universitaris com als universitaris, presenta nivells de cobertura i nivells de despesa per estudiant inferiors a la mitjana espanyola. Alhora, el pes de la despesa en beques sobre el conjunt de la despesa en educació és més baix a Catalunya (1% en els ensenyaments no universitaris i 6% als ensenyaments universitaris) que al conjunt de l'Estat (2% i 10%, respectivament) i de la Unió Europea (4% i 17%, respectivament). Aquests dèficits s'expliquen, en part, pels majors nivells de riquesa a Catalunya (que penalitzen la població escolar catalana a l'hora d'accedir a les beques regulades pel Ministeri d'Educació, per exemple), però també per la debilitat de les polítiques de beques promogudes per la mateixa Administració catalana.
- Per comunitats autònomes, Catalunya només presenta un esforç d'inversió en

beques sobre la despesa en educació i una despesa unitària més alts que Balears i La Rioja, i una cobertura més alta que Aragó, La Rioja, Galícia i Castella-la Manxa. Per països europeus, l'esforç només és més gran que Polònia.

Despesa de les llars

- Els dèficits de finançament públic de l'educació exposats anteriorment i el pes important del sector privat al nostre país fan que Catalunya tingui uns nivells de despesa de les llars en educació per sobre de la mitjana espanyola. L'anàlisi comparada evidencia que les comunitats autònomes que realitzen un esforç financer més baix, com és el cas de Catalunya, tenen nivells de despesa més elevada de les famílies. L'any 2009, les llars catalanes destinaven l'1,29% de la seva despesa a ensenyament, de mitjana 430,5€ per llar i 872,6€ per estudiant, mentre que les llars espanyoles destinaven a ensenyament el 0,93% de la despesa total, de mitjana 283,7€ per llar i 559,4€ per estudiant. És a dir, que les llars catalanes pagaven 148€ més per llar en ensenyament, i 313€ més per estudiant, que les llars del conjunt de l'Estat, cosa que representa més d'un 50% més. De fet, Catalunya és la comunitat autònoma amb un percentatge de despesa de les llars en ensenyament més elevat (en valors relatius), així com també de despesa mitjana per llar i per persona (en valors absoluts).
- Les dades evolutives sembla que constaten un estancament de la despesa privada, tant a Catalunya com a Espanya, en part per efecte de la crisi econòmica. Convé recordar que aquest estancament coincideix també amb una minva dels recursos públics destinats a educació.
- En general, les comunitats autònomes amb famílies que més gasten en educació, que resideixen habitualment també en territoris econòmicament més pròspers, presenten nivells d'abandonament educatiu prematur més baixos i nivells d'instrucció superior de la població jove i adulta més elevats. En qualsevol cas, a paritat de PIB, un cop es controla l'efecte de les diferències de riquesa entre comunitats autònomes, la relació entre despesa privada i resultats desapareix. Si s'analitza la posició de Catalunya, es constata que la despesa privada al nostre país és especialment poc eficient, perquè es combinen nivells de despesa privada elevats i nivells d'abandonament educatiu prematur també elevats.

Provisió de professorat a les aules

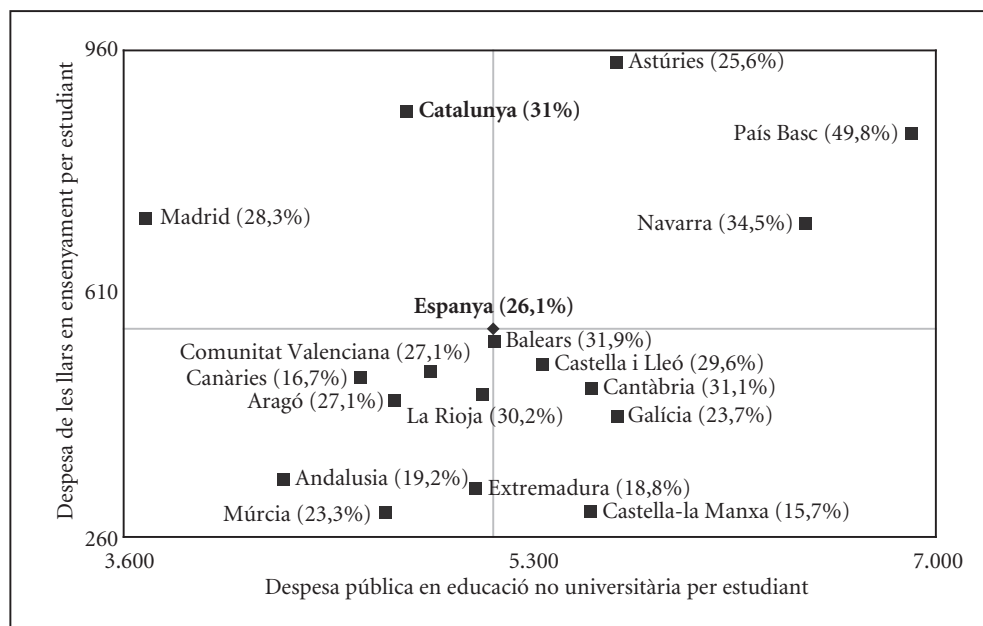
- Els darrers anys, la dotació de professorat al sistema educatiu català ha augmentat de manera molt significativa, amb més de 28.000 nous professors als ensenyaments de règim general en una dècada (34,7% d'increment), especialment entre els cursos 2006-2007 i 2008-2009, període en què es va començar a implantar la sisena hora als centres públics de primària. De fet, aquest increment va ser especialment rellevant en el sector públic, que concentra més de 24.500 d'aquestes noves incorporacions, amb un increment del 50% de la plantilla total.
- Aquests increments de professorat no han permès millorar de manera significativa la dotació de professorat per alumne. En una dècada, s'ha reduït de 12,3 alumnes per professor a 11,4. El creixement de l'alumnat al sistema, de 246.000 alumnes als ensenyaments de règim general en el mateix període, ha fet que la ràtio d'alumnat per professor s'hagi mantingut força estancada.
- El nombre mitjà d'alumnes per professor a Catalunya (11,4) és equiparable a la mitjana espanyola (11,4), i se situa en una posició relativament mitjana en el context europeu. Si tenim presents els baixos nivells de despesa pública, podem concloure que el nostre sistema educatiu realitza un esforç financer menor en educació, però major en professorat, la qual cosa significa que altres àmbits de l'educació que no són estrictament el de professorat estan fortament infradotats.
- A Catalunya, la ràtio d'alumnat per professor és més elevada al sector privat (12,2) que al públic (11,0), la qual cosa significa que el sector públic disposa d'una dotació de professorat més elevada que el sector privat (amb un alumne menys per professor), encara que també concentra més complexitat socioeducativa. De fet, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes conclou que el sector públic a Catalunya està més mal dotat en comparació amb la mitjana espanyola (11,0 *versus* 10,6) que el sector privat (12,2 *versus* 13,4); està entre les comunitats autònomes amb una ràtio d'alumnat per professor al sector públic més elevada, i és la comunitat que presenta la ràtio d'alumnat per professor al sector privat més baixa (12,2).

Provisió de noves tecnologies al sistema educatiu

- Pel que fa a la dotació de recursos tecnològics, Catalunya ocupa una posició mitjana, amb dades força similars a les del conjunt de l'Estat espanyol. Destaca

Gràfic 5.

Relació entre despesa pública unitària i despesa privada per estudiant per comunitats autònomes. Espanya, 2009



Nota: Entre parèntesis, s'assenyala el percentatge d'alumnat escolaritzat al sector concertat.

Font: Elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i de l'Encuesta de Presupuestos Familiares de l'Institut Nacional d'Estadística.

especialment el nombre d'alumnes per ordinador a Extremadura (2,1) o Andalusia (2,3), amb una dotació que duplica la de Catalunya (4,7). Amb força més recursos tecnològics també trobem el País Basc (3,1), comunitat autònoma que té la despesa en educació per estudiant més alta. En general, per comunitats autònomes, com més elevada és la despesa en educació, millor és la dotació de recursos al sistema.

- A Catalunya, les escoles públiques estan millor dotades, i tenen més ordinadors per alumne, que les escoles privades. En els darrers anys, es constata un augment molt significatiu de la dotació de recursos tecnològics als centres.

ENTORN, OPORTUNITATS EDUCATIVES I POLÍTIQUES D'ACOMPANYAMENT A L'ESCOLARITAT

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Relació amb els resultats acadèmics
Desigualtats territorials en la composició social				☹	(+)
Coreponsabilitat dels ajuntaments				☹	
Desigualtats territorials en la provisió d'equipaments culturals: el cas de les biblioteques		☺		☹	(+)

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☺: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Desigualtats territorials en la composició social

- Catalunya presenta una diferenciació interna significativa pel que fa a la composició social a escala local. Els municipis presenten diferències en els nivells de renda de les famílies, en l'impacte del fet migratori d'origen estranger («nova» immigració) o procedent de la resta de l'Estat espanyol («vella» immigració) o en els nivells d'instrucció de la població, per citar-ne alguns exemples, i aquestes diferències expliquen, en part, que els municipis presentin desigualtats en els resultats educatius assolits. Així, per exemple, els municipis amb una composició socialment menys afavorida presenten taxes de graduació en ESO pitjors. En el desenvolupament de polítiques educatives, cal tenir present les desigualtats territorials i també les dinàmiques de caràcter territorial de reproducció d'aquestes desigualtats.

Coreponsabilitat dels ajuntaments

- El paper dels ajuntaments és cada cop més important en el desenvolupament de polítiques educatives. Amb tot, el Panel de polítiques públiques locals de la Fundació Carles Pi i Sunyer conclou que el 30,7% dels ajuntaments de municipis de més de 10.000 habitants no disposa de plans educatius, el 43,6% presenta polítiques educatives locals poc diversificades i un 82,2% no avalua la seva intervenció en educació. Això significa que hi ha una proporció elevada d'administracions locals amb un baix grau de coreponsabilitat en educació.
- Si, a través del Panel de polítiques públiques locals de la Fundació Carles Pi i Sunyer, s'analitza la qualitat de la formulació de les polítiques locals, es detecta que hi ha deficiències destacables. En síntesi, més d'una tercera part dels ajuntaments de municipis de més de 10.000 habitants considera que les condicions amb què es desenvolupa la política educativa són poc adequades per donar resposta a les necessitats presents i per fer front als reptes de futur. I aquestes necessitats de millora no sempre tenen a veure amb la disponibilitat de recursos financers, sinó amb la qualitat de formulació política.

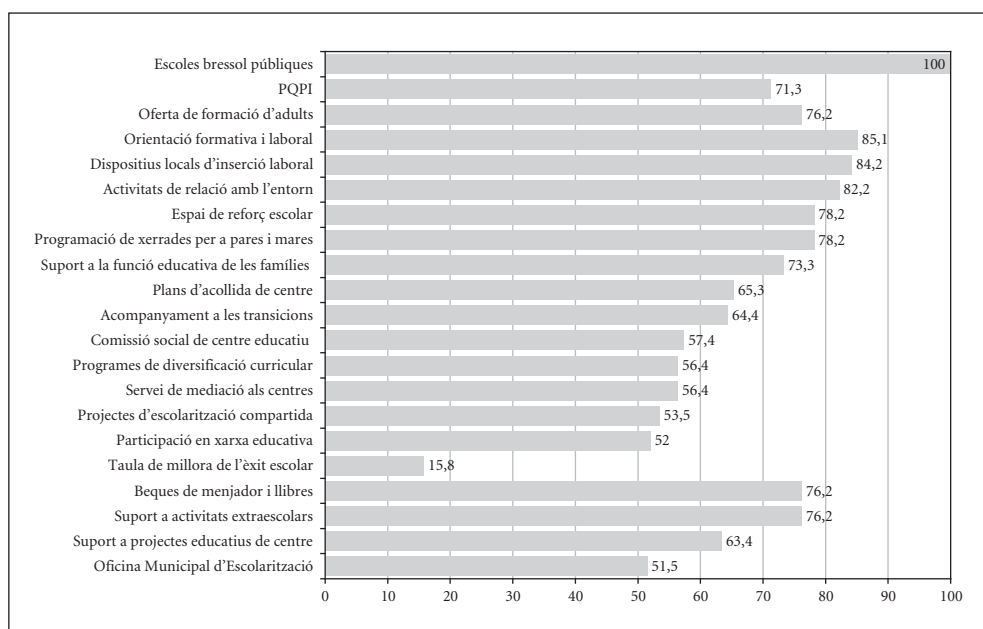
Desigualtats territorials en la provisió d'equipaments culturals: el cas de les biblioteques

- La provisió territorial dels equipaments culturals contribueix a reproduir les desigualtats educatives. Si s'analitza la presència de biblioteques per habitant a escala local, s'observa que els municipis catalans de més de 10.000 habitants que presenten una composició social més afavorida, amb més capitals educatiu i econòmic, tendeixen a estar més ben dotats de biblioteques. Convé recordar que aquests equipaments són clau per a la incentivació cultural i educativa de la població.
- L'anàlisi comparada per comunitats autònomes mostra que Catalunya és la comunitat amb un nombre més elevat d'usuaris inscrits per cada cent habitants, i una de les comunitats amb més visitants per habitant i amb més despesa per habitant (27,1€), per sobre de la mitjana espanyola. No obstant això, també és una de les comunitats que té menys biblioteques i menys punts de servei per habitant, per sota de la mitjana espanyola. En síntesi, menys biblioteques però més utilitzades.

- Per comunitats autònomes, existeix una associació estadísticament significativa entre l'ús de biblioteques i determinats indicadors de resultats a les proves PISA. Més que explicar relacions causals, aquesta associació demostra que les comunitats autònomes amb bons resultats educatius tendeixen a tenir una provisió bona de biblioteques.

Gràfic 6.

Percentatge d'ajuntaments que desenvolupen polítiques educatives, per tipus de política, per municipis més grans de 10.000 habitants. Catalunya, 2009



Font: ALBAIGÉS, B. (2011). *Administració local i coresponsabilitat educativa: desigualtats en el desplegament de polítiques locals en matèria d'educació*. Barcelona: Fundació Pi i Sunyer, a partir de dades del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009), de la Fundació Pi i Sunyer.

4 Els condicionants de destí de l'èxit educatiu: “retorns” de l'educació

EDUCACIÓ I OCUPACIÓ

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Efecte sobre els resultats acadèmics
Accés a l'ocupació	☹	☺☺	☺☹☹	☹	(+)
NEET (<i>not in education, employment, or training</i>)	☹	☹	☹	☹	(+)
Qualificació	☹	☹	☹	☹	(+)
Condicions d'ocupació	☺	☺	☹	☹	(+)
Productivitat	☺☺	☺	☺☹☹	☹	(+)

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Accés a l'ocupació

- La taxa d'activitat a Catalunya s'ha incrementat notablement d'ençà de l'any 2000, en més de 12 punts percentuals, fins al 68,9%, amb un cert estancament a partir de l'any 2007 per efecte de la crisi econòmica. Amb tot, l'increment inicial ha permès situar la taxa d'activitat a Catalunya per sobre de la de la Unió Europea (63,3%) i de l'Estat espanyol (65,8%). Aquestes bones dades comparades de l'activitat s'expliquen sobretot pel comportament de la població amb nivell d'instrucció més baix (estudis bàsics o inferior): la seva taxa d'activitat ha experimentat l'increment més gran en aquest període, i les diferències en aquest grup entre la taxa d'activitat a Catalunya (58,6%) i la del conjunt de la Unió Europea (45,2%) també són més grans que en qualsevol altre grup d'instrucció. En definitiva, la població amb dèficit formatiu mostra més tendència a incorporar-se al mercat de treball a Catalunya que en el context europeu.
- Catalunya presenta una diferència de 36 punts percentuals entre la taxa d'activitat de les persones adultes amb estudis bàsics (ESO o menys) i amb estudis superiors. Per comunitats autònomes, aquesta diferència és mitjana, i per països europeus, és reduïda (només més gran que el Regne Unit, Holanda, Espanya, Dinamarca, Portugal i Islàndia), la qual cosa significa que l'impacte de l'educació en l'activitat és comparativament baix. Amb tot, destaca que Catalunya és la comunitat autònoma i el país europeu amb la taxa d'activitat entre la població amb estudis superiors més elevada, i amb una de les taxes més elevades entre la població amb estudis bàsics.
- La taxa d'atur a Catalunya, després d'un període de cert decreixement, també pateix l'efecte de la crisi econòmica, amb un increment de 10 punts percentuals, fins a arribar al 17,7%, d'ençà de l'any 2008. Aquest increment tan important ha provocat que, si bé l'any 2006 tenia nivells d'atur inferiors a la mitjana europea, l'any 2010 Catalunya quasi doblés els nivells d'atur de la Unió Europea (9,6%). Com passa amb l'activitat, aquest increment de l'atur també s'explica bàsicament pel comportament de la població amb estudis bàsics o inferior, grup que ha experimentat un augment dels seus nivells d'atur molt més accentuat que la resta de nivells d'instrucció. La població amb estudis bàsics o inferior ha experimentat un increment de l'atur de més de 16 punts percentuals entre el 2007 i el 2010, i ha

triplicat la seva taxa en aquest període fins al 24,9%, mentre que la població amb estudis superiors ha experimentat un increment inferior a 6 punts percentuals, encara que també ha més que duplicat la seva taxa, fins al 10%. En definitiva, en època de bonança econòmica, el retorn de la inversió en educació és moderat pel que fa a l'accés a l'ocupació, però aquest retorn s'incrementa clarament en època de crisi, i més a Catalunya que a la mitjana europea.

- Catalunya presenta una diferència de 15 punts percentuals entre la taxa d'atur de les persones adultes amb estudis bàsics (ESO o menys) i amb estudis superiors. Per comunitats autònomes, aquesta diferència és mitjana, i per països europeus és relativament elevada (només més petita que Espanya i set països de l'Europa de l'Est), la qual cosa significa que l'impacte de l'educació en l'atur, contràriament al que dèiem per a l'activitat, és comparativament elevat; el retorn de la inversió feta en educació també és elevat per a la població que s'ha format. Amb tot, Catalunya presenta una de les taxes d'atur de la població amb estudis superiors més altes de la Unió Europea, només per davant d'Espanya i Letònia, i també de la població amb estudis bàsics, només per davant d'Espanya i cinc països més de l'Europa de l'Est. Les elevades taxes d'atur de la població amb formació afecten negativament el retorn de la inversió pública feta en educació, i qüestionen la capacitat del mercat de treball català de garantir condicions d'accés a l'ocupació adequades per a la població amb més formació.
- A Catalunya, els nivells baixos d'instrucció contribueixen a explicar el risc de no accés o d'exclusió del mercat de treball. Les anàlisis elaborades amb les dades del Panel de Desigualtats (Fundació Jaume Bofill) confirmen que el fet d'haver abandonat el sistema educatiu prematurament fa que es tingui més del doble de probabilitats d'estar desocupat que una persona que té qualsevol titulació superior a l'ensenyament obligatori. Així mateix, el risc de desocupació es redueix a la meitat per a les persones que tenen estudis postobligatoris i tres vegades per a les que tenen estudis superiors.
- L'educació contribueix a reduir les desigualtats entre sexes en l'accés a l'ocupació: com més alt és el nivell d'instrucció de la població, menys diferències hi ha entre les taxes d'activitat i d'atur entre homes i dones, o entre població autòctona o estrangera, o entre població jove i adulta. Per sexes, per exemple, les desigualtats s'anul·len entre la població amb nivell d'estudis superiors.

- L'anàlisi comparada per comunitats autònomes i països europeus posa de manifest que, com més formació de la població hi ha, es donen també nivells més alts d'activitat i nivells més baixos d'atur. La polarització de l'estructura formativa i l'estructura de qualificació de l'ocupació de Catalunya fan que el país tingui de vegades un comportament atípic: que presenti taxes d'activitat més baixes i taxes d'atur més elevades del que hom podria esperar pel pes del nivell d'instrucció superior de la població, o a la inversa, si hom té present el pes de l'abandonament educatiu prematur.

NEET (*not in education, employment, or training*)

- A Catalunya, el 22,9% dels joves de 16 a 24 anys, quasi 150.000, ni estudia ni treballa, amb un increment molt significatiu d'aquest grup d'ençà de l'any 2007, per efecte de la crisi econòmica, de més de 8 punts percentuals. Aquest fenomen afecta més els homes que les dones, més la població de nacionalitat estrangera que la de nacionalitat espanyola, i més els joves amb dèficit instructiu que els joves amb estudis mitjans o superiors. Aquesta prevalença es troba per sobre dels nivells existents de NEET al conjunt de l'Estat espanyol (19%) i de la Unió Europea (16%).
- L'anàlisi comparada per comunitats autònomes i països europeus posa de manifest que, a millors resultats acadèmics i a més formació de la població, menys prevalença d'aquest fenomen. Com és obvi, doncs, les xifres elevades d'abandonament educatiu prematur afavoreixen que Catalunya tingui una prevalença elevada d'aquest fenomen. Però l'impacte del fenomen NEET és tan important a Catalunya que, tot i que té un dels nivells d'abandonament educatiu prematur més elevats, la prevalença de NEET al nostre país és superior al que hom podria esperar per aquests nivells. De fet, Catalunya és la quarta comunitat autònoma amb una prevalença del fenomen NEET més elevada, i només té tres països europeus amb una situació més negativa (Irlanda, Itàlia i Bulgària).

Qualificació

- La formació no és condició necessària per ocupar llocs de qualificació (per exemple, un 12,9% de la població ocupada en un treball no qualificat té estudis

superiors), però sí que existeix una forta correlació entre llocs qualificats i nivell d'instrucció superior (per exemple, només el 6,9% dels directius i tècnics no qualificats té un dèficit instructiu). Aquesta relació és més forta entre els grups laboralment menys afavorits (dones, estrangers, joves), cosa que significa que la formació contribueix a reduir les desigualtats socials no només en l'accés a l'ocupació, com dèiem abans, sinó també en l'accés a l'ocupació qualificada.

- L'estructura ocupacional del mercat de treball català es caracteritza per un pes comparativament alt de l'ocupació de qualificació mitjana (45,0%), per sobre de la mitjana espanyola (42,2%) i de la de la Unió Europea (42,6%), per un pes comparativament baix de l'ocupació de qualificació alta (32,9%), per sota de la mitjana espanyola (35,0%) i europea (39,6%), i per un pes alt de l'ocupació de qualificació baixa (22,1%) si es compara amb el conjunt de la Unió Europea (17,8%), o mitjà si es compara amb l'Estat espanyol (22,6%).
- Per comunitats autònomes, Catalunya es troba lluny de Madrid o el País Basc pel que fa al nivell de qualificació de l'ocupació: per exemple, per cada 100 persones ocupades, hi ha 13 persones més ocupades en llocs de qualificació alta a Madrid que a Catalunya. Per països europeus, Catalunya només té quatre països (Xipre, Bulgària, Portugal i Romania) per sota, és a dir amb un pes menor de l'ocupació de qualificació alta.
- L'anàlisi comparada per comunitats autònomes i països europeus posa de manifest que els territoris amb més capital educatiu i amb millors resultats acadèmics tendeixen a tenir més qualificació de l'ocupació. Això significa que els territoris amb menys qualificació de l'ocupació també tendeixen a tenir nivells elevats d'abandonament educatiu prematur, tal com passa amb Catalunya. De fet, les oportunitats d'ocupació no qualificada actuen com a reclam per a la inserció laboral dels joves sense formació i incentiva l'abandonament del sistema.
- L'estructura ocupacional al nostre país no s'ajusta al nivell d'instrucció de la seva població, especialment pel que fa als nivells d'instrucció elevats. L'estructura formativa de la població catalana està polaritzada, amb un pes baix de la població amb estudis mitjans, i, en canvi, l'estructura ocupacional presenta un elevat pes de l'ocupació de qualificació mitjana i baixa, i un pes baix de l'ocupació de qualificació alta. De fet, si hom mira la relació estadísticament existent per comunitats autònomes i països europeus entre població adulta amb estudis superiors i pes de

l'ocupació de qualificació alta, hom s'adona que a Catalunya aquest pes està per sota del que hom pot esperar de la proporció de població amb nivell d'instrucció alt. En definitiva, l'estructura ocupacional està infraqualificada o bé l'estructura formativa de la població està sobrequalificada. De fet, les dades posen de manifest que el 50,8% de la població menor de 30 anys està sobrequalificada per a les tasques que desenvolupa, i que el 44% de la població major de 29 anys també ho està.

Condicions d'ocupació

- En general, la població catalana amb més capital educatiu tendeix a tenir millors condicions d'ocupació que la població amb dèficit instructiu, tant pel que fa al tipus de contracte com als ingressos salarials. L'anàlisi per comunitats autònomes posa de manifest que, en general, com més formació té la població, menys taxa de temporalitat de l'ocupació es dona, i més ingressos salarials hi ha. I com pitjors són aquestes condicions d'ocupació, més abandonament educatiu prematur hi ha. En aquesta relació, Catalunya és un cas atípic: presenta millors condicions del que es podria esperar pel nivell d'instrucció de la població adulta i pel nivell d'abandonament educatiu prematur de la població jove.
- La taxa de temporalitat s'ha reduït en una dècada quasi 10 punts percentuals, fins al 18%, cosa afavorida darrerament per efecte de la crisi econòmica, que destrueix els llocs més inestables. Aquesta taxa de temporalitat se situa per sota de la mitjana espanyola (24,9%) però encara per sobre de la mitjana europea (14%). Per comunitats autònomes, Catalunya és la que mostra la taxa de temporalitat més baixa, i és de les que presenta taxes més baixes en qualsevol dels nivells d'instrucció de la població. En el context europeu, però, el decrement dels nivells de temporalitat en els darrers anys no ha impedit que Catalunya encara estigui entre els països europeus amb més proliferació de la contractació temporal, només per sota d'Holanda, Portugal, Espanya i Polònia, especialment entre la població amb més capital educatiu.
- Les diferències entre grups d'instrucció extrems pel que fa a la temporalitat a Catalunya són molt reduïdes, de 2 punts percentuals, una de les més reduïdes entre les diferents comunitats autònomes i països europeus, la qual cosa indica que el retorn de l'educació és més baix al nostre país pel que fa a l'estabilitat de l'ocupació. De fet, des d'una perspectiva comparada a escala europea, les taxes elevades de temporalitat

que presenta Catalunya s'expliquen sobretot per la prevalença d'aquest tipus de contractació entre la població amb estudis superiors. Aquestes petites diferències, però, s'han anat reduint els darrers anys per efecte de la crisi econòmica, i pel fet que la població amb estudis superiors amb contracte temporal ha tendit a mantenir més el seu lloc de treball temporal respecte a la població amb estudis bàsics. Això, doncs, pot considerar-se com a retorn positiu de la inversió en educació.

- A diferència del que passa amb l'accés a l'ocupació, l'educació sembla que tendeixi a accentuar les desigualtats socials en les condicions d'ocupació. Des del punt de vista dels salaris, per exemple, els homes guanyen més que les dones, i la població de nacionalitat espanyola més que la població de nacionalitat estrangera, però aquestes diferències s'incrementen a mesura que augmenta el nivell d'instrucció. Les desigualtats salarials són més grans a mesura que augmenta el capital educatiu de la població.
- Catalunya és una de les comunitats autònomes amb uns ingressos salarials mitjans més alts, només per sota de Madrid, el País Basc i Navarra, que tenen un PIB per càpita més elevat. Les diferències salarials entre els grups d'instrucció extrems són relativament petites, tal com també succeïa amb la temporalitat, de manera que el retorn de la inversió en educació és menys significatiu a Catalunya del que ho és en la majoria de comunitats autònomes. De fet, Catalunya és la cinquena comunitat amb ingressos més elevats de la població amb estudis primaris.

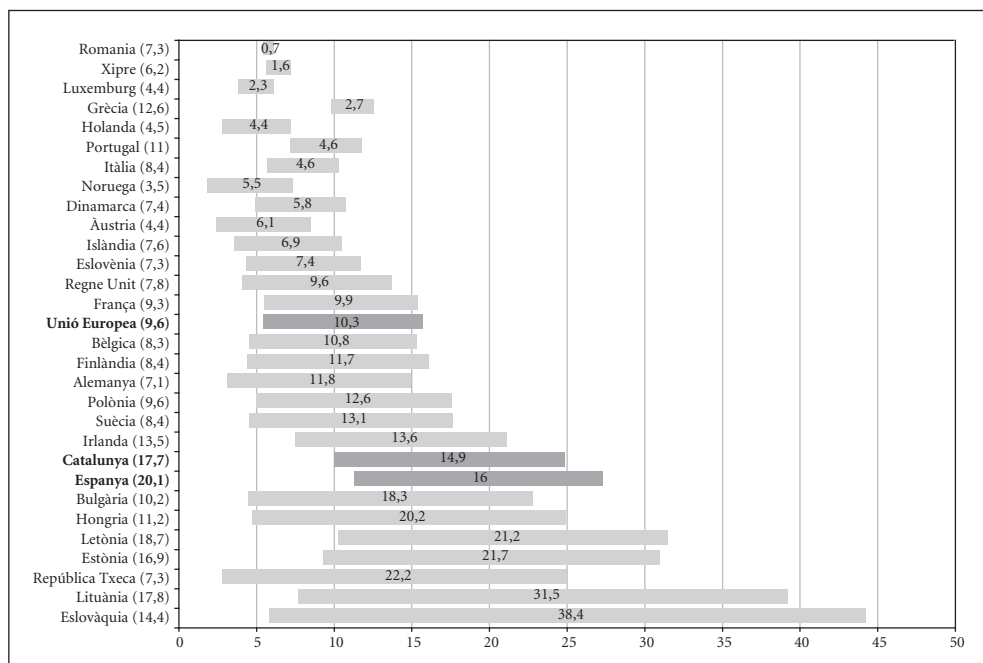
Productivitat

- La productivitat també millora a mesura que augmenta la formació. L'anàlisi comparada per comunitats autònomes i països europeus evidencia que, en general, aquells territoris amb més capital educatiu i menys abandonament educatiu prematur presenten taxes de productivitat més elevades que els territoris menys capitalitzats des del punt de vista educatiu. Val a dir que el comportament de Catalunya és força equiparable als valors predits per aquesta relació, amb l'excepció de l'abandonament educatiu prematur, que és superior al que s'esperaria en funció dels seus nivells de productivitat. La reducció de l'abandonament educatiu prematur a Catalunya ha de permetre millorar la productivitat.
- Catalunya presenta unes taxes de productivitat més elevades que el conjunt de l'Estat

espanyol o de la Unió Europea, i l'evolució d'aquest indicador durant la darrera dècada ha estat més positiva que en aquests àmbits territorials de referència. Per comunitats autònomes, només Madrid, Navarra i el País Basc presenten nivells de productivitat més elevats. Per països europeus, només Bèlgica, França, Irlanda i Luxemburg presenten un PIB per persona ocupada a paritat de poder de compra superior (si prenem com a referència els indicadors de PIB per hores treballades o persona ocupada, la productivitat catalana se situa per sota la mitjana europea per efecte, en part, de les diferències de poder adquisitiu entre països).

Gràfic 1.

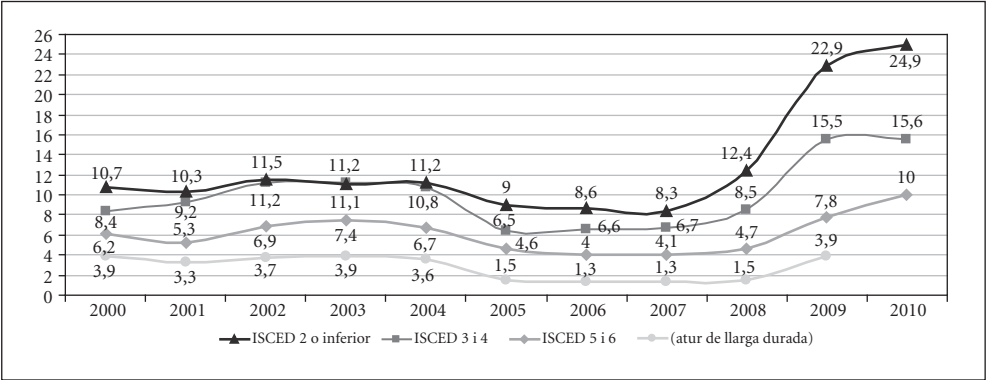
Taxa d'atur entre la població de 16 anys o més i diferències entre la taxa de les persones amb nivell d'estudis secundaris obligatoris o inferior i nivell d'estudis terciaris, per països europeus, 2010



Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat.

Gràfic 2.

Evolució de la taxa d'atur per nivell d'instrucció. Catalunya, 2000-2010



Nota: La taula amb els valors es troba a l'Annex d'aquest apartat.

Font: Elaboració pròpia amb dades d'Eurostat i de l'Enquesta de Població Activa de l'Institut Nacional d'Estadística.

SOCIETAT DEL CONEIXEMENT

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Efecte sobre els resultats acadèmics
Innovació	☺	☺	☹	☹	
Accés a les noves tecnologies	☺	☺	☹	☹	(-/+)

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats neutres, ni positius ni negatius, en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☹: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Innovació

- En la darrera dècada, Catalunya ha presentat una evolució positiva pel que fa als principals indicadors d'innovació, per sobre de la del conjunt de l'Estat espanyol i de la Unió Europea. Aquesta evolució ha permès situar la despesa en R+D en l'1,6%, només lleugerament per sota de la mitjana europea (1,9%), quan temps enrere la diferència era més gran, i ha permès situar també el percentatge d'ocupació en R+D en l'1,3%, ja per sobre de la mitjana europea (1,1%). Només l'indicador de graduats en educació superior en ciència i tecnologia s'ha estancat al voltant del 13%, contràriament al que ha passat en el conjunt de la Unió Europea, amb un increment de quatre punts d'ençà de l'any 2000, fins a situar-se per sobre del cas català (14,3%).
- Per comunitats autònomes, Catalunya es troba entre les capdavanteres pel que fa als principals indicadors d'innovació. Només el País Basc, Navarra i Madrid presenten nivells de despesa sobre el PIB equiparables als de la Unió Europea, proporcionalment un 20% més elevats que al nostre país.
- Per països europeus, Catalunya se situa en una posició mitjana, generalment més favorable que la resta de països del seu entorn geopolític més immediat, però encara és lluny dels països capdavanters, que dupliquen l'esforç inversor del nostre país.
- L'anàlisi comparada per comunitats autònomes i països europeus posa de manifest la forta relació, estadísticament significativa, existent entre l'èxit educatiu i el desenvolupament de la societat del coneixement. Aquells territoris que presenten millors resultats educatius i que tenen una població més formada, acostumen a tenir també un desenvolupament més gran d'una economia basada en el coneixement: més despesa en R+D, més necessitats d'ocupació en R+D, més graduats en ciència i tecnologia, etc. I, recíprocament, aquells territoris més desenvolupats des de la perspectiva de la societat del coneixement també són els que presenten més èxit educatiu. La forta prevalença de l'abandonament educatiu prematur a Catalunya fa preveure que la societat del coneixement pot tenir un sostre de desenvolupament. En altres paraules, per reduir el retard notable que Catalunya encara presenta en relació amb les comunitats autònomes i els països europeus capdavanters, el nostre país hauria d'invertir més en capital educatiu.

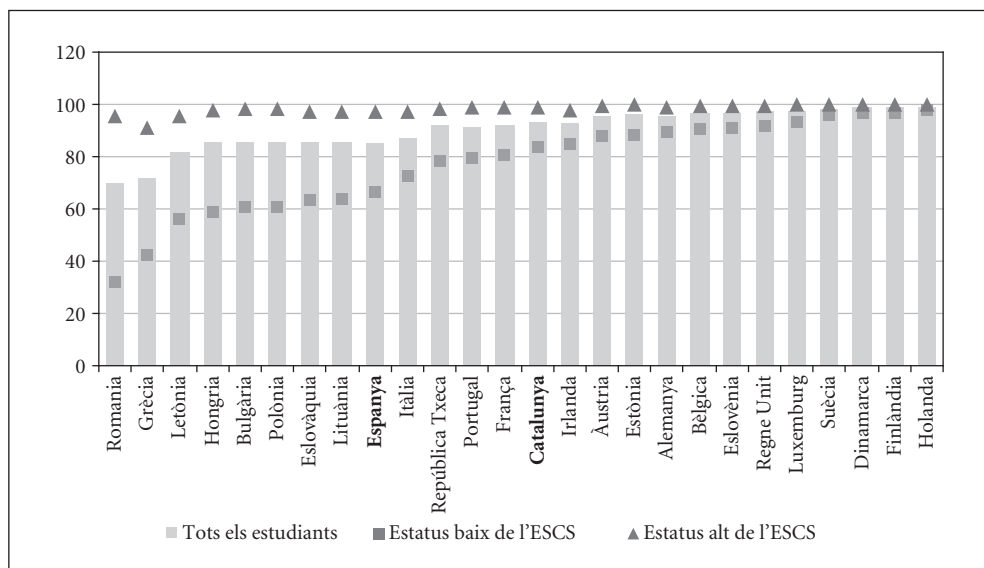
Accés a les noves tecnologies

- Els indicadors d'accés a les noves tecnologies també han experimentat una evolució positiva, més que en el conjunt de l'Estat espanyol, i de manera força equiparable a la tendència seguida per la Unió Europea. D'ençà de l'any 2003, Catalunya ha doblat la proporció de llars amb accés a internet (fins al 68,3% corresponent a l'any 2010, lleugerament per sota de la mitjana europea, que és del 70%) i ha més que triplicat la proporció de les llars amb connexió de banda ampla (fins al 67% d'enguany, per sobre de la mitjana europea, que és del 61%).
- Per comunitats autònomes, Catalunya és la que presenta un percentatge de llars amb accés a internet i a la banda ampla més elevat, també per sobre de les comunitats econòmicament més desenvolupades. Aquesta posició de preeminència també es produeix, amb alguna excepció, pel que fa a l'ús que ha fet la població adolescent (de 10 a 15 anys) i adulta (de 16 a 74 anys) de l'ordinador i Internet en els darrers tres mesos. Al voltant del 95% dels adolescents ha utilitzat un ordinador o ha accedit a internet en els darrers tres mesos. En canvi, Catalunya només presenta un accés baix de la població adolescent de 10 a 15 anys a la telefonia mòbil, i és la segona comunitat autònoma amb un nivell més baix en aquest ús (58,3%, mentre que la mitjana espanyola és del 66,7%).
- Per països europeus, Catalunya ocupa una posició intermèdia, per davant de la resta de països del sud d'Europa, però encara lluny dels nivells d'accés existents als països nòrdics i continentals econòmicament més rics i dinàmics.
- La bona posició global que ocupa Catalunya en la comparativa autonòmica i internacional no ha d'amagar la presència de desigualtats socials notables en l'accés a les noves tecnologies, fruit de l'anomenada escletxa digital. Per exemple, menys d'un 20% de la població amb estudis primaris ha emprat internet en els darrers tres mesos, i, en canvi, més d'un 90% de la població amb estudis superiors n'ha fet ús.
- Les dades PISA permeten analitzar l'escletxa digital de l'alumnat de 15 anys per països europeus. En aquest sentit, tot i que es verifica aquesta escletxa en la majoria de països europeus, cal indicar que Catalunya es troba en una posició intermèdia pel que fa a la intensitat d'aquesta escletxa, per davant de la majoria de països de l'Europa de l'Est i del Sud d'Europa, entre els quals hi ha Espanya.

- De fet, l'anàlisi per comunitats autònomes i països europeus evidencia que els territoris amb més capital educatiu també presenten un desenvolupament tecnològic més important, amb més llars amb accés a internet i amb connexió de banda ampla.
- Si parem atenció als efectes directes de l'ús de les noves tecnologies per l'alumnat en el seu rendiment acadèmic, les proves PISA demostren que aquest ús en el temps de lleure no té relació significativa amb els resultats, però sí que en té quan es controla en funció dels recursos tecnològics de què l'alumne disposa a casa. En definitiva, l'existència d'un entorn tecnològic més ric a la llar pot tenir efectes positius sobre el rendiment acadèmic, encara que aquests efectes es poden veure perjudicats per determinats usos de les noves tecnologies en el temps de lleure de l'alumnat.

Gràfic 3.

Accés a internet a casa dels estudiants de 15 anys, segons l'estatus socioeconòmic i cultural de la família, per països. Europa, 2009.



Nota: L'índex ESCS està construït a partir de l'estatus ocupacional dels pares, el seu nivell educatiu i els recursos a casa.

Font: Elaboració pròpia amb dades del PISA-2009 de l'OCDE.

PARTICIPACIÓ CULTURAL I POLÍTICA

Factor condicionant	Evolució 2000-2010	Comparativa per comunitats autònomes	Comparativa per països de la Unió Europea	Desigualtats socials	Efecte sobre els resultats acadèmics
Despesa pública en cultura		☺☺	☹		(0)
Despesa de les llars en cultura		☺	☹	☹	(0)
Pràctiques de consum cultural	☺☹☹☹	☺☹☹☹	lectura ☺	☹	(+)
Participació política		☹		☹	

Nota: ☺: resultats positius en la majoria d'indicadors de referència. ☹: resultats negatius en la majoria d'indicadors de referència. ☺☹☹☹: resultats positius i negatius, en funció de l'indicador de referència. ☺☺: resultats positius i neutres, en funció de l'indicador de referència. ☹☹: resultats negatius i neutres, en funció de l'indicador de referència.

Despesa pública en cultura

- Si prenem com a referència la inversió de les Administracions autonòmica i local, Catalunya és una de les comunitats autònomes amb una despesa pública en cultura per habitant més elevada (154,3€), però també té una despesa pública en cultura sobre el PIB (0,56%) equivalent a la mitjana espanyola. El País Basc i Navarra, comunitats econòmicament més riques i amb un sistema de finançament diferenciat de la resta, se situen per sobre de Catalunya en ambdós indicadors. En qualsevol cas, les comunitats autònomes més riques tendeixen a invertir més recursos financers per habitant en cultura, en part perquè disposen de més recursos, però també perquè assumeixen un esforç inversor sobre el conjunt de la riquesa més baix.
- Existeix una relació positiva entre la despesa pública en cultura i en educació. En general, les comunitats autònomes amb un esforç inversor en cultura més gran també són aquelles que inverteixen més en educació.

- A paritat de PIB per càpita entre comunitats autònomes, es dilueix la relació de la despesa pública en cultura sobre els resultats educatius. Només la prevalença de l'abandonament educatiu prematur té una relació feble amb els nivells de despesa pública en cultura. En tot cas, l'efecte de les polítiques d'inversió en cultura en els resultats educatius està fortament mediat pel capital econòmic de les llars i de les famílies.

Despesa privada de les llars

- Catalunya està entre les comunitats autònomes amb una despesa per habitant en oci i cultura més elevada (936,5€), clarament per sobre la mitjana estatal (771,7€), i també entre les comunitats amb una despesa per habitant en serveis i béns culturals més elevada (409,1€), també per sobre del conjunt de l'Estat espanyol (361,6€). Si prenem la despesa per habitant en valors relatius, sobre el total de la despesa, la població catalana realitza un major esforç inversor (7,3%) que la mitjana estatal (6,8%) pel que fa a la despesa en oci i cultura en general, però equivalent (3,2%) si prenem en consideració la despesa en serveis i béns culturals. En general, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes evidencia que Catalunya presenta nivells de despesa pública i privada en cultura superiors a la mitjana estatal, i en valors absoluts, només és superada en ambdós indicadors pel País Basc i Navarra, comunitats econòmicament més riques.
- L'anàlisi comparada per països europeus, en canvi, posa de manifest que els nivells de despesa de les llars, en valors relatius, sobre el total de la despesa són inferiors a Catalunya que al conjunt de la Unió Europea, tant en oci i cultura en general (6,9% *versus* 8,9%) com en serveis i béns culturals en particular (3,1% *versus* 3,9%), lluny de països nòrdics, anglosaxons i continentals, amb una despesa privada en cultura més elevada (superior al 10,5% i al 4,5%, respectivament), i només lleugerament per sobre d'alguns països de l'Europa de l'Est (Bulgària, Romania i Lituània) i del Sud (Itàlia, Portugal, Espanya).
- Com també passa amb la despesa pública, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes posa de manifest que, a paritat de PIB per càpita, és a dir, un cop es controla l'efecte de la composició socioeconòmica, els nivells de despesa privada en cultura tenen una relació nul·la, o feble en el millor dels casos, amb els resultats

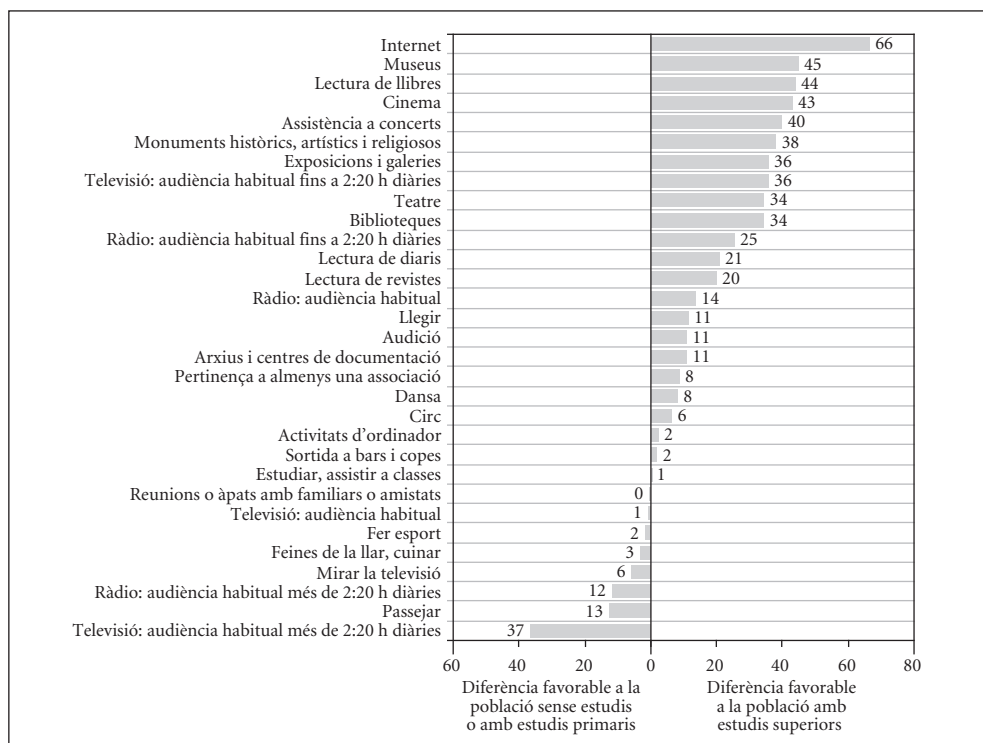
educatius. El capital socioeconòmic de les famílies és el factor determinant per entendre les diferències en els nivells de despesa en cultura i en els resultats educatius.

Pràctiques de consum cultural

- No existeixen patrons clars en l'evolució dels indicadors de consum cultural disponibles: en algunes pràctiques s'incrementa el consum, i en altres disminueix. Amb tot, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes, però, sí que indica que Catalunya presenta valors superiors a la mitjana estatal en la majoria de pràctiques de consum cultural contemplades, amb l'excepció del consum televisiu, atès que és la segona comunitat on menys es mira la televisió. Efectivament, Catalunya se situa per sobre la mitjana estatal en el consum de diaris o de cinema, en la lectura de llibres, en l'assistència al teatre o també en l'escriptura i en la pintura. En canvi, se situa per sota, a més del consum de televisió, en diverses activitats més orientades a la producció cultural (a títol *amateur*), com ara fotografia, vídeo, disseny de webs, teatre, dansa, tocar instruments o cantar.
- Pel que fa específicament a la lectura de llibres, per comunitats autònomes, Catalunya presenta una posició relativament positiva, amb un dels percentatges menors de no lectors, així com una de les taxes més altes de lectors habituals, encara que, tot i així, més de quatre de cada deu persones no han tocat un llibre en els últims dotze mesos. Per països europeus, en canvi, Catalunya se situa en una posició mitjana-baixa, i contrasta amb la situació de països com Suècia o Finlàndia, amb nivells de lectura 15 punts percentuals per sobre.
- Les pràctiques de consum cultural varien substancialment en funció del nivell d'estudis. A mesura que augmenta el nivell d'estudis de la població, s'incrementa la lectura de llibres, revistes i diaris, l'audiència moderada de la televisió (menys de 2 hores diàries), l'ús d'internet, l'assistència a concerts i altres espectacles o a museus o la utilització de recursos com ara biblioteques i centres de documentació. Les desigualtats són més grans a mesura que la pràctica de consum cultural requereix més capital educatiu i cultural, i aquesta és socialment més distingida.
- L'anàlisi comparada per comunitats autònomes i països europeus posa de manifest que hi ha una associació forta i significativa entre determinades pràctiques de consum cultural (lectura diària de premsa, per exemple) i determinats resultats

Gràfic 4.

Diferència de consum cultural entre la població sense estudis o estudis primaris i la població amb estudis universitaris. Catalunya, 2006



Font: Elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya de l'Idescat.

educatius (abandonament educatiu prematur o nivell de formació secundària postobligatòria de la població jove, per exemple), també després de controlar l'efecte del nivell de riquesa territorial. En general, com millors són els resultats educatius, més consum cultural hi ha. En aquest sentit, Catalunya és un cas atípic: en el cas del consum de premsa escrita, es caracteritza per un alt abandonament educatiu prematur i per un bon nivell de lectura de diaris.

Participació política

- Les dades electorals recollides en les darreres eleccions generals (2008), autonòmiques (2010) i municipals (2011) posen de manifest que Catalunya és una de les comunitats autònomes amb uns nivells de participació electoral més baixos, en qualsevol de les tres eleccions, especialment en les autonòmiques i municipals; de fet és la comunitat autònoma amb una participació més baixa, per sota del 60%.
- L'anàlisi comparada per comunitats autònomes constata la manca de relació entre el nivell d'instrucció de la població i el nivell de participació electoral. Catalunya combina un nivell d'instrucció superior de la població adulta equiparable a la mitjana espanyola, i nivells de participació electoral netament inferiors. Amb tot, quan es pren com a unitat territorial de referència el municipi, sí que s'observa una incidència positiva: els municipis més capitalitzats educativament tendeixen a presentar nivells més alts de participació electoral que els municipis menys capitalitzats. Aquesta relació positiva estadísticament significativa s'observa, fins i tot, quan es controla la incidència d'altres factors socioeconòmics (la riquesa per càpita, per exemple, que també hi té un impacte positiu, o el fet migratori,

Quadre 1.

Factors contextuais (nivell municipal) associats amb la participació política

Factors de capital educatiu	
Població amb estudis primaris	↓↓↓
Població amb estudis universitaris	↑↑↑
Taxa de graduació a l'ESO	↑↑↑
Altres factors contextuais (factores de control)	
PIB per càpita	↑
Viure a la província de Barcelona	↑↑↑
Població estrangera	↓↓

Nota: ↑↑↑ / ↓↓↓ - Associació significativa (positiva o negativa) forta; ↑↑ / ↓↓ - Associació significativa (positiva o negativa) moderada; ↑ / ↓ - Associació significativa (positiva o negativa) baixa. Variable dependent: Participació a les eleccions generals (2008). Mètode: model lineal generalitzat (nivell municipis). Font: Elaboració pròpia amb dades del Departament d'Ensenyament i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

que el té negatiu). En definitiva, doncs, sembla confirmar-se que el capital educatiu afavoreix la participació electoral, i la inversió en formació de la població esdevé bàsica per a la millora de la qualitat democràtica del nostre sistema de representació política.

Segona part:

Mirades sobre l'èxit educatiu

5 L'efecte composició com a factor d'èxit escolar: projecció dels resultats educatius en una proposta analítica d'escenaris segregat i desegregat¹

Ricard Benito Pérez i Isaac Gonzàlez Balletbó

1. L'elaboració d'aquest capítol ha comptat amb el suport del projecte d'I+D+i (MICINN) "Regímenes escolares y equidad educativa" (CSO2009-09954) i amb el finançament de la Fundación Ramón Areces atorgat al projecte "Factores de desarrollo, política educativa y logros formativos en los países avanzados".

INTRODUCCIÓ: LA IMPORTÀNCIA DE L'EFECTE COMPOSICIÓ

Al llarg de les darreres dècades, s'ha consolidat una línia de recerca en sociologia de l'educació orientada a l'anàlisi de l'*efecte composició* sobre el rendiment acadèmic dels alumnes. A través de l'efecte composició s'observa que, més enllà de les característiques individuals dels alumnes, les seves característiques agregades dins de cada centre educatiu afecten el rendiment escolar. Així, que un alumne sigui escolaritzat en un centre socialment afavorit o socialment desafavorit pot tenir conseqüències significatives sobre els seus resultats escolars. Des d'aquests plantejaments es fa palès que, d'entre el conjunt de característiques dels centres que exerceixen una influència significativa sobre els resultats —és a dir, l'anomenat *efecte escola*—, cal observar no només les característiques pedagògiques i organitzatives de les escoles (en direm l'*efecte procés*), sinó també les característiques del conjunt d'alumnes que s'hi escolaritzen (l'*efecte composició*).

Tant en la literatura acadèmica com en la política educativa hi ha certa tendència a confrontar aquells que defensen que, per analitzar (i/o intervenir sobre) les desigualtats d'un sistema educatiu, cal prioritzar l'*efecte procés*, amb aquells altres que es concentren en l'*efecte composició* (Benito i González, 2010). Aquest capítol aporta noves evidències empíriques sobre la incidència de l'efecte composició sobre el rendiment acadèmic i les possibilitats de maximitzar l'èxit escolar dins del nostre sistema edu-

catiu. Malgrat aquest enfocament, no voldríem que això fos entès com una negació ni de la importància explicativa de l'efecte procés, ni del camp de millora potencial d'una intervenció decidida i sòlida sobre les qüestions pedagògiques o organitzatives que integren aquest procés.

En els darrers anys, un bon nombre de recerques han aportat evidències empíriques força contundents en relació amb el pes explicatiu de la composició escolar sobre el rendiment acadèmic dels alumnes i de les escoles. Moltes escoles mesuren els efectes de la composició social a partir de la procedència dels alumnes o dels seus progenitors (Hanushek, Kain i Rivkin, 2002; Dronkers i Levels, 2006). Altres, en canvi, focalitzen l'interès en variables relatives a l'estatus econòmic, cultural o acadèmic dels progenitors (Caldas i Bankston, 1997; Lauder *et al.*, 2007; Alegre i Arnett, 2007; Dumay, Dupriez i Vause, 2008). També trobem algunes recerques (menys nombroses) que han posat en qüestió l'existència d'aquest efecte (Teddlie, Stringfield i Reynolds, 2000; Marks, McMillan i Hillman, 2001); en termes generals, però, la majoria d'investigacions realitzades durant les darreres dècades ha destacat la rellevància d'aquest factor, tot i que no existeix unanimitat pel que fa a la seva dimensió, intensitat o vectors explicatius (Thrupp, Lauder i Robinson, 2002; Nash, 2003).

A casa nostra, diverses anàlisis estadístiques de les dades PISA han abordat la qüestió de l'efecte composició. Les dades de l'estudi PISA-2003 van servir per evidenciar que les diferències de resultats en matemàtiques entre els centres públics i els centres privats eren conseqüència de les característiques socioeconòmiques individuals i agregades de l'alumnat, i que, un cop controlades estadísticament, deixaven les diferències en un nivell no significatiu (Ferrer, Ferrer i Castel, 2006). L'evidència empírica va emergir novament en l'anàlisi de les dades de l'estudi PISA-2006 (Ferrer, Castel i Valiente, 2009).

Altres recerques han apuntat en la mateixa direcció. Resulta especialment interessant una anàlisi estadística multinivell realitzada a partir de les dades PISA-2003 per al conjunt d'Espanya (Calero *et al.*, 2007), en què s'arriba a conclusions més concretes al voltant de l'efecte composició sobre els resultats en matemàtiques, tot posant de manifest que els resultats dels alumnes, a títol individual, varien en funció del nivell d'estudis dels pares del centre on s'escolaritzen, del percentatge d'alumnes immigrants

i del percentatge de noies escolaritzades. A més, aquesta anàlisi mostra que l'efecte del nivell d'estudis i de la procedència és més elevat al nivell agregat de centre escolar que a escala individual,² en la mateixa línia ja apuntada per Dumay i Dupriez (2008). Estudis posteriors basats en les dades PISA-2006 confirmen la rellevància explicativa de l'efecte composició (Calero i Waisgrais, 2009; Marí-Klose *et al.*, 2009).

UNA PROPOSTA ANALÍTICA: LA PROJECCIÓ D'ESCENARIS

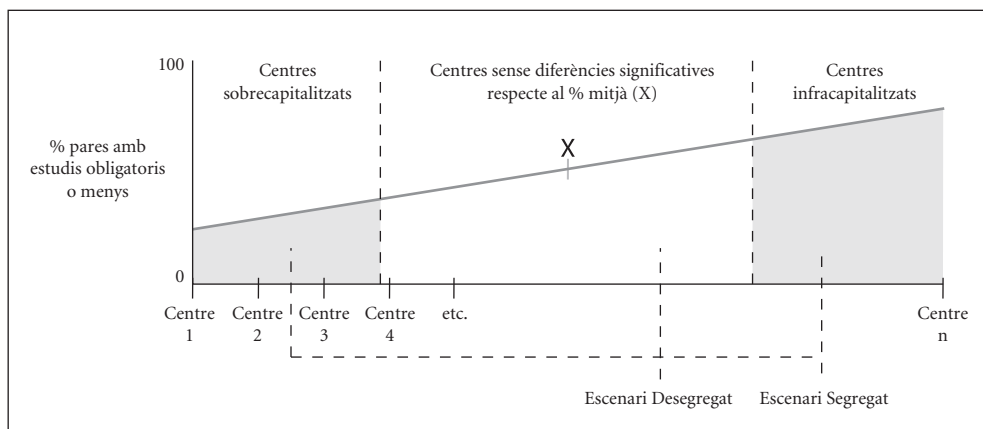
L'evidència empírica que aquí aportem mesura l'efecte composició a partir de l'estatus sociocultural dels pares. Concretament, prenem el capital instructiu dels pares com a variable de jerarquització sociocultural dels alumnes.³ Lògicament, aquesta no és la novetat principal del que aquí presentem. La nostra proposta explora una nova dimensió en l'anàlisi de l'efecte composició mitjançant l'ús d'una nova eina d'anàlisi: la projecció dels resultats que obtenen els alumnes en *escenaris* educatius contrastats en relació amb la composició social de les escoles. Si com evidencia la literatura

2. Una de les qüestions més interessants de l'estudi és que també integra en l'anàlisi diferents variables integrades en l'òrbita de l'efecte procés, com ara els recursos disponibles pels centres o les seves pràctiques pedagògiques, i aquestes mostren una incidència explicativa menor del que seria d'esperar. El fet que els alumnes segueixin un model d'estudi cooperatiu o competitiu; el tipus de relació amb el professorat; el grau d'autonomia del centre en la gestió; o el nivell de participació del professorat en la gestió no tenen un impacte significatiu sobre el rendiment dels alumnes. Certament, no creiem que aquests resultats hagin de servir per menystenir la rellevància de l'efecte procés, entre altres coses perquè els estudis quantitativs no sempre recullen de forma òptima els elements pedagògics o organitzatius que marquen la diferència entre escoles més o menys exitoses. En canvi, sí que haurien de servir per posar en qüestió les debilitats d'alguns discursos que, presumptament sustentats en evidències objectives inqüestionables, impulsen certes reformes en els models organitzatius de les escoles com a solució prioritària als problemes del sistema educatiu.

3. Hem optat per mesurar la composició social dels centres a partir de l'estatus sociocultural dels pares perquè aquest ha estat a bastament contrastat com un dels factors familiars amb més incidència sobre el rendiment acadèmic dels alumnes. Més enllà d'aquesta evidència empírica, defensem que l'estatus sociocultural és la dimensió que millor demarca el distanciament potencial que pot tenir l'alumne respecte de la cultura escolar, en qüestions instrumentals i/o expressives (Benito i González, 2008). Com a indicador de l'estatus sociocultural hem optat per treballar amb el nivell d'estudis dels pares perquè es tracta d'una variable recollida en les dues bases de dades que hem emprat i així poder treballar amb composicions socials de la mateixa naturalesa en totes dues. Prenem com a referència el nivell d'estudis del progenitor que ha tingut major itinerari acadèmic.

Figura 1.

Proposta analítica d'escenaris segregat i desegregat



Nota 1: El punt de referència per agrupar els centres en els dos escenaris és el percentatge de pares amb estudis obligatoris del conjunt de la mostra (assenyalat en el gràfic amb una x); els centres amb un percentatge proper a aquest valor s'inclouen en l'escenari desegregat, els centres amb una distància estadísticament significativa s'inclouen en l'escenari segregat.

Nota 2: La composició social d'ambdós escenaris ha estat ponderada per sexe, capital instructiu familiar i procedència, tot ajustant els pesos de les categories d'aquestes variables a la composició social del conjunt de la mostra. D'aquesta forma, tots dos escenaris presenten la mateixa composició social, dibuixant així dues distribucions (hipotètiques) d'una mateixa població escolar entre els centres educatius d'una xarxa escolar determinada.

Font: Elaboració pròpia.

acadèmica sobre l'efecte composició el perfil social de l'alumnat d'un centre escolar incideix decisivament en el rendiment de llurs alumnes, ens proposem explorar què succeiria dins del sistema educatiu català en dos escenaris educatius hipotètics, però possibles i contrastats quant a la seva composició social.

El primer dels escenaris es configura a partir d'una projecció dels resultats acadèmics que trobem en les situacions de major segregació escolar a Catalunya, ja sigui per sobreconcentració d'estudiants amb pares amb menor capital instructiu, ja sigui perquè aquests són especialment escassos. Per tant, l'escenari segregat suma els centres

d'ESO amb major volum de famílies de perfil instructiu inferior (homogènies en la infracapitalització instructiva familiar) i les escoles amb un perfil instructiu superior (homogènies en la seva sobrecapitalització instructiva familiar).⁴ Lògicament, cal sumar aquests dos perfils de centres d'ESO per aconseguir generar un escenari escolar plausible per al conjunt de Catalunya, atès que un escenari que, per exemple, només reunís les escoles sobrecapitalitzades no respondria al perfil sociocultural real del país.

El segon escenari, per contra, es genera a partir de l'agrupació de tots aquells centres educatius que no mostren una distància significativa respecte al percentatge de famílies amb un perfil instructiu inferior del conjunt de la mostra. Es tracta de centres amb un grau d'heterogeneïtat en els perfils instructius dels pares elevat, i que conformen per tant un escenari desegregat. Com es pot observar en la figura 1, els centres de l'escenari segregat a què abans hem fet referència són precisament totes aquelles escoles que no es troben en aquesta situació de proximitat estadísticament significativa respecte al percentatge de famílies amb estudis obligatoris del conjunt de la mostra, ja sigui per excés o per defecte de famílies amb aquest perfil.

4. Trobem en aquesta darrera afirmació una inferència que requereix una major explicació. Hem procedit a l'ordenació de les escoles en funció del percentatge d'alumnes en què cap dels seus progenitors tenia estudis postobligatoris, i a partir d'aquí hem projectat els escenaris segregat (ajuntant el dos extrems del continuum d'escoles) i desegregat. Certament, en el cas de les escoles amb major percentatge de pares sense estudis postobligatoris és fàcil defensar que es tracta d'escoles que concentren alumnes de baix perfil instructiu parental, i que per aquest motiu se les considera segregades. En canvi, en l'altre extrem del nostre ventall escolar trobem escoles que es caracteritzen per tenir una proporció especialment baixa d'aquest perfil d'alumnes, però és més difícil justificar que siguin considerats «segregats» perquè poden tenir una barreja considerable d'alumnes dels altres perfils (amb algun progenitor amb estudis postobligatoris, i amb algun progenitor amb estudis universitaris). En tot cas, i malgrat que sigui un xic estrany, els podem considerar «segregats» respecte de la minoria de pares amb menor capital instructiu. Val a dir, d'altra banda, que el cert és que hem provat altres opcions d'ordenació dels centres en funció del nivell d'estudis dels pares per altres procediments (en funció del percentatge de pares amb estudis universitaris; atorgant una puntuació a cada nivell d'estudis dels pares i ordenant els centres a partir de la puntuació obtinguda), i en tots els casos els resultats són similars a l'opció per la qual finalment ens hem decantat. És, per tant, un procediment tan vàlid com altres per ordenar les escoles en funció del capital acadèmic familiar que concentren, de les més descapitalitzades a les més capitalitzades; en tots els casos, considerem les més descapitalitzades i les més capitalitzades com les més segregadores, i les posicions intermèdies, les més desegregadores.

Val a dir, per tant, que la projecció d'aquests dos escenaris no es basa ni en casos minoritaris d'extrema segregació i homogeneïtat interna, ni d'extrema desegregació i heterogeneïtat interna. Per fer aquestes projeccions s'ha emprat la pràctica totalitat de les mostres de centres i d'alumnes de què es disposava a les bases de dades amb què hem treballat, de forma que no ens trobem en situacions de segregació i de no segregació pures. S'han dividit els centres entre aquells que tendeixen a la segregació i aquells que tendeixen a la desegregació. D'aquesta forma, els escenaris responen de forma més realista a què passaria si, en relació amb la composició social dels centres educatius, apostéssim per una distribució que tendeixi a un escenari o l'altre.

Per tant, l'interès acadèmic d'aquest capítol rau en la voluntat d'aprofundir en les evidències empíriques relatives a l'impacte de l'efecte composició, tot apuntant les conseqüències reals que comportarien apostes d'intervenció que afavorissin diferents agrupacions d'alumnes (més homogènies o més heterogènies quant al seu estatus sociocultural). L'eina analítica que ens permet aquest aprofundiment és la projecció de dos escenaris, el segregat i el desegregat, que es configuren a partir de les dades que aporten diferents bases de dades estadístiques. Falta anunciar sobre quines bases de dades i sobre quin concepte d'èxit en els resultats acadèmics valorarem l'impacte hipotètic d'aproximar-nos a un o altre escenari.

Comencem per les bases de dades. L'anàlisi empírica que mostrem es basa en l'exploració de dues bases de dades diferents. La primera és la nova onada de dades de l'estudi PISA, corresponent a l'any 2009, que des de fa pocs mesos és a disposició de la comunitat acadèmica. És aquesta la quarta edició d'aquest conegudíssim estudi, basat en els resultats que obté una mostra significativa d'alumnes de diferents països i territoris, entre ells Catalunya, en l'assoliment de competències en matemàtiques, lectura i ciències. La segona base de dades correspon a l'enquesta elaborada en el marc de l'estudi *l'Educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO* (Subirats *et al*, 2010) (en endavant, enquesta EPC-2008). Aquesta enquesta va ser administrada a una mostra d'alumnes d'últim curs d'ESO, batxillerat, CFGM i CFGS, i inclou dades referents als seus resultats acadèmics (notes obtingudes durant el curs i finalització de l'etapa formativa) i a les seves expectatives acadèmiques futures. Per a la realització d'aquest capítol, s'ha emprat la submostra d'alumnes de quart d'ESO.

De totes dues bases de dades disposem dels resultats acadèmics dels alumnes i dels centres educatius de la mostra (puntuació en l'adquisició de competències en l'estudi PISA-2009, i nota mitjana de quart d'ESO en el cas de l'enquesta EPC-2008), així com del nivell d'estudis dels pares dels alumnes.⁵ Per tant, l'anàlisi que presentem es basa en l'assoliment de competències en la prova PISA-2009 dels estudiants catalans de 15 anys i en les notes obtingudes pels alumnes de quart d'ESO de la mostra de l'enquesta EPC-2008.

Per tal que la projecció dels resultats acadèmics als dos escenaris sigui estrictament comparable i, efectivament, s'ajusti a la realitat de la xarxa escolar catalana, s'ha optat per ajustar cadascun dels escenaris a les dades del conjunt de la mostra. Mitjançant aquesta ponderació, dibuixem dos escenaris hipotètics, amb un nivell de segregació contrastat, però que, alhora, presenten la mateixa composició social: concretament, la composició social referent al conjunt de Catalunya.⁶

Finalment, falta explicar com conceptualitzem els resultats acadèmics i, a través d'aquesta conceptualització, quins considerem que són indicadors d'èxit escolar. Atent al possible biaix ideològic a l'hora de decantar-nos per un sol ítem i a la voluntat de ser exhaustius en l'anàlisi, hem decidit establir quatre dimensions diferents de l'èxit escolar: l'equitat, la qualitat, l'eficàcia i l'excel·lència del sistema educatiu.

5. Concretament, la mostra d'alumnes de quart d'ESO de l'enquesta EPC 2008 amb què hem treballat està integrada per 2.195 alumnes de 51 centres educatius catalans. Per la seva banda, la mostra de les dades PISA amb què hem treballat està integrada per 1.331 alumnes de 47 centres educatius catalans (hem exclòs tres centres de la mostra inicial que presentaven un nombre baix d'alumnes). Certament, hauria estat preferible treballar amb bases de dades amb un major volum de centres, atès el tipus d'anàlisi que aquí plantejem. La inexistència d'altres bases de dades accessibles per al cas de Catalunya (amb una mostra més gran de centres) ha fet que optéssim per treballar amb aquestes dues bases de dades. Cal remarcar que, com a anàlisi de control, hem replicat alguns dels càlculs estadístics amb dades PISA de països amb un sistema educatiu similar al català (i amb una major mostra de centres) i hem obtingut resultats que van en la direcció dels que aquí presentem.

6. Concretament, hem ponderat a partir del pes de les següents variables en el conjunt de la mostra: sexe, capital instructiu familiar i procedència en el cas de l'enquesta EPC 2008, i sexe, capital instructiu, procedència i curs en què es troben els alumnes de 15 anys en el cas de les dades PISA-2009 (en aquest cas, s'ha optat per ponderar, també, el curs en què es troben els alumnes de 15 anys, atès que un desequilibri significatiu entre els dos escenaris podria tenir efectes sobre els seus resultats agregats).

Cadascuna d'aquestes dimensions és objecte d'atenció prioritària en els quatre apartats que es presenten a continuació, constitutius del cos analític del capítol. Per a cada indicador d'èxit escolar comparem els resultats que s'obtenen als dos escenaris projectats, de forma que estem en condicions de dir quin tipus de distribució de l'alumnat comporta composicions escolars que afavoreixen millors resultats i, per tant, major èxit del sistema educatiu.

PRIMERA DIMENSIÓ DE L'ÈXIT ESCOLAR: L'EQUITAT

L'equitat és definida com un dels objectius principals, si no el primer, que ha de conquerir el nostre sistema educatiu, com queda explicitat en els preàmbuls de les principals lleis educatives.⁷ És per això que considerem pertinent integrar-la com una dimensió principal en l'anàlisi de l'èxit escolar. En aquest sentit, l'escola té més èxit quan aconsegueix implementar l'equitat, entesa com el principi meritocràtic que fa que els individus no triomfin o fracassin en la seva trajectòria educativa per culpa dels bagatges culturals, acadèmics, econòmics o d'altra mena que hereten de les seves famílies d'origen. Altrament dit: com menys condicionat està el resultat acadèmic dels fills pel nivell instructiu dels pares, més èxit té l'escola en l'acompliment d'un dels seus objectius bàsics.

Les dades referents als dos escenaris educatius —l'un amb predomini dels centres socialment heterogenis (escenari desegregat) i l'altre amb predomini dels centres socialment homogenis (escenari segregat)— ofereixen una primera evidència empírica contundent: en l'escenari desegregat es redueixen les distàncies entre els resultats dels alumnes amb major i menor capital instructiu familiar. Com es pot observar a la taula 1, aquest efecte es produeix tant en relació amb la nota mitjana que obtenen els alumnes a quart d'ESO com en relació amb l'adquisició de competències.

L'índex d'iniquitat és una mesura sintètica de la distància existent entre els resultats dels alumnes amb pares universitaris, amb pares amb estudis postobligatoris i amb

7. Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació i Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.

Taula 1.

Projecció dels resultats acadèmics segons el capital instructiu familiar sobre els escenaris segregat i desegregat. Catalunya, 2008 i 2009

Escenaris	Capital instructiu familiar	Enquesta EPC-2008	PISA 2009		
			Matemàtiques	Lectura	Ciències
		Nota mitjana*	Puntuació prova de competències		
Escenari segregat	Estudis obligatoris	1,45	454,0	470,4	460,5
	Estudis postobligatoris	1,74	483,5	492,8	499,2
	Estudis universitaris	2,22	538,2	524,6	519,4
	<i>Diferència universitaris-obligatoris</i>	+0,77	+84,2	+54,2	+58,9
	<i>Diferència universitaris-postobligatoris</i>	+0,48	+54,7	+31,8	+20,2
	Índex d'iniquitat**	1	1	1	1
Escenari desegregat	Estudis obligatoris	1,74	475,4	480,3	473,9
	Estudis postobligatoris	1,95	495,3	499,5	501,5
	Estudis universitaris	2,23	519,9	517,4	513,6
	<i>Diferència universitaris-obligatoris</i>	+0,49	+44,5	+37,1	+39,7
	<i>Diferència universitaris-postobligatoris</i>	+0,28	+24,6	+17,9	+12,1
	Índex d'iniquitat	0,59	0,49	0,62	0,69
<i>Diferència entre escenaris</i>	<i>Diferència universitaris-obligatoris</i>	-0,28	-39,7	-17,1	-19,2
	<i>Diferència universitaris-postobligatoris</i>	-0,20	-30,1	-13,9	-8,1

* Nota mitjana (entre 0 i 4) de les assignatures cursades a quart d'ESO.

** L'índex d'iniquitat fa referència a la distància existent entre els tres grups de capital instructiu familiar, situant com a valor 1 aquesta distància en l'escenari segregat. Quan l'índex se situa per sota del valor 1, presenta un nivell d'iniquitat inferior al de l'escenari segregat, mentre que quan se situa per sobre del valor 1 el nivell d'iniquitat és superior.

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'enquesta EPC-2008 i del PISA-2009 de l'OCDE.

pares amb estudis obligatoris o inferiors. Mitjançant aquest índex volem contrastar el nivell d'iniquitat que s'observa en els dos escenaris. Per procedir al contrast, prenem l'escenari segregat com a referència, de forma que el seu valor, en l'índex d'iniquitat,

sempre és 1. Davant d'això, l'escenari segregat apareix com a més equitatiu o més iniquitatiu en funció de si el valor del seu índex se situa entre el 0 i el 0,99 (més equitatiu) o per sobre de l'1 (menys equitatiu). Per acabar de copsar el sentit d'aquest valor hem de tenir present que l'obtenció d'un valor igual a 0 en l'índex d'iniquitat equivaldria a una situació de total anul·lació dels efectes tant individuals com de composició del capital instructiu familiar sobre el rendiment dels alumnes. D'aquesta manera, com més s'acosti el valor a 0, més equitatiu serà l'escenari.⁸

En relació amb la nota mitjana (dades de l'enquesta EPC-2008), el pas de l'escenari segregat a l'escenari segregat implica una reducció notable de les diferències entre els tres grups de capital instructiu. Davant del valor 1 en l'índex d'iniquitat de l'escenari segregat, el valor que s'obté en l'escenari segregat és substancialment inferior: 0,59. Concretament, la distància entre la nota mitjana (en una escala del 0 al 4⁹) dels alumnes amb major capital instructiu (pares universitaris) i els alumnes amb menor capital instructiu (pares amb estudis obligatoris o inferiors) passa de 0,77 en l'escenari segregat a 0,49 en l'escenari segregat. Al seu torn, la distància entre els alumnes amb pares universitaris i els alumnes amb pares amb estudis postobligatoris també decreix, i passa de 0,48 a 0,28.

Observem pautes anàlogues en relació amb l'adquisició de competències (PISA-2009); el pas de l'escenari segregat al segregat també duu associats guanys destacables en termes d'equitat. Concretament, tornant a situar l'escenari segregat com a situació de referència (valor 1), els índexs de l'escenari segregat presenten un valor de 0,49 en matemàtiques, de 0,62 en lectura i de 0,69 en ciències. Novament, la distància entre els

8. Val a dir que l'obtenció del valor 0 resulta quimèrica, perquè implicaria l'anul·lació no només de l'efecte composició, sinó també dels efectes individuals del nivell d'instrucció familiar sobre el rendiment dels alumnes. Més enllà de considerar si aquesta anul·lació dels efectes individuals és desitjable o no, l'anàlisi d'escenaris només es pot proposar fins on és possible intervenir per a què l'efecte composició, dins del marc legal i polític actual, tingui el major efecte equitatiu possible. Per tant, en cap cas els escenaris poden aproximar-se al valor 0 en l'índex d'iniquitat. L'anul·lació dels efectes individuals sobre l'equitat requeriria un tipus d'intervenció en matèria educativa molt més controvertida i radical, relacionada amb una distribució dels recursos educatius molt més desigual que l'actual per ajudar sobretot els alumnes amb una situació de partida més desfavorida. No és l'objectiu d'aquest article valorar la pertinència ni les implicacions de tota mena d'una intervenció política d'aquesta índole.

9. 0 = insuficient, 1 = suficient, 2 = bé, 3 = notable i 4 = excel·lent.

resultats dels fills de famílies universitàries es redueix en relació amb els alumnes amb pares amb estudis obligatoris o inferiors (concretament, 39,7 punts en matemàtiques, 17,1 en lectura i 19,2 en ciències) i, també, respecte als alumnes amb pares amb estudis postobligatoris (una reducció de 30,1 punts, 13,9 i 8,1, respectivament).

Per tal de contextualitzar amb major precisió aquesta reducció de les diferències entre alumnes amb diferent capital instructiu, és necessari aturar-nos a observar quins són els «increments» i «decrements» que experimenten els diferents subgrups d'alumnes en el pas d'un escenari a l'altre. La reducció de les distàncies en l'escenari desegregat bé podria ser fruit exclusivament d'un increment dels resultats dels perfils instructius més baixos, o altrament també podria anar acompanyada d'un decrement dels resultats dels alumnes més capitalitzats.

La reducció de les diferències que aquí observem es produeix, principalment, per un major increment dels resultats dels alumnes menys capitalitzats (estudis obligatoris i postobligatoris). De fet, en relació amb la nota mitjana, els fills de famílies amb estudis obligatoris o inferiors experimenten un increment, en el pas de l'escenari segregat al desegregat, de 0,29 punts; els fills de famílies amb estudis postobligatoris de 0,21, i els fills de famílies amb estudis universitaris obtenen pràcticament els mateixos resultats en ambdós escenaris. Així doncs, el pas de l'escenari segregat al desegregat té beneficis importants —en termes de nota mitjana— per als alumnes menys capitalitzats, mentre que els alumnes més capitalitzats no obtenen uns resultats pitjors. En canvi, en relació amb l'adquisició de competències, els alumnes amb pares universitaris sí que experimenten un cert decrement de rendiment en el pas cap a l'escenari desegregat; un decrement, però, inferior a l'increment que, proporcionalment, experimenta la resta d'alumnes (i que en cap cas reverteix l'avantatge relatiu que aquests alumnes tenen per la seva posició individual com a fills de famílies amb un capital instructiu elevat).

SEGONA DIMENSIÓ DE L'ÈXIT ESCOLAR: LA QUALITAT

Molta gent no coincidiria amb nosaltres a considerar l'equitat una dimensió de l'èxit educatiu. Segons aquest punt de vista alternatiu, si la disminució de les desigualtats

no repercuteix en uns resultats acadèmics agregats millors, la millora de l'equitat es podria considerar un fracàs. De fet, és un lloc comú en alguns corrents de pensament normatiu suposar que l'aposta per la millora de l'equitat, i la igualació de resultats que comporta, té sempre associat un impacte negatiu sobre els resultats educatius agregats. Ras i curt: el cost de l'equitat és que fa l'escola més mediocre.

La segona de les dimensions, la qualitat educativa, ens permet contrastar si, efectivament, els resultats dels alumnes empitjoren sistemàticament amb els guanys en equitat. La qualitat educativa la recollim a partir del resultat mitjà que obtenen els alumnes tant en l'escenari segregat com en l'escenari desegregat, tant en relació amb les competències (PISA-2009) com en relació amb les notes (EPC-2008). Aquest rendiment mitjà ens permet comparar la qualitat educativa tal i com s'acaba de concretar en els dos escenaris, a través d'un indicador senzill i entenedor.

Si bé els efectes d'aquests escenaris sobre l'equitat educativa podrien ser en certa mesura previsibles (sobre la base d'altres recerques que, com hem assenyalat en la introducció, han apuntat en aquesta direcció), la lectura en termes de qualitat ofereix uns resultats més sorprenents. Com s'observa a la taula 2, tant en relació amb la nota mitjana com amb l'adquisició de les tres competències instrumentals de PISA l'escenari desegregat ofereix uns resultats mitjans del conjunt de l'alumnat superiors als de l'escenari segregat. Per tant, més enllà dels (previsibles) beneficis en termes d'equitat, una reducció hipotètica del nivell de segregació de la xarxa escolar podria tenir també beneficis sobre la qualitat del sistema educatiu.

Convé matisar que es tracta d'uns beneficis que, si bé es repeteixen en les quatre variables dependents emprades, presenten una magnitud més aviat modesta: concretament, un increment de la nota mitjana d'un 0,14 (EPC-2008) i uns increments de 4,5, 4 i 2,5 punts en l'escala de puntuació en competències de matemàtiques, lectura i ciències respectivament (PISA-2009). Ara bé, malgrat la modèstia de la intensitat, el fet que en el pas a l'escenari desegregat no es produeixi un descens del rendiment mitjà contradiu alguns dels arguments que s'han anat esgrimint en contra de les polítiques en favor d'una distribució equilibrada de l'alumnat. Com ja hem apuntat, sovint s'ha acceptat que aquest tipus de polítiques podrien contribuir a reduir una part de les desigualtats

Taula 2.

Projecció dels resultats acadèmics mitjans sobre els escenaris segregat i desegregat. Catalunya, 2008 i 2009

Escenaris	Enquesta EPC-2008	PISA 2009		
		Matemàtiques	Lectura	Ciències
	Nota mitjana*	Puntuació prova de competències		
Escenari segregat	1,86	494,0	497,6	496,1
Escenari desegregat	2,00	498,5	500,6	498,6
Diferència entre escenaris	+0,14	+4,5	+3	+2,5

* Nota mitjana (entre 0 i 4) de les assignatures cursades a quart d'ESO.

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'enquesta EPC-2008 i del PISA-2009 de l'OCDE.

educatives de partida, però, al mateix temps, s'ha destacat que aquests beneficis anirien acompanyats de perjudicis importants sobre la «qualitat» del sistema educatiu.

La rellevància dels resultats que aquí es presenten, doncs, no rau tant en la magnitud dels increments del rendiment mitjà com en el fet que contradiuen aquestes argumentacions basades en un joc de suma zero entre els beneficis i els costos de les polítiques desegregadores (en els terrenys de l'equitat i la qualitat educatives). Per tant, sobre la base d'aquests resultats podem assegurar que els contextos escolars socialment heterogenis no tindrien implicacions negatives sobre la qualitat del sistema educatiu —si més no a Catalunya—; ans el contrari, en aquests contextos el rendiment mitjà de l'alumnat tendiria a incrementar-se.

TERCERA DIMENSIÓ DE L'ÈXIT ESCOLAR: L'EFICÀCIA

Les dimensions d'eficàcia i excel·lència aporten profunditat als resultats que obtenim en la dimensió de qualitat.¹⁰ Mitjançant la dimensió de l'eficàcia ens aproximem a

10. En les dues dimensions anteriors, equitat i qualitat, ens aproximàvem a una mateixa dada de referència: les qualificacions mitjanes dels estudiants, ja fossin les qualificacions agregades (qualitat) o per cada

l'èxit que s'obté en els dos escenaris projectats no pas en relació amb les qualificacions mitjanes, sinó en relació amb els llindars de qualificació de mínims que el sistema educatiu hauria de garantir per a tot l'alumnat. Ens proposem, doncs, destriar quin dels dos escenaris és més eficaç a l'hora de garantir aquest llindar mínim de qualificacions per al màxim nombre d'alumnes possible.

Per tal d'acomplir aquest propòsit hem elaborat dos indicadors d'eficàcia de naturalesa diferent, però alhora complementària. En primer lloc, i partint de les dades de l'enquesta EPS-2008, hem calculat el percentatge d'alumnes que han suspès més de dues assignatures a quart d'ESO en cadascun dels dos escenaris. Aquesta dada ens ofereix una lectura en clau d'èxit escolar de primera magnitud, atès que el llindar entre la graduació i la no graduació en ESO se situa tot sovint en les dues assignatures suspeses.¹¹ En segon lloc, hem calculat a partir de les dades PISA-2009 el percentatge d'alumnes que a cada escenari assoleix unes competències en matemàtiques, lectura i ciències que se situen per sota del llindar «mínim» de competències.¹²

Com s'observa a la taula 3, l'escenari segregat és el que presenta un percentatge menor d'alumnes situats tant per sota del llindar de graduació de l'ESO com per sota del llindar «mínim» de competències. Concretament, en l'escenari segregat un 11,6% dels alumnes de quart d'ESO suspensen més de dues assignatures, mentre que en l'escenari segregat aquesta xifra és del 15,5%, cosa que representa un decrement

.....
nivell d'instrucció familiar (equitat). En les dimensions d'eficàcia i excel·lència, que volen complementar la dimensió relativa a la qualitat, només fem esment a resultats agregats. Amb tot, també seria possible fer una aproximació a l'anvers equitatiu de les dues dimensions, tot veient què passaria per cada nivell d'instrucció familiar sobre l'eficàcia i l'excel·lència. La longitud d'aquest capítol no fa possible entrar-hi, però val a dir que les dades relatives a «l'equitat en l'eficàcia» i «l'equitat en l'excel·lència» són igual de contundents que les que hem vist en la dimensió de l'equitat (complementària a la dimensió de la qualitat): l'escenari segregat mostra nivells d'èxit considerablement superiors.

11. Que els alumnes obtinguin o no la graduació en ESO no depèn directament del fet de no suspendre més de dues assignatures, sinó que té a veure amb les decisions que prenguin les juntes d'avaluació i els claustres de cada centre educatiu. Amb tot, no és infreqüent que la decisió d'aquests òrgans sigui favorable a la superació de l'ESO quan un alumne suspèn dues assignatures.

12. L'estudi PISA-2009 fixa sis trams de rendiment per a cada matèria. Hem considerat com a llindar «mínim» de competències la superació del segon nivell; això és, una puntuació de 420 en matemàtiques, de 407 en lectura i de 410 en ciències.

Taula 3.

Projecció d'indicadors d'eficàcia sobre els escenaris segregat i desegregat. Catalunya, 2008 i 2009

Escenaris	Enquesta EPC- 2008	PISA 2009		
		Matemàtiques	Lectura	Ciències
	% alumnes més de 2 assignatures suspeses	% d'alumnes puntuació < 420	% d'alumnes puntuació < 407	% d'alumnes puntuació < 410
Escenari segregat	15,5%	19,9%	14,1%	17,6%
Escenari desegregat	11,6%	17%	11,9%	14,9%
<i>Diferència entre escenaris</i>	-3,9%	-2,9%	-2,2%	-2,7%

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'enquesta EPC-2008 i del PISA-2009 de l'OCDE

del 25,2% en el pas de l'escenari segregat al desegregat. Per la seva banda, en relació amb les proves PISA-2009, un 19,9%, un 14,1% i un 17,6% dels alumnes de l'escenari desegregat no superen el llindar mínim de competències en matemàtiques, lectura i ciències respectivament. En l'escenari segregat aquests percentatges són del 17%, l'11,9% i el 14,9%. Aquesta doble lectura del volum d'alumnes que no assoleixen els llindars mínims de qualificacions que el sistema hauria de garantir posa de manifest, per tant, que és l'escenari desegregat el que presenta una major potencialitat per tal de minimitzar el pes d'aquest grup d'alumnes i, d'aquesta forma, incrementar el nivell d'eficiència del sistema educatiu.

QUARTA DIMENSIÓ DE L'ÈXIT ESCOLAR: L'EXCEL·LÈNCIA

Finalment, la darrera de les dimensions, l'excel·lència, fixa l'atenció en el que podríem considerar, en contraposició amb la dimensió de l'eficàcia, el llindar dels alumnes que excel·leixen dins de l'educació obligatòria. És la dimensió que fa possible evidenciar quin dels dos escenaris té més èxit en la potenciació de l'excel·lència educativa, entesa en aquest cas com l'assoliment de nivells superiors de competències. En aquest cas, hem

establert dos llindars d'excel·lència diferenciats, en tots dos casos a partir de l'estudi PISA-2009: el primer marca el llindar d'assoliment d'una excel·lència moderada, i el segon un llindar d'excel·lència elevada.

El llindar d'excel·lència elevada l'hem fixat en els dos trams superiors quant a l'assoliment de competències que fixa l'estudi PISA-2009 per a matemàtiques (això és, obtenir una puntuació superior a 607), lectura (626) i ciències (633). Ens situem, doncs, en la franja de competències més elevada, unes competències que tan sols assoleix un grup força minoritari d'alumnes. El segon llindar, d'excel·lència moderada, incorpora també aquells alumnes que assoleixen un tram de rendiment immediatament inferior; en aquest cas superen una puntuació de 545 en matemàtiques, de 553 en lectura i de 559 en ciències. Ens situem, en aquest cas, davant d'un llindar d'excel·lència que incorpora aproximadament la quarta part d'alumnes amb un nivell de competències més elevat (inclos el reduït grup d'alumnes que supera el llindar d'excel·lència elevada).

Taula 4.

Projecció d'indicadors d'*excel·lència* sobre els escenaris segregat i desegregat. Catalunya, 2009

Escenaris	PISA 2009					
	Matemàtiques		Lectura		Ciències	
	% alumnes <i>excel·lència moderada</i> (puntuació > 545)	% alumnes <i>excel·lència elevada</i> (puntuació > 607)	% alumnes <i>excel·lència moderada</i> (puntuació > 553)	% alumnes <i>excel·lència elevada</i> (puntuació > 626)	% alumnes <i>excel·lència moderada</i> (puntuació > 559)	% alumnes <i>excel·lència elevada</i> (puntuació > 633)
Escenari segregat	29,7%	10,9%	25,9%	4,8%	25,4%	5,4%
Escenari desegregat	30,6%	9,5%	27,1%	3,3%	25%	4,1%
<i>Diferència entre escenaris</i>	+0,9%	-1,4%	+1,2 %	-1,5%	-0,4 %	-1,3%

Font: Elaboració pròpia amb dades del PISA -2009 de l'OCDE.

Si en relació amb les tres dimensions d'anàlisi anteriors —equitat, qualitat i eficàcia— observàvem beneficis sistemàtics de l'escenari desegregat en contraposició a l'escenari segregat, en aquest cas els resultats són menys contundents. Com s'observa a la taula 4,

tant en matemàtiques com en lectura i en ciències el percentatge d'alumnes situats en aquesta franja d'excel·lència «de màxims» és superior en l'escenari segregat. Concretament, el decrement en el pas de l'escenari segregat al desegregat se situa en un 1,4%, un 1,5% i un 1,3% respectivament.

Per contra, si focalitzem l'anàlisi en el llindar d'excel·lència moderada, observem que el percentatge d'alumnes que hi trobem és superior en l'escenari segregat per al cas de ciències, però en canvi en matemàtiques i lectura l'escenari desegregat presenta un percentatge més elevat d'alumnes (d'un 0,9% i 1,2% major respectivament). Així doncs, els beneficis en termes d'eficàcia no es reproduïxen en el tram d'excel·lència més elevat, però en canvi en fixar-nos en un llindar d'excel·lència més moderat els resultats tendeixen a presentar una situació lleugerament millor en l'escenari desegregat.

CONCLUSIONS PER A LA POLÍTICA EDUCATIVA

La comparació dels resultats en les diferents dimensions de l'èxit del sistema escolar entre els escenaris segregat i desegregat permet fer una aproximació propositiva a l'efecte composició. El contrast d'escenaris no només ratifica l'existència de l'efecte composició, sinó que permet plantejar alternatives realistes de distribució de l'alumnat que podrien tenir impactes en termes de millora de l'èxit escolar. Els escenaris segregat i desegregat dibuixen posicions representatives d'un volum no minoritari dels centres escolars de la mostra, de forma que, més que dibuixar situacions ideals, representen possibilitats de distribució d'alumnes a què es podria aspirar mitjançant la intervenció pública.

Els resultats són concloents a favor de l'escenari desegregat, i a més es veuen reforçats per l'elevada congruència existent entre les dues bases de dades amb què hem treballat. Malgrat això, és ben possible que els resultats no recullin del tot la magnitud real del contrast, atès que la projecció d'escenaris no pot neutralitzar la diferència de recursos educatius disponibles en un i altre escenari, que possiblement sigui favorable al segregat (quelcom que n'inflaciona «artificialment» els indicadors d'èxit). En l'escenari segregat és on possiblement es concentren centres amb més recursos (millors ràtios de

professors, més hores lectives, etc.), ja sigui perquè hi trobem centres elitistes amb molts recursos, ja sigui perquè, en sentit contrari, hi trobem escoles en situacions especialment desfavorides que solen ser objecte d'actuacions educatives preferents. Per tant, si el nostre model pogués corregir aquesta desigualtat quant a recursos disponibles, amb tota probabilitat els resultats d'èxit serien encara més favorables a l'escenari desegregat.

En contra del que ha arribat a esdevenir un lloc comú, l'èxit d'una distribució de l'alumnat propera a l'escenari desegregat no només es traduiria en la dimensió de l'equitat a través d'un major equilibri en els resultats dels diferents grups d'alumnes amb nivells acadèmics dels pares diferents. Certament, l'èxit que s'obté en l'escenari desegregat en termes d'equitat és notable, però igual de rellevant és que això no comporta una pèrdua equiparable en termes de qualitat, d'eficàcia o d'excel·lència. Més aviat succeeix el contrari.

En relació amb la dimensió de la qualitat, l'escenari desegregat mostra millors resultats que l'escenari segregat, tant pel que fa a les notes mitjanes obtingudes pels alumnes com, de forma més atenuada, a l'assoliment mitjà de competències tant en matemàtiques com en lectura i ciències. En la dimensió relativa a l'eficàcia els resultats són més contundents, perquè els percentatges d'alumnes que assoleixen els nivells mínims de qualificacions o competències en l'escenari desegregat superen a bastament els de l'escenari segregat. Finalment, ni tan sols els indicadors relatius a l'excel·lència educativa són inequívocament favorables a l'escenari segregat, com hom podria suposar. Així, l'excel·lència moderada tendeixen a assolir-la un volum una mica major d'alumnes en l'escenari desegregat. Només en relació amb l'excel·lència elevada, que redueix el volum d'alumnes «excel·lents» a una petita minoria, l'escenari segregat mostra resultats una mica millors que l'escenari desegregat en dues de les tres matèries avaluades a l'estudi PISA.

Com dèiem a l'inici del capítol, aquests resultats se centren en l'anàlisi de l'*efecte composició*, i mostren com unes polítiques de distribució de l'alumnat afavoridores de realitats heterogènies dins de cada centre escolar i homogènies entre uns i altres centres poden tenir efectes positius tant en termes d'equitat educativa com, també, en termes d'èxit escolar. Lògicament, les polítiques d'escolarització equilibrada no poden neutralitzar el conjunt de desigualtats educatives del sistema ni assolir, per si

soles, uns resultats globals extraordinàriament superiors. Ara bé, aquestes polítiques, alhora que generen guanys importants per a les famílies i els alumnes en termes de justícia social —pel fet que els resultats escolars no depenen tant de si l'alumne és escolaritzat en un o altre centre— i contribueixen a equiparar les condicions de partida amb què ha de treballar el professorat, també poden contribuir a reduir una part de les desigualtats educatives i a incrementar els nivells d'èxit escolar.

A més, aquestes polítiques no interfereixen en els guanys que, en termes d'èxit escolar, es podrien obtenir a través de totes aquelles intervencions que recollim sota el paraigües conceptual de l'*efecte procés*. Ans al contrari: com hem defensat en un altre escrit, aquestes polítiques de distribució desegregadora possiblement afavoririen un increment de l'efectivitat de certes polítiques pedagògiques o organitzatives dels centres (Benito i González, 2010). Per exemple, certes polítiques focalitzades en realitats altament desfavorides són més senzilles i efectives si es redueixen al mínim possible les escoles altament desfavorides, mitjançant polítiques de (re)distribució de l'alumnat. Alhora, no seria impensable, si es considerés necessari, posar en marxa polítiques educatives de potenciació del talent orientades als alumnes que més excel·leixen, un grup d'alumnes que, en escenaris desegregats, probablement no serien tan sistemàticament els que provenen d'entorns culturals privilegiats. D'aquesta forma, es podria corregir i replantejar en termes socialment més justos l'únic aspecte de l'èxit escolar en què l'escenari desegregat mostra certa feblesa comparativa davant de l'escenari segregat.

Referències bibliogràfiques

ALEGRE, M. A.; ARNETT, S. M. (2007). «The effect of school regimes on students achievement. A cross-regional comparison», paper presentat a l'European Sociological Association 8th Conference, 3-6 setembre 2007, Glasgow.

BENITO, R.; GONZÁLEZ, I. (2008). «Segregació escolar a Catalunya: implicacions en el terreny de l'equitat educativa». *Societat Catalana 2008*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.

BENITO, R.; GONZÁLEZ, I. (2010). «Polítiques reductores de les desigualtats educatives: la tensió entre les actuacions focalitzades i les actuacions universalistes». *Polítiques d'Inclusió*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.

CALDAS, S.; BANKSTON, C. (1997). «Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement». *Journal of Educational Research*, núm. 90, p. 269-277.

CALERO, J. et al. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CALERO, J.; WAISGRAIS, S. (2009). «Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los *peer effects*», comunicació presentada al XVI *Encuentro de Economía Pública*, Granada.

DRONKERS, J.; LEVELS, M. (2006). «Social-economic and ethnic school-segregation in Europe and Australia and educational achievement of migrant-pupils coming from various regions of origins», paper presentat a l'*Spring meeting 2006 of the ISA Research Committee* 28, Nijmegen, 11-14 maig 2006.

DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. (2008). «Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data». *British Journal of Educational Studies*, 56(4): p. 440-447.

DUMAY, X.; DUPRIEZ, V.; VAUSE, A. (2008). «How do school systems manage pupils' heterogeneity? A reanalysis of PISA 2003». *Comparative Education Review*, núm. 52(2), p. 245-273.

FERRER, F. (dir.), FERRER, G.; CASTEL, J. L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 68.

FERRER, F. (dir.); CASTEL, J. L.; VALIENTE, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Editorial Mediterrània. «Polítiques», 68.

HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F.; RIVKIN, S. G. (2002). «New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement». *NBER working papers*, núm. 8741, National Bureau of Economic Research.

LAUDER, H.; KOUNALI, D.; ROBINSON, T.; GOLDSTEIN, H.; THRUPE, M. (2007). *Social Class, Pupil Composition, Pupil Progress and School Performance: an Analysis of Primary Schools*. Bath: University of Bath.

MARÍ-KLOSE, P. et al. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, Observatorio de la Inclusión Social.

MARKS, G.; McMILLAN, J.; HILLMAN, K. (2001). «Tertiary entrance performance : the role of student background and school factors». *LSAY Research Reports*. Longitudinal surveys of Australian youth research report, 22.

NASH, R. (2003). «Is the school composition effect real? A discussion with evidence from the UK PISA data». *School effectiveness and school improvement*, núm.14(4), p. 441-457.

SUBIRATS, J.; ALEGRE, M.A.; BENITO, R.; CHELA, X.; GONZÁLEZ, I.; ALBAIGES, B. (2010). *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Col. Informes 15.

TEDDLIE, C.; STRINGFIELD, S.; REYNOLDS, D. (2000). «Context issues within school effectiveness research». A: C. TEDDLIE; D. REYNOLDS (eds.). *International handbook of school effectiveness research*, p. 160-185. Londres – Nova York: Falmer.

THRUPP, M.; LAUDER, H.; ROBINSON, T. (2002). «School Composition and Peer Effects». *International Journal of Educational Research*, núm. 37, p. 483-504.

6 El capital social de les famílies com a factor d'èxit educatiu: una revisió de l'evidència

Pau Marí-Klose i Marga Marí-Klose

Les xarxes familiars i els vincles dels infants amb els seus progenitors constitueixen una forma de capital que els infants tresoregen. Aquest capital «social» es distribueix de forma desigual dins del conjunt d'estudiants de qualsevol centre, i genera així mateix oportunitats desiguals de progrés i d'èxit educatiu davant els mateixos estímuls «escolars». En aquest article analitzem com s'expressa i materialitza al llarg de les trajectòries educatives, i com interacciona amb altres capitals familiars (econòmics, educatius, culturals) per esdevenir un dels principals factors promotors d'èxit (o de fracàs educatiu, quan manquen aquestes reserves de capital o es mobilitzen inadecuadament). El nostre treball no aspira a fer un recull exhaustiu d'una literatura que es nodreix de més de quaranta anys de recerca. La nostra atenció se centrarà fonamentalment en la recerca nord-americana, que ha liderat la majoria de línies d'investigació encetades des dels anys seixanta. A l'Estat espanyol i a Catalunya, tot i que la tradició de recerca sobre resultats escolars és àmplia i diversa, existeixen molt pocs estudis empírics que s'hagin centrat en aquest recurs.

TEMPS DE LES FAMÍLIES

En el món anglosaxó sovint s'utilitza l'expressió «love is spelled T-I-M-E» («amor es lletreja T-E-M-P-S»), especialment quan la conversa gira entorn de les relacions

entre pares i fills. En el temps que els pares comparteixen amb els fills, aquests aprenen habilitats per a la vida, internalitzen normes i expectatives d'èxit, desenvolupen sentiments de confiança i seguretat, i hi troben afecte i estabilitat. Aquesta dedicació es pot concebre com una forma d'inversió social de primer ordre que, malgrat que no queda reflectida en els indicadors de productivitat tradicionals o no apareix en els llibres de comptabilitat nacional, té implicacions socioeconòmiques importants per als infants i per al conjunt de la societat.

D'un temps ençà s'ha instal·lat en l'imaginari social la idea que molts progenitors no aconsegueixen passar temps suficient amb els seus fills. Des d'aquest punt de vista, les relacions intergeneracionals es veuen afectades negativament per dèficits creixents de temps provocats per les dificultats de conciliació de vida familiar i laboral. Molts pares i especialment mares sembla que es veuen empesos a fer equilibris impossibles entre el doble rol que han assumit, situació que molt sovint viuen amb un grau elevat d'angoixa i frustració. L'altra cara de la moneda són uns nens que en sortir de l'escola esdevenen «orfes de les 5 de la tarda», amb la «clau al coll», o que viuen apressats entre una activitat escolar i la següent.

Davant d'aquestes imatges, en alguns països disposem d'una evidència sòlida, basada en anàlisis d'enquestes rigoroses —que registren minuciosament usos del temps a les famílies—, que suggereixen precisament el contrari: molts pares i mares dediquen avui més temps als seus fills que no pas el que els van dedicar a ells els seus progenitors. A més, les seves pràctiques educatives estan informades per noves ètiques de cura i models del que vol dir ser «una bona mare» o «un bon pare», que els comminen a estendre la responsabilitat parental més enllà dels espais i les activitats en què s'havia exercit tradicionalment. Tenir cura dels fills ja no vol dir «estar-hi» o «respondre diligentment» als seus requeriments. El fet de compartir temps de qualitat amb els fills —embrancats en activitats interactives que requereixen una atenció intensiva— ha passat a adquirir un *valor* que en el passat no es reconeixia. El credo de la nova actitud envers els fills —que un volum creixent d'evidència suggereix que s'estén a poc a poc entre tots els grups socials— és que els pares i mares poden fomentar facultats dels fills (i corregir-ne defectes) dedicant-los temps (Beck-Gernsheim, 2003; P. Marí-Klose, M. Marí-Klose, Vaquera i Argeseanu Cunningham, 2010).

El valor creixent que s'atorga a les relacions intergeneracionals es beneficia de transformacions culturals i sociodemogràfiques. D'una banda, des del final del segle xx, el progrés de la medicina, la psicologia i la pedagogia, unit a la reducció del nombre de fills i la capacitat dels progenitors de concentrar recursos en la seva educació, ha alimentat noves expectatives de *millora* dels infants. Nous discursos equiparen el fet de desatendre la cura del nen amb la pèrdua de possibilitats de desenvolupament, la qual cosa es tradueix en exigències creixents per als pares (que aquests internalitzen i transformen en autoexigències). Comportar-se com «un bon pare» o «una bona mare» representa estimular les aptituds cognitives dels fills i recolzar-ne els aprenentatges, tant dins la llar com buscant per a ells oportunitats per expressar i desenvolupar els seus talents des de ben petits (en llars d'infants curosament seleccionades, activitats extraescolars, etc.).

D'altra banda, els processos socioeconòmics que podrien repercutir negativament sobre el marge de maniobra dels pares per destinar temps als seus fills coexisteixen amb altres processos —que solen rebre menys atenció— que contraresten els efectes més perniciosos dels anteriors. Convé destacar dues tendències sociodemogràfiques, que influeixen poderosament en les inversions de temps que els progenitors realitzen en els seus fills: l'increment del nivell educatiu dels progenitors i l'increment de famílies igualitàries.

Diversos estudis publicats als Estats Units evidencien que els pares amb més nivell educatiu tendeixen a sacrificar temps personal per mantenir la intensitat de contacte amb els fills (malgrat la seva dedicació més intensa a la feina remunerada), i a invertir aquests temps en activitats més enriquidores per als infants que no pas els pares amb nivells educatius més elementals. Gràcies a l'increment extraordinari dels nivells educatius de la població que té lloc al llarg de la segona meitat del segle xx, en termes agregats amb prou feines s'han alterat els nivells d'implicació dels pares en la cura i atenció als fills (Sayer, Bianchi i Robinson, 2004). Res no fa pensar que aquesta pauta no sigui extrapolable al nostre país encara que no disposem de sèries temporals per corroborar-ho. Sabem, gràcies a estudis recents de Baizán, Domínguez i González (2010) i Marí-Klose *et al.* (2010) que, de la mateixa manera que succeeix als Estats Units, els pares amb més recursos educatius acostumen a dedicar als seus fills pràcticament el

mateix temps que els que tenen nivells educatius més baixos, però distribueixen aquest temps de forma diferent, privilegiant activitats d'estimulació i atenció intensiva. L'expansió educativa a Espanya en les últimes dècades ha estat extraordinària, especialment entre les dones. Així, mentre que en la cohort nascuda en la postguerra (1941-1950), que cria els seus fills aproximadament 25-35 anys després (al voltant de la transició), el 13% de les dones tenia titulació secundària postobligatòria, i el 10% universitària; en la cohort nascuda trenta anys després (1971-1980), el 71% de les dones té titulació secundària postobligatòria, i el 45% universitària (Marí-Klose *et al.*, 2009: 193). Els fills d'aquesta nova cohort creixen en escenaris familiars totalment diferents, ja que una proporció considerable de les mares i els pares tenen una clara consciència dels beneficis d'invertir temps en els infants.

Un segon factor que influeix positivament en les inversions en temps dedicat a la infància dins de l'àmbit familiar és la implicació creixent dels homes en les tasques de cura i atenció a l'infant. En els darrers anys diversos treballs han constatat que, si bé les dones continuen assumint majoritàriament bona part de la càrrega domèstica, en un nombre creixent de llars l'organització de responsabilitats és quasi equitativa. És important destacar que les dades indiquen que la implicació del pare sembla significativament més gran a l'hora de tenir cura dels fills que no pas en altres facetes de la producció domèstica (Alberdi i Escario, 2007; Brullet i Roca, 2008; Iglesias de Ussel, P. Marí-Klose, M. Marí-Klose i González, 2009). A les llars en què els homes exerceixen aquest tipus de paternitat, els fills gaudeixen de noves oportunitats d'entaular interaccions intergeneracionals amb els seus progenitors, gràcies al fet que el compromís del pare s'afegeix al de la mare, cosa que compensa possibles dèficits creats pels nivells d'implicació més elevats de les mares en l'activitat professional (P. Marí-Klose, M. Marí-Klose, Vaquera i Argeșeanu Cunningham, 2010).

CAPITALS FAMILIARS I DESIGUALTAT EDUCATIVA

La transmissió intergeneracional de desigualtats educatives ha estat un dels objectes privilegiats d'estudi de la sociologia de l'educació. Independentment de com es defineixi l'èxit educatiu, hi ha una evidència incontrovertible: els infants que

provenen d'entorns familiars desfavorits tendeixen a presentar resultats acadèmics més baixos des d'etapes primerenques de la seva trajectòria educativa, tenen una probabilitat més elevada de participar en itineraris educatius amb menys projecció acadèmica (així com en programes d'educació especial), i són més proclius a abandonar prematurament els estudis. L'acumulació d'evidència internacional sobre aquest fenomen és aclaparadora, corroborada al nostre país per un bon grapat d'estudis (impulsats sovint per la Fundació Jaume Bofill). Les situacions de desavantatge econòmic estan darrere d'un ampli ventall de riscos físics, cognitius i socioemocionals per a la infància que contribueixen a reproduir la desigualtat (Collins, David, Prachand i Pierce, 2003; McLoyd, 1998; Seccombe, 2000). Ja en etapes molt primerenques, els fills de grups socials més desfavorits tendeixen a presentar dèficits cognitius i dificultats d'aprenentatge respecte als que provenen d'entorns acomodats, unes diferències que es mantenen i sovint s'eixamplen durant les seves trajectòries en el sistema educatiu obligatori (Lee i Burkam, 2002; Raver, Gershoff i Aber, 2007).

Moltes d'aquestes desigualtats associades amb situacions de privació econòmica tenen un rerefons més complex. Els efectes de la pobresa o la manca de recursos econòmics en l'àmbit familiar acostumen a estar filtrats per processos familiars més generals, que tenen un paper molt destacat en la transmissió intergeneracional de desigualtats educatives. L'educació dels pares, les cultures familiars o el grau d'implicació dels progenitors en la vida del fill o la filla expliquen en darrera instància per què els infants de classes socials desfavorides es veuen abocats a seguir trajectòries educatives menys exitoses. El grau de correlació entre recursos econòmics i aquestes variables és molt alt, i són aquestes darreres les determinants principals de l'assoliment educatiu. Això no vol dir que la privació econòmica no tingui, per si mateixa, cap efecte educatiu. Hi té implicacions importants, però no solen ser directes. La pobresa afecta dimensions com la salut o les condicions d'habitabilitat i adequació residencials de les llars, implicades en el progrés educatiu dels infants (Suhrcke i De Paz, 2011; Office of the Deputy Prime Minister, 2004). També influeix sobre els estils educatius. Els resultats de nombrosos estudis coincideixen a assenyalar que una de les principals vies d'expressió de la pobresa o les dificultats econòmiques és la disminució de la qualitat de les pràctiques parentals, provocada

per situacions d'estrès, preocupacions financeres i l'increment de conflictes entre progenitors (Conger i Elder, 1994; Mistry *et al.*, 2001).

A la literatura especialitzada es fa sovint una distinció entre tres factors «familiars» que capturen les principals dimensions que intervenen en la generació d'avantatges/desavantatges educatius: *a)* l'educació dels progenitors, *b)* el capital cultural de les famílies, i *c)* el capital social de les famílies. Els dos primers «recursos» familiars no garanteixen l'èxit educatiu, si no són degudament activats en situacions i contextos socials que propicien l'extracció de beneficis. El capital social de les famílies és un factor decisiu en l'activació del capital humà i cultural de les famílies. És per això que li dediquem una atenció preferent en aquest capítol.

EL CAPITAL SOCIAL DE LES FAMÍLIES: UN FENOMEN POLIÈDRIC

La noció de capital social es refereix a un conjunt ampli de qualitats de les relacions socials de les famílies que procuren avantatges a qui hi té accés. En un sentit restringit, alguns investigadors s'han centrat en els aspectes estructurals dels vincles familiars (per exemple, la convivència o no dels dos progenitors amb l'infant) i dels vincles que les famílies estableixen amb el seu entorn (la relació dels pares amb els pares d'amics dels infants, la dels pares amb els agents educatius), així com en la intensitat d'aquestes relacions (per exemple, el grau d'implicació dels progenitors en la vida dels infants). Altres investigadors fan un ús més lax del concepte de capital social, que té en compte el sentit o el contingut de la relació (comunicació, control, suport, afecte, etc.) i els rols i les normes que s'executen. L'existència de capital social facilita la mobilització d'altres recursos disponibles a la llar i en l'entorn comunitari (econòmics, educatius, culturals) a favor del benestar i l'èxit educatiu dels infants. Per exemple, el nivell educatiu dels progenitors pot ser irrellevant per al progrés educatiu de l'infant si no es complementa amb reserves adequades de capital social.

Són nombrosos els estudis que han acreditat la importància del capital social en diverses etapes de la trajectòria educativa d'infants, adolescents i joves. Són també diverses les dimensions del «capital social» vinculades als resultats educatius.

La dimensió més freqüentment analitzada és el grau de comunicació entre el progenitor i els infants. Els indicadors utilitzats en els models estadístics acostumen a referir-se a comunicacions al voltant de qüestions escolars (activitats a l'escola, continguts estudiats a classe, relacions amb el professorat i els companys). La importància de la comunicació intergeneracional sobre aquestes qüestions rau en el fet que permet al progenitor fer un seguiment de la vida de l'infant al centre escolar, conèixer les inquietuds i els problemes que té, aconsellar-lo i oferir-li suport amb un grau elevat d'immediateza. Els pares i mares que fan aquest seguiment són més capaços de detectar ràpidament símptomes de desafecció escolar que, si no són abordats a temps, limiten la capacitat d'aprendre i el rendiment escolar (McNeal, 1995). D'altra banda, un grau elevat de seguiment educatiu és una forma efectiva de traslladar a l'infant el valor atorgat a l'assoliment educatiu dins de l'àmbit familiar i de fomentar comportaments proacadèmics. Quan els infants parlen sovint amb els pares sobre l'escola i les seves activitats socials, són permeables a les expectatives que aquests últims els volen transmetre. En aquest sentit, els pares informats sobre la vida dels seus fills són més proclius a participar en la planificació del seu futur i la presa de decisions importants que els afecten (Baker i Stevenson, 1986). Aquesta participació pot tenir efectes molt beneficiosos en les transicions educatives. Els pares que mantenen una línia de sintonia amb les expectatives i aspiracions dels fills tendeixen a intervenir més activament en la presa de decisions que afecten el seu futur educatiu i ocupacional, i també ofereixen més suport per ajudar-los a assolir els seus objectius (Kim i Schneider, 2005).

Tot i que aquesta forma de capital social pot beneficiar tothom, no és menys cert que també pot ser un factor de desigualtat quan activa altres capitals familiars, distribuïts de manera asimètrica entre les famílies, com ara l'educació dels progenitors, i en particular les seves capacitats per establir relacions de qualitat amb els seus fills. Donat el mateix nivell d'implicació parental, els fills de progenitors amb recursos educatius elevats tendeixen a beneficiar-se de la millor capacitat dels pares per apreciar els talents i les motivacions dels fills, d'ajudar-los a dotar-los de significat i propòsit, i de trobar oportunitats perquè els puguin desenvolupar (ja sigui a casa, en espais extraescolars, o durant l'estiu). Molts progenitors d'extracció social desfavorida comparteixen els mateixos desitjos i les mateixes expectatives respecte al desenvolupament cognitiu i el progrés educatiu dels fills, però els manquen els instruments necessaris (comprensió

adequada de les necessitats i demandes de l'infant, informació sobre oportunitats per cultivar-les, recursos materials per finançar-les) per tal d'orientar les activitats dels seus fills. Com a resultat d'aquestes diferències en les capacitats parentals, els fills de classes acomodades gaudeixen d'un nombre més elevat d'experiències enriquidores, que n'estimulen les sensibilitats i els interessos futurs.

Una segona dimensió del capital social de les famílies és la implicació dels pares en activitats escolars i la participació en associacions de mares i pares d'alumnes. Segons James Coleman (1987, 1988, 1991), sociòleg pioner en l'estudi del capital social, aquestes formes de capital social «extern» permeten teixir xarxes a través de les quals flueix informació útil per promoure l'èxit escolar. La vinculació que es propicia entre pares de diferents infants (i entre pares i mestres) fomenta el control social sobre les activitats que els infants realitzen a l'escola i fora de l'escola, i crea escenaris de col·laboració i coresponsabilització en l'educació dels infants, tant si són els propis fills com els d'altres. En un estudi centrat als Estats Units, Coleman (1988) considera que el «tancament intergeneracional» (*intergenerational closure*) és la clau per explicar, a igualtat d'altres condicions sociodemogràfiques, l'èxit dels estudiants matriculats a escoles catòliques en comparació amb estudiants matriculats en escoles privades no confessionals. Les escoles catòliques atreuen alumnes arrelats en un mateix entorn comunitari, els pares dels quals participen conjuntament en activitats religioses i cíviques. Això incrementa la seva eficàcia col·lectiva en la promoció de l'èxit educatiu dels infants. En contraposició, la matriculació en una escola privada respon a una decisió individualista de pares que, malgrat que puguin disposar de recursos educatius elevats, envien els seus fills a escoles on no es beneficien dels recursos col·lectius derivats de la preexistència d'un teixit de vincles socials.

Aquesta forma de capital social «extern» de les famílies pot tenir un efecte multiplicatiu sobre altres formes de capital de les famílies, i en particular sobre l'anomenat «capital cultural».¹ Els estudiants que provenen de llars «riques en capital social» es

1. La noció de capital cultural està estretament lligada al treball de Pierre Bourdieu (1977, 1984, 1986). La premissa bàsica de l'argument de Bourdieu és que la institució escolar cultiva els valors i orientacions de les elits socials. Aquest «biaix» de l'escola confereix avantatges als estudiants de les classes acomodades, socialitzats en l'àmbit familiar en els mateixos valors, hàbits i disposicions que es recompensen a l'escola. Gràcies a aquesta concordança, l'escola es limita a certificar la superioritat acadèmica de les classes acomodades.

veuen beneficiats per la major capacitat dels pares amb dotacions elevades de capital cultural per interactuar de forma eficaç amb el personal docent, gràcies al seu vocabulari i les seves habilitats expressives, així com la major consciència respecte als seus drets i predisposició a defensar-los. Aquestes capacitats de negociació poden resultar decisives en el que Annette Lareau i Erin Horvart (1999) han anomenat «moments d'inclusió» i «d'exclusió». Els moments d'inclusió són episodis que, al llarg de la trajectòria dels infants, obren oportunitats de progrés i avantatge acadèmic (l'admissió en un centre acadèmic de qualitat, la incorporació a un grup classe d'estudiants més dotats, la transició al sistema postobligatori, etc.). En contrast, els «moments d'exclusió» es refereixen a situacions puntuals en què els infants veuen limitat el seu marc d'oportunitats, com ara la relegació a un grup classe d'estudiants que progressen més lentament o l'obligació de repetir curs.

Una tercera dimensió de capital social són les activitats de control sobre els comportaments dels infants. Hi ha diverses formes d'exercir aquest control, que despleguen constel·lacions de pràctiques diferenciades. A partir d'un estudi pioner de Baumrind (1970), un volum considerable de literatura ha agrupat els estils parentals en quatre tipologies, en funció del seu emplaçament en dos eixos fonamentals de l'exercici de la parentalitat: 1) el propi control, i 2) la proximitat afectiva i emocional entre pares i fills. Dos d'aquests estils —l'*autoritari* i l'*autoritatiu*— es caracteritzen pels alts nivells de control que pares i mares exerceixen sobre la vida dels fills. En l'estil autoritari, els pares tendeixen a adoptar estils de decisió jerarquitzats i promouen l'obediència com a virtut. Les infraccions d'aquest principi condueixen a sancions o càstigs disciplinaris. En l'estil autoritatiu, els pares mantenen nivells elevats d'exigència, però alhora es mostren propers als seus fills, es preocupen i s'interessen pel que pensen i el que els passa, i eviten els càstigs. A partir d'aquestes dues tipologies, els investigadors identifiquen dos estils més, característics de famílies en què els nivells de control parental són baixos. Un primer estil és el *permissiu*. En aquestes famílies els pares mantenen un grau elevat de comunicació amb els seus fills, saben el que pensen i fan, i els concedeixen un marge de maniobra ampli en la determinació dels seus comportaments i les seves formes de vida. En l'estil *negligent*, els pares i mares es desenten de la vida del fill o filla. No s'interessen pel que pensa o fa i mantenen un nivell de control molt baix sobre les seves activitats.

La investigació realitzada en les últimes dècades evidencia que els adolescents els progenitors dels quals despleguen estils autoritatius, presenten millors resultats en un ventall ampli d'indicadors d'integració social, autoestima, salut mental i competències (Gray i Steinberg, 1999). En general, infants i adolescents es beneficien d'estils parentals que combinen nivells elevats d'exigència i supervisió amb dosis altes de comunicació i proximitat afectiva.

CANVI SOCIAL I FLUCTUACIÓ DE LES RESERVES DE CAPITAL SOCIAL DE LES FAMÍLIES

Les reserves de capitals de què disposen les famílies són el principal predictor de la probabilitat d'èxit escolar dels fills. Per aquest motiu, carències conjunturals d'un o diversos recursos incrementen de forma important el risc de fracàs. El capital educatiu de les famílies és relativament fix. Els progenitors no poden «perdre» les credencials educatives assolides, però tampoc no solen incrementar substancialment els seus nivells educatius durant l'etapa de creixement dels fills. Tampoc no varia significativament el seu capital cultural, estretament lligat a hàbits, sensibilitats i cultures d'aprenentatge adquirits en el procés de socialització primària. El que pot canviar de forma substancial al llarg de la infància és el capital financer i el capital social de les famílies. La creixent inestabilitat de carreres laborals i sentimentals, així com les oportunitats inèdites de mobilitat geogràfica, han incrementat les fluctuacions en les reserves d'aquestes formes de capital de què disposen les famílies, i així s'exposa molts infants a noves formes de risc social.

En els últims anys, el capital social fluctua més que mai en funció de noves vicissituds i experiències que trenquen la linealitat de les trajectòries familiars i els itineraris infantils tradicionals. Per exemple, episodis com el divorci, els canvis de domicili o les migracions internacionals afecten de manera notable les reserves de capital social disponible. És considerable l'atenció dedicada per la literatura especialitzada als efectes educatius de les ruptures familiars i les experiències de monoparentalitat. Amb la sortida d'un progenitor de la llar es redueixen no només els recursos econòmics que el progenitor no resident dedica als fills sinó també les seves inversions en temps compartit amb

ells. Aquest distanciament pot comprometre la seva capacitat de seguiment i monitoratge, i per tant, reduir el nivell de supervisió adulta a què està sotmès l'infant en una llar monoparental. En alguns casos, la presència de pares socials (noves parelles de la mare) o substituïts (avis o altres familiars) pot compensar en part aquests dèficits, però sovint el seguiment i l'exercici d'autoritat per aquestes figures estan limitats per l'escassa qualitat de la relació que estableixen amb el fill/a de la seva parella (Cherlin i Fustenberg, 1994). Un volum important de literatura ha acreditat que tant a les famílies monoparentals com a les famílies reconstituïdes els resultats educatius dels infants són més baixos que a les famílies en què l'infant viu amb els seus dos progenitors, tot i que la magnitud de l'efecte pot ser bastant variable. Aquestes diferències no es poden atribuir només al deteriorament de la situació econòmica d'aquestes llars, sinó a l'erosió del capital social «intern» de les famílies (Coleman, 1988; Amato, 2000; Chapple, 2009). A Catalunya, dos estudis publicats recentment, i que utilitzen dades sobre adolescents i les seves famílies del Panel de Famílies i Infància, corroboren aquestes hipòtesis (P. Marí-Klose i M. Marí-Klose, 2010; Brullet *et al.*, 2011).

Una segona línia d'investigació sobre les fluctuacions de capital social s'ha centrat en els efectes provocats pels canvis de domicili. La mobilitat residencial altera els vincles «externs» de les famílies, dels infants amb els seus amics i companys, dels progenitors amb altres pares i mares, i dels progenitors amb professors i personal escolar. Reconstruir-los en un entorn diferent no sempre és tasca fàcil. Diferents treballs de recerca han posat de manifest l'associació estadística entre el nombre de canvis domiciliaris i els resultats educatius dels infants, provocada pel desgast de capital social «extern» disponible a les famílies (Coleman, 1988; Teachman *et al.*, 1997; Hagan, Macmillian, Wheaton, 1996). Pribesh i Downey (1999) evidencien que la mobilitat residencial perjudica fins i tot famílies ben dotades d'altres formes de capital (econòmic, educatiu, social «intern»).

Un tercer àmbit d'estudi sobre els efectes del capital social són les migracions. L'experiència migratòria exposa els infants a un conjunt d'adversitats que en molts casos afecta negativament el seu progrés educatiu, com ara situacions de precarietat econòmica, segregació escolar, canvis freqüents de domicili o desestructuració familiar. Moltes vegades, el projecte migratori tensa les estructures familiars, provoca llargues separacions

entre progenitors i fills —quan, per exemple, els primers s'avancen i reunifiquen els fills una vegada instal·lats plenament en la societat d'acollida. El fet mateix d'emigrar pot ser una experiència estressant per als infants, quan deixen enrere familiars i amics que s'havien fet càrrec d'ells abans de la reunificació familiar (M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco i Todorova, 2008).

Però més enllà d'aquestes experiències d'adversitat, els diversos grups ètnics despleguen estratègies d'adaptació a les seves circumstàncies, en què els diferents capitals familiars tenen un paper de primer ordre. La variabilitat considerable de resultats educatius detectada entre immigrants d'origen divers als Estats Units ha impulsat un volum extraordinari de recerca sobre capacitats i pràctiques parentals, valors i orientacions dels diversos grups presents en l'escenari nord-americà.² Les evidències acumulades confirmen que en els grups en què els pares mostren orientacions més proacadèmiques i són més proclius a fer un seguiment de l'activitat escolar, infants i adolescents presenten els millors resultats educatius. Un dels focus d'atenció principal és l'èxit dels estudiants asiàtics en comparació amb altres grups (hispanics, caribenys). La clau d'aquest avantatge és, per a diversos autors, l'elevat valor atorgat a l'educació pels progenitors d'origen asiàtic, que es materialitza en un fort compromís dels infants per respondre a les expectatives dels pares (Fuligni, 1997; Sue i Okazaki, 1990; Schneider i Lee, 1990; Chao, 1996).

Alguns autors han posat l'èmfasi en les inversions en temps i esforç que els pares d'origen immigrant realitzen en els seus fills. Aquesta dedicació s'explica per l'optimisme que anima molts progenitors embarcats en un projecte migratori (Kao i Tienda, 1995; Zhou, 1997). Sovint, els pares que han emigrat estan convençuts que poden oferir als seus fills oportunitats de què no haurien gaudit en els seus països d'origen. Aquest optimisme desapareix en la segona generació d'immigrants, els fills dels quals solen obtenir pitjors resultats acadèmics que els fills de la primera generació. El nivell de tutorització de l'activitat educativa explica també en bona mesura les diferències

2. La recerca sobre aquestes qüestions en altres països està bastant menys desenvolupada. A l'Estat espanyol tenim algunes evidències qualitatives que apunten en la mateixa direcció que els estudis nord-americans, que generalment utilitzen mostres representatives.

observades en els resultats acadèmics dels estudiants asiàtics i altres grups (Kao, 2004; Glick i Hohmann-Marriott, 2007).³

Les investigacions sobre dèficits de capital social han estat complementades últimament per la reflexió sobre la sobreabundància d'aquest recurs en algunes famílies; el que podem anomenar *hiperprotecció* parental (*overparenting*). En un context de creixent angoixa col·lectiva sobre pràctiques parentals, els pares s'enfronten a una pressió creixent per demostrar al món que són bons pares i mares i que segueixen les normes socials que estableixen el que els infants han de fer o no, en quines activitats han de participar o quina mena de coses han de tenir. En els últims temps un volum considerable de reportatges i literatura pseudoacadèmica ha alertat sobre la tendència d'un nombre creixent de pares d'abusar d'estratègies d'estructuració del temps infantil, de controlar fins al més mínim detall de l'educació del fill. Aquesta obsessió malaltissa priva els nens d'oportunitats de desenvolupar-se autònomament a través del joc i l'esbarjo, i crea noves formes de malestar infantil (Levine, 2006; Honoré, 2008; Hodgkinson, 2009; Gibbs, 2009). Fins on arriba el nostre coneixement, no existeixen tradicions de recerca acadèmica consolidades sobre aquestes qüestions. Una petita excepció és un estudi recent fet als Estats Units per Margaret Nelson (2010), que explora estils parentals d'elits professionals amb elevats ingressos i expectatives educatives per als fills, i detecta tendències molt marcades a la hiperprotecció (el nom del llibre, *Parenting out of control* reflecteix explícitament aquest fenomen).

En la mateixa línia que Nelson, però amb objectius més amplis, l'excel·lent tesi doctoral de Jordi Collet Sabé (2009) analitza situacions paral·leles a Catalunya. En la seva recerca Collet descriu les pràctiques de progenitors catalans dels grups socioeconòmics elevats, i detecta igualment una inclinació a desplegar obsessivament el que anomena estratègies «d'instrumentalitat expressiva», que intenten crear contextos d'aprenentatge en totes les situacions viscudes per l'infant amb l'objecte de transformar qualsevol

3. James Coleman (1988: S110) observa que en els districtes públics on les famílies compren els llibres de text, els administradors escolars se sorprenen que la demanda de llibres es multiplica per dos pel fet que les famílies d'origen asiàtic sovint n'encarreguen dos, un per a l'infant i un altre per a la mare, que tutoritza el progrés educatiu del fill. Es tracta, segons Coleman, d'un exemple d'aprofitament al màxim del capital social de la família, quan el capital humà és relativament baix.

ocasió en una oportunitat per afavorir el seu èxit personal. El que més valoren aquests pares és que, mentre els fills es diverteixen, aprenguin molt, ràpidament, fàcilment i sense esforç. A qui correspon realitzar tot l'esforç és als pares. Generar constantment aquestes situacions intenses i positives requereix d'aquestes famílies un grau elevat d'autoexigència —tant en forma de temps dedicat, com de competències i coneixements per aprofitar el temps òptimament—, que esdevé sovint una font d'angoixa. El panorama que dibuixa el treball de Collet planteja incògnites respecte a les possibles implicacions no volgudes de la socialització que es realitza en situacions de sobrea-bundància de les diverses formes de capital familiar.

CONCLUSIONS PER UNA NOVA POLÍTICA EDUCATIVA

La reflexió sobre els resultats educatius ha estat sovint centrada en alguns aspectes «escolars» (despesa educativa, organització de les escoles, metodologies didàctiques, etc.) que, d'acord amb la recerca internacional, no resulten gaire determinants per afavorir que el gruix dels nostres infants i joves aprenguin més, obtinguin millors notes o prossegueixin els estudis fins a etapes avançades (Hanushek, 2003). La part del lleó de la variabilitat en els resultats educatius té a veure amb dimensions, qualitats i pràctiques familiars vinculades a la disposició de diferents recursos a la llar: econòmics, educatius, culturals i socials. L'Informe PISA de l'OCDE (2010: 54-62) ha estimat que quan controlem estadísticament l'estatus socioeconòmic de l'alumnat (és a dir, si el fixem en un valor mitjà en els països participants) les puntuacions en proves PISA de lectura dels estudiants de cada país són ben diferents de les que apareixen publicades habitualment i s'utilitzen abusivament en comparacions internacionals. Els estudiants espanyols passarien d'estar situats clarament per sota de la mitjana de l'OCDE (amb 481 punts, 10 punts per sota) a fregar aquesta mitjana (amb 491, 3 punts per sota). Amb aquest ajustament, que estima puntuacions en igualtat de condicions socioeconòmiques, els resultats mitjans dels estudiants espanyols superen, entre altres, els dels danesos, britànics, suecs, islandesos, tots els quals obtenen puntuacions no ajustades molt superiors.

Avui per avui, és inimaginable plantejar-se assolir xifres d'èxit escolar anàlogues als països europeus capdavanters si es mantenen taxes de pobresa infantil que ens situen

en el furgó de cua del continent. També és difícil remuntar posicions quan el nivell educatiu dels progenitors catalans continua sent inferior al dels progenitors de la majoria de països on els joves obtenen els millors resultats educatius. Els recursos educatius dels pares són un determinant de primer ordre dels resultats educatius dels fills. Com posem de manifest en l'*Informe de la Inclusió Social 2009*, amb una simulació semblant a la de l'OCDE descrita en el paràgraf anterior, els estudiants espanyols obtindrien 38 punts més en les proves de matemàtiques si el nivell educatiu mitjà dels progenitors espanyols i la composició social dels centres fossin equivalents als que trobem en el país escandinau (les dades són de PISA-2006). En aquest sentit, l'espiral de fracàs escolar en què semblen immersos els nostres joves (futurs pares) alenteix el progrés educatiu de les generacions següents. Però no l'atura.

En un context de restriccions pressupostàries és difícil imaginar que l'acció pública estigui en condicions de contribuir a reduir sensiblement les taxes de pobresa infantil insòlitàment elevades del nostre país, que suposen un llast considerable per al progrés educatiu de segments econòmicament vulnerables de la població escolar. Tanmateix, el marge de millora del nivell educatiu dels progenitors és, a curt termini, escàs, i això limita les perspectives de progrés immediat lligades a aquest factor. Però hi ha, sens dubte, bastant camp a recórrer per desenvolupar polítiques públiques per enfortir el capital social de les famílies, especialment d'aquelles que, en un context de fluctuació creixent de les reserves d'aquest recurs, experimenten dèficits més importants. L'objectiu és tant reforçar vincles intergeneracionals dins de les famílies com fomentar formes d'integració d'aquestes en l'entramat comunitari.

Pel que fa als vincles intergeneracionals és essencial que les polítiques públiques contribueixin a crear condicions que afavoreixin que mares i pares comparteixin experiències d'aprenentatge i socialització amb els fills, i que disposin tant d'*espais* com de *temps* per fer-ho. Per una banda, l'acció pública (tant de les administracions públiques com d'entitats del tercer sector) pot fomentar les relacions intergeneracionals fent possibles experiències compartides a través de programes dissenyats deliberadament per facilitar la interacció i el desenvolupament d'interessos compartits. Això significa posar a disposició de les famílies instal·lacions, equipaments i serveis d'orientació que fomentin l'aprofitament òptim d'aquestes oportunitats d'interacció.

Per altra banda, les administracions públiques tenen la capacitat de fomentar usos apropiats del temps a través d'iniciatives de regulació pública. El compromís parental resulta inviable quan mares i pares estan desbordats. L'existència de temps intergeneracional compartit no depèn merament de la durada de la jornada laboral, sinó també del fet que els horaris de feina dels pares i mares siguin previsibles i regulars, i que els temps compartits puguin ser viscuts veritablement com a «temps familiar», sense el factor distorsionador de les hores extra o la feina que els progenitors s'enduen a casa. Sopar plegats o altres rituals familiars, com ara mirar la televisió a la sala o les activitats compartides de cap de setmana a l'aire lliure són nexes importants d'unió intergeneracional que haurien de quedar blindats enfront de les interferències del món laboral. El punt de partida de les polítiques de conciliació hauria de ser promoure que pares i fills disposin de temps en els moments que ho necessiten (en l'expressió anglesa, *having time at the right time*). Això vol dir estendre nous drets i pràctiques laborals per afavorir la possibilitat que els treballadors puguin reorganitzar els seus temps de feina en funció de les necessitats de coordinació dins de les famílies.

En segon lloc, una estratègia obvia per enfortir el capital social «intern» de les famílies que té beneficis inequívocs per al menor és reforçar la implicació dels progenitors menys implicats en la cura i seguiment dels infants, normalment els pares. Vivim en un context en què la incorporació massiva de les dones al treball remunerat planteja nous reptes de conciliació de la vida laboral i familiar. El camí de tornada cap a un món en què moltes dones dedicaven tot el seu temps a les responsabilitats de cura i educació dels fills, mentre que els pares eren poc més que sustentadors econòmics de la unitat familiar, ha quedat bloquejat, i qualsevol aspiració a desbloquejar-lo (ni tan sols parcialment) resulta improductiva, i possiblement contraproduent per als menors. Per això cal fer conèixer els avantatges de la implicació masculina en aquestes responsabilitats, acreditats per la recerca especialitzada (Marí-Klose *et al.*, 2010). Les iniciatives legislatives s'han d'encaminar a afavorir la coresponsabilització dels pares des del naixement del fill o la filla, eliminant la fonamentació de drets en supòsits sexistes sobre quin és el progenitor més facultat per fer-se càrrec del menor en diferents etapes i transicions vitals. Més enllà d'aquestes iniciatives, és important complementar l'extensió dels drets i oportunitats dels homes fomentant una cultura de coresponsabilització que reforci la seva disposició a implicar-se en la cura i educació dels fills, així com la disposició de les empreses a permetre'ls-ho.

En tercer lloc és important promoure polítiques per esmorteir les conseqüències de la manca de capital social en situacions en què poden aparèixer dèficits. El paper «compensador» dels serveis socials i d'acompanyament a les famílies pot ser decisiu en moments crítics del desenvolupament personal de l'infant, així com en processos de transició familiar. La recerca internacional ha detectat diversos episodis i etapes de vulnerabilitat al llarg de les trajectòries infantils, en què els dèficits de capital social poden tenir efectes negatius importants i duradors. En resposta a aquestes evidències sorgeixen també noves fórmules d'actuació pública (OCDE, 2007; M. Marí-Klose *et al.*, 2010). En aquest sentit, una nova generació de polítiques planteja la necessitat d'impulsar intervencions públiques per, entre altres objectius, 1) garantir una adequada estimulació cognitiva i d'altres capacitats essencials per a l'èxit educatiu a la primera infància, afavorint l'accés dels col·lectius de risc a escoles bressol i altres programes de suport, 2) promoure el manteniment de vincles entre l'infant i el progenitor amb qui no resideix en una situació de ruptura familiar (per exemple, a través de serveis d'intermediació) o 3) oferir a les famílies nouvingudes informació sobre els recursos disponibles en el seu entorn i oportunitats d'integració en l'entramat comunitari.

Els sistemes educatius han demostrat la seva incapacitat per corregir els efectes que les desigualtats socials produeixen en el rendiment acadèmic i l'èxit escolar. En bona mesura, les diferències en els resultats educatius tenen l'origen en factors aliens a l'escola, i possiblement sigui allà on hem de cercar les principals solucions. Resulta difícil modificar els estils parentals responsables d'algunes d'aquestes desigualtats o dotar les famílies que no en tenen del capital cultural que ha de facultar els seus fills perquè tinguin èxit en la trajectòria educativa. Tot i això, en els darrers temps la societat catalana ha fet passos decisius en la bona direcció. Avui gairebé ningú no posa en dubte en el nostre país el valor social de l'educació. Tenir un fill o una filla que treu males notes o que no progressa adequadament en els estudis és un motiu de preocupació per a la pràctica totalitat dels pares, sense que hi hagi gaires diferències entre els diversos grups socioeconòmics. A diferència del que succeïa fa unes dècades, les dades indiquen inequívocament que la immensa majoria dels progenitors animen els fills a seguir estudiant després d'haver completat els estudis obligatoris, i estan disposats a promoure l'èxit educatiu dels fills en la mesura de les seves possibilitats. El que diferencia unes famílies d'altres són les oportunitats per fer-ho, així com l'eficàcia

de les seves iniciatives de promoció. El repte és incidir positivament sobre aquests paràmetres per afavorir l'equitat. Els progenitors han de saber el paper determinant que poden tenir en l'educació dels fills i trobar encoratjament, orientació i suport públic per exercir de manera responsable i efectiva les seves funcions parentals.

Referències bibliogràfiques

ALBERDI, I.; ESCARIO, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Bilbao: Fundación BBVA.

AMATO, P. R. (2000). «Consequences of divorce for adults and children». *Journal of Marriage and the Family*, núm. 62, p. 1269-1287.

BAIZÁN, P.; DOMÍNGUEZ, M.; GONZÁLEZ M. J. (2010). «Cuidado parental en la infancia y desigualdad social: un estudio sobre la Encuesta de Empleo del Tiempo en España». *Working paper*, núm. 158. Fundación Alternativas.

BAKER, D.; STEVENSON, D. L. (1986). «Mother's strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school». *Sociology of Education*, núm. 59, p. 156-166.

BAUMRIND, D. (1970). «Socialization and competence in young children». *Young Children*, núm. 26(2), p. 104-119.

BECK-GERNSEIM, E. (2003). *La reinvencción de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, P. (1977). «Cultural reproduction and social reproduction», p. 487-511. A: J. KARABEL; A. H. HALSEY (eds.). *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press.

BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOURDIEU, P. (1986). «Forms of capital», p. 241-248. A: J. RICHARDSON (ed.). *Handbook of theory and Research for the Sociology of Education*. Nova York: Greenwood Press.

BRULLET, C.; ROCA, C. (2008). «Tener y cuidar hijos: estrategias, tiempos, redes sociales y políticas de apoyo a la crianza». A: C. BRULLET; C. GÓMEZ-GRANELL (eds.). *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: Graó, p. 21-86.

BRULLET, C.; MARÍ-KLOSE, M.; MARÍ-KLOSE, P.; MARANZANA, L. (2011). «Geografías de la paternidad no residente: jausente o vinculado?», *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, núm. 57(1), p. 83-103.

CHERLIN, A.; F. FUSTENBERG (1994). «Stepfamilies in the United States: A reconsideration». *Annual Review of Sociology*, núm. 20, p. 359-381.

CHAPPLE, S. (2009). «Child well-being and sole-parent family structure in the OECD: An analysis». *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, núm. 82.

CHAO, R. K. (1996). «Chinese and European Americans mother's beliefs about the role of parenting in children's school success». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, núm. 27, p. 403-423.

COLEMAN, J. S. (1987). «Families and schools». *Educational Researcher*, núm. 16, p. 32-38.

COLEMAN, J. S. (1988). «Social capital in the creation of human capital». *American Journal of Sociology*, núm. 94, supl., p. S95-S120.

COLEMAN, J. S. (1991). «Parent involvement in education». *Policy Perspective Series*. Office of Education Research and Improvement, U.S. Department of Education.

COLLET SABÉ, J. (2009). *La civilització de la socialització. Els nous processos de socialització familiar a Catalunya*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, tesi doctoral.

COLLINS, J. W.; DAVID, R. J.; PRACHAND, N. G.; PIERCE, M. L. (2003). «Low birth weight across generations». *Maternal and Child Health Journal*, núm. 7(4), p. 227-239.

CONGER, R. D.; ELDER, G. H. (1994). *Families in Troubled Times: Adapting to Change in Rural America*. Nova York: Aldine de Gruyter.

CROSNOE, R. (2001). «Academic orientation and parental involvement in education during high school». *Sociology of Education*, núm. 74, p. 210-230.

ESPING-ANDERSEN, G. (2009). *The Incomplete Revolution*. Londres: Polity.

FULIGNI, A. J. (1997). «The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes and behavior». *Child Development*, núm. 68, p. 352-363.

GIBBS, N. (2009). «The growing backlash against overparenting». *Time*, 20 novembre 2009.

GLICK, J. E.; HOHMANN-MARRIOTT, B. (2007). «Academic performance of young children in immigrant families: the significance of race, ethnicity, and national origins». *International Migration Review*, núm. 41(2), p. 371-402.

GRAY, M. R.; STEINBERG, L. (1999). «Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct». *Journal of Marriage and the Family*, núm. 61, p. 574-587.

HAGAN, J.; MACMILLIAN, R.; WHEATON, B. (1996). «New kid in town: Social Capital and the life course effects of family migration in children». *American Sociological Review*, núm. 61, p. 368-385.

HANUSHEK, E. A. (2003). «The failure of input-based schooling policies». *Economic Journal of the Royal Economic Society*, núm. 113(485), p. 64-98.

HART, B.; RISLEY, T. R. (1992). «American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments». *Developmental Psychology*, núm. 28, p. 1096-1105.

HONORÉ, C. (2008). *Under Pressure: Rescuing Our Children From The Culture Of Hyper-Parenting*. Nova York: Orion.

HODGKINSON, T. (2009). *The Idle Parent. Why Less Means More When Raising Kids*. Nova York: Hamish Hamilton.

IGLESIAS DE USSEL, J.; MARÍ-KLOSE, P.; MARÍ-KLOSE, M.; GONZÁLEZ, P. (2009). *Matrimonios y parejas jóvenes. España 2009*. Madrid: Fundación SM.

KAO, G. (2004). «Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth». *International Migration Review*, núm. 2, p. 427-449.

KAO, G.; THOMPSON, J. (2003). «Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment». *Annual Review of Sociology*, núm. 29, p. 417-442.

KAO, G.; TIENDA, M. (1995). «Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth». *Social Science Quarterly*, núm. 76, p. 1-19.

KIM, D. H.; SCHNEIDER, B. (2005). «Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education». *Social Forces*, núm. 84(2), p. 1181-1206.

LAREAU, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Londres: Falmer Press.

LAREAU, A.; HORVART, E. M. (1999). «Moments of social inclusion and exclusion. Race, class, and cultural capital in family-school relationships». *Sociology of Education*, núm. 72(1), p. 37-53.

LEE, V. E.; BURKAM, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate. Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

LEVINE, M. (2006). *The Price of Privilege*. Nova York: Harper Collins.

MARÍ-KLOSE, M.; GÓMEZ GRANELL, C.; LANAU, A.; MARÍ-KLOSE, P. (2010). *Acompanyament a l'escolaritat. Pautes per a un model local de referència*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

MARÍ-KLOSE, M.; MARÍ-KLOSE, P. (2010). «Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: el logro educativo en hogares monoparentales». *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 90, p. 162-179.

MARÍ-KLOSE, P.; ANTÓN, F.; MARÍ-KLOSE, M. (2011, en premsa). *Informe de la Inclusión Social en España 2011*. Barcelona: Catalunya Caixa.

MARÍ-KLOSE, P.; MARÍ-KLOSE, M.; VAQUERA, E.; ARGESSEANU CUNNINGHAM, S. (2010). *Infància i futur: noves realitats, nous reptes*. Barcelona: Fundació "La Caixa".

MARÍ-KLOSE, P. (dir.) (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.

McLOYD, V. (1998). «Socioeconomic disadvantage and child development». *American Psychologist*, núm. 53, p. 185-204.

McNEAL, R. B. (1995). «Extracurricular activities and high school dropouts». *Sociology of Education*, núm. 68, p. 62-81.

McNEAL, R. B. (1999). «Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out». *Social Forces*, núm. 78(1), p. 117-144.

MISTRY, R. S.; CROSBY, D.; HUSTON, A.; CASEY, D.; ROPKE, M. (2001). «Lessons fom new hope: The impact on children's well-being of a work-based antipoverty program for children». A: G. J. DUNCAN; P. L. CHASE LANSDALE (eds.). *For Better or for Worse. Welfare Reform, Families, and Child Well-being*, p. 179-200. Nova York: Russell Sage Foundation.

NELSON, Margaret (2010). *Parenting Out of Control. Anxious Parents in Uncertain Times*. Nova York: New York University Press.

OCDE (2007). *No More Failures: Ten steps to equity in education*. París: OECD.

OCDE (2010). *PISA 2009 Results Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, vol. II. París: OCDE.

OFFICE OF THE DEPUTY PRIME MINISTER (2004). *The Impact of Overcrowding on Health and Education: A Review of the Literature*. Office of the Deputy Prime Minister: Wetherby.

PRIBESH, Sh.; DOWNEY, D. B. (1999). «Why are residential and school moves associated with poor school performance?». *Demography*, núm. 36(4), p. 521-534.

RAVER, C. C.; GERSHOFF, E. T.; ABER, J. L. (2007). *School Readiness and the Transitions to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

SAYER, L. C.; BIANCHI, S.; ROBINSON, J. P. (2004). «Are parents investing less in children? Trends in mothers' and fathers' time with children». *American Journal of Sociology*, núm. 110(1), p. 1-43.

SCHNEIDER, B.; LEE, Y. (1990). «A model for academic success: The school and home environmentt of east asian students». *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 21, p. 358-377.

SECCOMBE, K. (2000). «Families in poverty in the 1990s: Trends, causes, consequences and lessons learned». *Journal of Marriage and Family*, núm. 62(4), p. 1094-1113.

SUÁREZ OROZCO, C.; SUÁREZ OROZCO, M.; TODOROVA, I. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SUE, S.; OKAZAKI, S. (1990). «Asian-american educational achievements: A phenomenon in search of an explanation». *American Psychologist*, núm. 45, p. 913-920.

SUHRCKE, M.; DE PAZ, N. C. (2011). *The impact of health and health behaviors on education outcomes in high-income countries: a review of the evidence*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

TEACHMAN, J.D.; PAASCH, K.; CARVER, K. (1997). «Social capital and the generation of human capital». *Social Forces*, núm. 75(4), p. 1343-1359.

ZHOU, M. (1997). «Social Capital in Chinatown: the Role of Community-Based Organizations and Families in the Adaptation of the Younger Generation», p. 181-206. A: Lois WEIS i Maxine S. SELLER (eds.), *Beyond Black and White: New Voices, New Faces in the United States Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

7 Les beques com a factor d'èxit escolar: una avaluació d'impacte a partir d'una metodologia quasiexperimental¹

Mauro Mediavilla Bordalejo

1. En aquest capítol s'exposen els principals resultats d'una recerca més àmplia sobre l'impacte de les beques en els resultats educatius referida al conjunt de l'Estat espanyol: Mediavilla Bordalejo, M. (2011). *Una evaluación cuasi-experimental del efecto de las becas y ayudas al estudio sobre las tasas de éxito escolar*. Tesi de doctorat inèdita.

INTRODUCCIÓ

Les diferències observades en el rendiment acadèmic de l'individu així com les seves causes constitueixen un dels elements centrals, des de fa anys, de la literatura relacionada amb l'educació i els seus processos d'aprenentatge. En aquest sentit, existeixen una sèrie de desenvolupaments teòrics i aplicacions empíriques que s'han elaborat amb l'objectiu d'explicar aquestes diferències. A partir d'una anàlisi dels diferents factors que incideixen en les possibilitats educatives reals dels alumnes, Marchesi (2003) i Dronkers (2008) en realitzen una sistematització en diferents àrees referides a l'individu mateix, als seus progenitors, a la seva llar, a l'establiment escolar i a l'entorn en general.

En el cas de l'individu, es plantegen diferents elements que influïrien en els resultats educatius com ara les seves pròpies motivacions, la qualitat i el temps dedicat a l'estudi, el seu estat de salut, la seva condició d'immigrant, el sexe i, per últim, l'escolaritat anterior (Björklund i Chadwick, 2003; Chevalier, 2004).

Quant als seus progenitors, se'n considera rellevant el nivell educatiu, la categoria ocupacional, els ingressos, l'ètnia, l'edat i la condició d'immigrant, perquè en conjunt configuren l'estructura financera i cultural de l'individu (Lillard i Willis, 1994; Gang i Zimmerman, 1999; Chevalier, 2004).

La llar és un altre element mencionat per la literatura teòrica, específicament es considera determinant la presència d'ambdós progenitors a la llar i el nombre de germans, pel fet que impactarien en el grau de seguiment i control sobre el procés educatiu de l'individu (Baydar i Brooks-Gunn, 1991). A més, altres elements mencionats són la situació financera i les possibles fluctuacions provocades per l'atur del cap de família (Duncan *et al.*, 1998) o per altres circumstàncies adverses com ara la separació o el divorci dels progenitors (Leibowitz, 1974; Pong, Dronkers i Hampden-Thompson, 2003; Price, 2008).

Pel que fa a la importància del centre escolar, la literatura detecta una sèrie de factors relacionats amb la titularitat del centre, la grandària i el tipus de companys de la classe, la qualitat i motivació del professorat i, per últim, l'organització de la jornada escolar (Sacerdote, 2001; Zimmerman, 2003; Rivkin, Hanushek i Kain, 2005; Álvarez Blanco, 2006; Calero i Escardíbul, 2007; Eren i Millimet, 2008).

Finalment, i dintre de l'anomenat *entorn*, es consideren les possibles diferències entre habitar en una zona rural o urbana, així com la incidència del grau de pobresa o delinqüència en el lloc de residència i la situació del mercat de treball durant els anys d'escolarització, en especial quan l'individu ha de decidir la seva continuïtat en el sistema educatiu no obligatori (Vandenberghe, 1999; Chevalier, 2004). És en aquest darrer apartat que s'introdueix l'acció potencial de l'estat mitjançant diferents polítiques públiques com, per exemple, les ajudes directes en forma de beques (Deke, 2003). En aquest sentit, la literatura empírica referida als nivells educatius no superiors constata la influència positiva de les beques o d'altres ajuts públics en la consecució de diferents objectius perseguits com ara l'increment en les taxes de matriculació i/o d'escolarització (Skoufias, 2001; Cardoso i Portela Souza, 2004; Dearden *et al.*, 2009) i la caiguda en les taxes de deserció escolar (Cameron, 2009).

Aquest capítol continua amb una descripció del sistema de beques a Catalunya; una explicació de l'estratègia metodològica aplicada per a l'avaluació de l'impacte de la política; la descripció dels resultats obtinguts i, per últim, al darrer apartat, s'introdueixen les principals conclusions en clau de política educativa.

EL SISTEMA DE BEQUES EN MATÈRIA D'EDUCACIÓ A CATALUNYA

A l'Estat espanyol, es consideren beques i ajuts a l'estudi (en endavant, beques) aquelles transferències monetàries o en espècie que intenten cobrir diversos costos associats a l'escolarització.² Entre ells, destaquen els costos directes derivats de l'assistència de l'individu a un centre escolar, els indirectes derivats de la necessitat de material escolar, transport i residència i, per últim, els costos d'oportunitat. Quant al seu finançament, tot i que el Ministerio de Educación (en endavant, ME) és qui finança i administra la majoria de les beques donades a l'Estat espanyol, la seva participació ha anat disminuint a favor de les administracions educatives de les comunitats autònomes. Aquestes, amb el temps, han anat gestionant els programes estatals i creant-ne de propis.

En el cas de Catalunya, l'administració ofereix beques i subvencions pròpies i gestiona algunes línies d'ajuts la provisió dels quals és a càrrec del govern central. En el primer cas, hi ha les beques a l'estudi per a l'alumnat amb un bon rendiment escolar a l'educació secundària obligatòria i que vol continuar els seus estudis, les beques de desplaçament i les beques de residència destinades a l'alumnat que resideix en comarques amb una baixa densitat poblacional. Tanmateix, altres ajuts propis que cal destacar són les bonificacions i exempcions de preus públics de llars d'infants; els ajuts a l'alumnat que pateix una malaltia prolongada, ajuts individuals de desplaçament i ajuts de menjador. En el segon cas, la Generalitat gestiona l'ajut per a l'adquisició de llibres de text i material didàctic, les beques i ajuts a l'estudi de caràcter general i de mobilitat i, per últim, els ajuts per a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

Respecte a les característiques generals de les beques i els ajuts atorgats, mentre en alguns casos existeix una incompatibilitat amb qualsevol altre ajut —amb la mateixa finalitat— donat per l'Estat o qualsevol altra institució, en altres hi ha una clara voluntat de complementarietat. Pel que fa als requisits, en general s'exigeix que l'alumne estigui escolaritzat en un centre educatiu sostingut amb fons públics, que no superi

2. El sistema de beques a l'Estat espanyol té com a eix l'article 27 de la Constitució, la Llei Orgànica d'Educació (LOE, 2006) i el Reial Decret 1721/2007.

els llindars de renda familiar establerts i que demostrí haver superat, quan calgui, un rendiment acadèmic mínim previst a la normativa. Finalment, la gestió pot ser competència exclusiva de la Generalitat o pot ser compartida amb altres organismes, com per exemple els consell comarcals.

En el nivell secundari postobligatori, les beques proveïdes pel ME es poden desagregar entre les beques pròpiament dites destinades a alumnes de batxillerat, de formació professional de grau mitjà i dels diferents ensenyaments artístics, esportius i d'idiomes; i els ajuts a l'estudi. Cada beca es compon de diferents elements que són objecte d'agregació en el cas que el o la sol·licitant compleixi els requisits per ser-ne beneficiari/ària, relacionats amb el rendiment acadèmic i amb el nivell de renda familiar. A títol informatiu, i sobre la base de les dades del ME, a Catalunya el percentatge d'alumnes becats en el curs 2008-2009 era del 13% i l'import mensual mitjà (considerant 10 mesos lectius) de 130€, aproximadament. A escala estatal aquestes xifres eren del 18% i 115€, respectivament.

ANÀLISI DE LA INCIDÈNCIA DE LES BEQUES EN ELS RESULTATS EDUCATIUS: CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES

A partir del marc teòric i del coneixement dels diferents programes de beques a Catalunya i Espanya abans esmentat, aquest estudi té com a objectiu principal analitzar la relació existent entre les polítiques públiques educatives i la deserció escolar. En concret, s'estudia el paper de les beques com a factor d'èxit de cara a la finalització del nivell secundari postobligatori i, més específicament, s'intenta determinar i quantificar l'existència d'un impacte de les polítiques de beques dutes a terme a Espanya durant els anys 2004 i 2005 en les taxes d'èxit escolar observades el 2006. La informació emprada es basa en l'Enquesta de Condicions de Vida (ECV-2006)³ publicada per Eurostat el 2009, que dona informació longitudinal sobre els ingressos monetaris que han rebut

3. EU-SILC (European Union Statistics on Income and Living Conditions), a les seves sigles en anglès. Contracte n. EU-SILC/2006/19 que estableix l'obligació, en el moment de publicar els resultats, de comunicar el següent: «Eurostat no es fa responsable dels resultats i les conclusions, responsabilitat que correspon a l'investigador».

els beneficiaris en concepte de beques i ajuts a l'estudi, a més d'un ampli ventall de variables individuals, familiars i de l'entorn.

Quant a la metodologia, s'aplica una avaluació d'impacte (*ex-post*) amb informació individual per conèixer si hi ha hagut canvis en les taxes de finalització del nivell educatiu estudiat i si aquests són atribuïbles a la intervenció avaluada. L'anàlisi es realitza mitjançant un disseny quasiexperimental, a partir d'una tècnica d'aparellament.⁴ Mitjançant l'aplicació del Propensity Score Matching (en endavant, PSM⁵) es determina l'efecte mitjà de les beques en el nivell educatiu assolit pels beneficiaris, a partir del càlcul del paràmetre ATT (Average Treatment effect on the Treated).⁶ Aquest determina l'impacte del tractament per a les persones que van rebre el tractament en comparació amb altres individus, semblants en les seves característiques però que no han rebut el tractament (en aquest cas, la beca).

La justificació de l'elecció d'aquesta metodologia d'avaluació es basa principalment en tres elements: el programa a avaluar (programes de beques); la pregunta a contestar (l'impacte mitjà de les beques) i, finalment, les característiques de les dades disponibles (microdades longitudinals). Així mateix, la utilització d'aquesta metodologia també es fonamenta en altres aspectes. En primer lloc, la seva capacitat per disminuir els efectes de l'endogeneïtat. En segon lloc, el fet que permet obtenir com a resultat l'efecte net d'una política, a partir d'una sèrie de característiques observables del fenomen estudiat. Finalment, el fet que el PSM no requereix la fixació d'una forma funcional determinada que relacioni el tractament amb la variable resultat.

A l'anàlisi d'avaluació, la variable dependent fa referència al nivell educatiu que té la persona als 19 anys el 2006. Si bé l'edat teòrica per finalitzar el nivell secundari postobligatori són els 18 anys, s'ha optat per seleccionar un any més per evitar trobar individus amb 18 anys que encara no tinguin aquest nivell educatiu pel fet que l'en-

4. La metodologia aquí emprada és la que més s'ajusta als objectius de l'avaluació i a les limitacions de la base de dades. En aquest sentit hi ha altres possibilitats com l'aplicació de diferències en diferències, variables instrumentals, mètodes de regressió i, per últim, diferències en diferències amb aparellament.

5. Per a una completa explicació de la seva aplicació, vegeu Caliendo i Kopeining (2008).

6. Per a una explicació detallada vegeu Rubin (1974), Rosenbaum i Rubin (1983), Heckman, Ichimura i Todd (1997) i Blundell i Costa Dias (2000).

questa es va dur a terme abans de finalitzar el curs lectiu. Com a variables independents es consideren aquelles, amb informació disponible, relacionades amb l'individu, els seus progenitors, la seva llar i el seu entorn; seleccionades a partir de la sistematització plantejada per Marchesi (2003) i Dronkers (2008).

A partir del total d'observacions vàlides per a la variable dependent es genera una base de dades amb 783 observacions que conté valors perduts per algunes de les variables independents.⁷ S'ha de destacar que la base de dades només permet conèixer aquelles beques donades a beneficiaris que suposin un ingrés monetari, per tant no s'avaluen en aquest treball les beques en espècie rebudes per l'individu. Tanmateix, no hi ha informació qualitativa de l'individu que permeti conèixer altres aspectes rellevants com, per exemple, el motivacional. Finalment, la limitada mostra final no fa possible reproduir aquesta mateixa anàlisi per a Catalunya. Aquests tres elements constitueixen una limitació del treball mateix.

LES BEQUES COM A FACTOR D'ÈXIT ESCOLAR: UNA AVALUACIÓ D'IMPACTE

L'apartat empíric d'aquesta investigació consta de dues parts diferenciades pel que fa a l'aproximació emprada, però clarament complementàries de cara al coneixement de l'impacte d'aquesta política pública i la seva implicació com a factor d'èxit escolar.

En primer terme, es fa una estimació de màxima versemblança (*logit*) per conèixer, al nivell agregat, quins són els determinants principals del nivell educatiu observat en els alumnes escollits. Aquesta aproximació demostra que, efectivament, les beques afecten positivament i amb un alt grau de significativitat el nivell educatiu assolit per l'individu als 19 anys (vegeu la taula 1). Així mateix, l'estimació troba que altres variables també resulten determinants, com el nivell educatiu de la mare i aquelles que permeten conèixer l'estatus econòmic de la llar, com és el quintil de renda equivalent disponible i la tinença en propietat de l'habitatge. Finalment, el rendiment acadèmic es veu afectat negativament en cas que l'individu habiti en àrees poc urbanitzades.

7. Per intentar fer servir tota la informació de la base de dades, s'ha fet un procés d'imputació a partir de la metodologia de la imputació múltiple.

Taula 1.**Determinants del nivell educatiu assolit als 19 anys. Espanya, 2006**

Variable dependent: Post_Oblig_con_19 (y = 0,1)	Coefficient	Error estàndard	Estadístic t	P-value
Variables independents				
Individual				
Beca	1,209 ^a	0,219	5,50	0,000
Dona	0,251	0,169	1,49	0,137
Últim trimestre	0,065	0,192	0,34	0,736
Malaltia crònica	-0,179	0,328	-0,55	0,585
Posició entre els germans	-0,173	0,127	-1,37	0,172
Pare/Mare				
Educació de la mare	0,196 ^b	0,077	2,53	0,012
Ocupació del pare	-0,115	0,073	-1,57	0,117
Ocupació de la mare	0,035	0,066	0,53	0,601
Actiu pare	0,253	0,293	0,86	0,390
Actiu mare	-0,042	0,177	-0,24	0,809
Llar				
Quintil	0,117 ^c	0,072	1,70	0,009
Dificultat econòmica	-0,076	0,202	-0,38	0,705
Habitatge propi	0,654 ^b	0,258	2,53	0,011
Problemes estructurals	-0,231	0,235	-0,98	0,326
Més de 4 dependències	0,093	0,194	0,48	0,632
Baixa-mitjana urbanització	-0,492 ^a	0,182	-2,71	0,007
Núm. d'observacions	783			
Log-Likelihood	-462,78			
LR Chi2 (17)	153,45			
P>Chi2	0,000			

Nota: ^a significatiu al 99%; ^b significatiu al 95%; ^c significatiu al 90%. L'estimació *logit* té en compte els valors de les vint bases de dades imputades. El valor dels coeficients citats és la mitjana aritmètica dels vint resultats obtinguts.

Font: Elaboració pròpia amb microdades d'EUSILC LONGITUDINAL UDB 2006 —versió 2— de març 2009.

En segon terme, i per conèixer l'efecte «net» de les beques sobre el nivell educatiu dels alumnes en el nivell secundari postobligatori, s'aplica una aproximació quasiexperimental: el Propensity Score Matching. Aquest mètode d'aparellament per estimar l'efecte mitjà d'una política s'efectua en dues etapes. A la primera etapa s'estima

el Propensity Score (PS), que indica la probabilitat de participar en el programa, mitjançant un model d'elecció binària (*logit*). A la segona etapa, es realitza l'anàlisi d'aparellament que permet conèixer l'efecte «net» de la política, mitjançant el càlcul de l'efecte mitjà del tractament als tractats (ATT). A causa de la dificultat de trobar dues persones amb probabilitat idèntica, condició teòrica perquè puguin ser aparellades, s'han desenvolupat diversos mètodes d'aparellament, basats en algoritmes, que intenten estimar el paràmetre d'interès: el mètode del Veí més proper; d'Estratificació; de Kernel i el mètode Radius (Imbens, 2004; Smith i Todd, 2005).

A l'anàlisi d'aparellament s'empren 150 individus que han rebut beques en el període analitzat i un grup de control conformat per entre 527 i 621 individus sense beca, segons sigui la tècnica de comparació utilitzada. El paràmetre d'impacte mitjà buscat (ATT) és la mitjana aritmètica de les diferències existents en la variable resultat (nivell educatiu assolit), a partir dels múltiples aparellaments realitzats entre els individus tractats i de control, sota la imposició del suport comú (vegeu la taula 2).

L'anàlisi d'aparellament realitzada confirma l'efectivitat de les beques donades en el nivell educatiu assolit. Les diferents tècniques d'aparellament calculades indiquen l'existència d'un efecte mitjà del tractament que és positiu i significativament diferent de zero, amb la qual cosa es confirma l'existència d'un efecte «net» positiu de les beques en les persones beneficiàries.⁸ Els coeficients obtinguts indiquen un efecte mínim de 0,22 obtingut a partir de la tècnica Radius i un efecte màxim de 0,26 calculat a partir de la tècnica d'Estratificació. Si tenim en compte que la variable objectiu varia entre 0 i 1, la interpretació dels resultats indica que les beques incrementen més d'un 20% les possibilitats de finalitzar amb èxit, i amb l'edat teòrica esperada, el nivell secundari postobligatori, en el cas de dos individus amb característiques similars. És important destacar que els resultats obtinguts reflecteixen, exclusivament, la diferència d'assoliment educatiu obtingut pel grup becat en relació amb el grup de control. Per tant, en cap cas no es pot generalitzar el mateix a altres individus no tinguts en compte en l'estimació.

8. Amb certes precaucions, aquests resultats es poden extrapolar al cas de Catalunya.

Taula 2.

Impacte «net» de rebre una beca en el nivell educatiu assolit. Espanya, 2006

	Estadístic t			Individus	
	ATT	Analític	Bootstrapping	Tractats	Control
Veí més proper (a)	0,234 ^a (0,233-0,235)	5,063 (5,033-5,084)	(c)	150	527-528
Error estàndard		0,046			
% casos comparats	87,81-87,94				
Veí més proper (b)	0,235 ^a (0,234-0,236)	5,085 (5,054-5,105)	(c)	150	527-528
Error estàndard		0,046			
% casos comparats	87,81-87,94				
Estratificació	0,257 ^a (0,253-0,258)	5,838 (5,758-5,864)	6,002 (4,927-7,285)	150	621
Error estàndard		0,044	0,043 (0,035-0,052)		
% casos comparats	100				
Kernel (d)	0,243 ^a (0,243-0,243)	-	5,580 (4,302-6,751)	150	621
Error estàndard			0,044 (0,036-0,057)		
% casos comparats	100				
Radius	0,222 ^a (0,220-0,224)	4,630 (4,591-4,684)	4,529 (3,841-5,424)	150	527-550
Error estàndard		0,048	0,049 (0,041-0,057)		
% casos comparats	87,81-90,79				

Nota: ^a significatiu al 99%. L'estimació té en compte els valors de les vint bases de dades imputades. El valor del coeficient citat és la mitjana aritmètica dels vint resultats obtinguts. Entre parèntesis els valors mínim i màxim obtinguts. Totes les estimacions s'han realitzat amb reemplaçament i suport comú. (a) Veí més proper amb selecció aleatòria. (b) Veí més proper amb ponderatius idèntics. % de casos comparats: total d'observacions emprades en l'anàlisi de comparació en relació amb el total d'observacions que integren el suport comú. (c) No es calculen seguint Abadie i Imbens (2008). (d) En el cas de l'aproximació Kernel a partir de la funció de densitat Epanechnikov Kernel el resultat és de 0,251.

Font: Elaboració pròpia amb microdades d'EUSILC LONGITUDINAL UDB 2006 —versió 2— de març 2009.

CONCLUSIONS PER A LA POLÍTICA EDUCATIVA

L'objectiu principal d'aquest estudi ha estat determinar i quantificar l'existència d'un impacte de les polítiques de beques donades a l'Estat espanyol durant el període 2004-2005 en l'àmbit de l'escolaritat secundària postobligatòria, sobre les taxes d'èxit escolar observades el 2006, mitjançant una metodologia quasiexperimental. Les dades emprades provenen de l'Enquesta de Condicions de Vida (ECV-2006), que dona una àmplia informació sobre les persones beneficiàries de beques i ajuts a l'estudi.

Els resultats obtinguts demostren la importància de les beques com a afavoridores de la continuïtat escolar en el nivell secundari postobligatori, a més del fet que es revela que altres variables també són significatives. Entre elles, el nivell educatiu de la mare, la situació financera i la ubicació geogràfica de la llar. Pel que fa a l'efecte «net» de la política pública analitzada, la interpretació dels resultats indica que les beques incrementen més d'un 20% les possibilitats de finalitzar amb èxit el nivell secundari postobligatori amb l'edat teòrica adequada, a partir d'una comparació entre dos grups d'individus similars. Aquest resultat és rellevant, cal tenir en compte que el valor mitjà rebut per cada beneficiari d'una beca o ajut a l'estudi, durant aquest període, ha estat d'aproximadament 115€ mensuals. En aquest sentit, si bé és ben clar que existeixen molts elements que acaben determinant el nivell educatiu assolit per l'individu, es comprova que l'Administració, mitjançant les seves polítiques públiques, pot incorporar un element afavoridor de l'èxit escolar en un context actual d'alt abandonament escolar prematur.

En aquest sentit, l'anàlisi fonamenta la necessitat d'una major aposta pública centrada, principalment, en dues línies d'actuació. En primer lloc, l'increment en la despesa pública total assignada a beques i ajuts a l'estudi, per tal d'aconseguir una igualtat efectiva d'oportunitats educatives, en un marc en què el nivell sociocultural de les famílies és un determinant poderós de l'abandonament abans esmentat. Se sap que la despesa pública a l'àmbit estatal i català és una de les més baixes de la Unió Europea, resulta imprescindible doncs incrementar el pes d'aquest tipus d'ajuts de cara a fer minvar, per la via del sistema educatiu, les desigualtats socials actuals i evitar que l'escola continuï essent un reproductor més d'aquestes inequitats de partida.

Finalment, cal redissenar els requisits demanats per donar i renovar les beques. Si s'és conscient de la gran diversitat d'aptituds i necessitats dels nostres estudiants, no s'explica l'actual homogeneïtat i manca de flexibilitat de la normativa vigent. Aquest estudi ha demostrat que hi ha diversos factors que afecten el nivell educatiu de l'individu. Per tant, una estructura de requisits, tant econòmics com acadèmics, més ajustats a les característiques pròpies i de l'entorn de l'individu permetria incrementar l'eficàcia de la despesa, entesa com l'efecte de la mateixa en la taxa de finalització assolida per l'alumne beneficiat.

Referències bibliogràfiques

ABADIE, A.; IMBENS, G. (2008). «On The Failure of the Bootstrap for Matching Estimators». *Econometrica*, núm. 76(6), p. 1537-1557.

ÁLVAREZ BLANCO, L. (2006). *Familia y abandono escolar*. Madrid: Ediciones Cinca. «Acción Familiar».

BAYDAR, N.; BROOKS-GUNN, J. (1991). «Effects of maternal employment and child-care arrangement on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the childrens of the National Longitudinal Survey of Youth». *Developmental Psychology*, núm. 27, p. 932-945.

BJÖRKLUND, A.; CHADWICK, L. (2003). «Intergenerational Income Mobility in Permanent and Separated Families». *Economics Letters*, núm. 80, p. 239-246.

BLUNDELL, R.; COSTA DIAS, M. (2000). «Evaluation methods for non-experimental data». *Fiscal Studies*, núm. 21(4), p. 427-468.

CALERO, J.; ESCARDÍBUL, J-O. (2007). «Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003». *Hacienda Pública Española*, núm. 183(4), p. 33-66.

CALIENDO, M.; KOPEINING, S. (2008). «Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching». *Journal of Economic Surveys*, núm. 22, p. 31-72.

CAMERON, L. (2009). «Can a public scholarship program successfully reduce school drop-outs in a time of economic crisis? Evidence from Indonesia». *Economics of Education Review*, núm. 29, p. 308-317.

CARDOSO, E.; PORTELA SOUZA, A. (2004). «The impact of cash transfers on child labor and school attendance in Brazil». *Working Papers*, núm. 04-W07. Vanderbilt University.

CHEVALIER, A. (2004). «Parental Education and Child's Education: A Natural Experiment». *Discussion Paper Series. IZA*, núm. 1153.

DEARDEN, L.; EMMERSON, C.; FRAYRE, C.; MEGHIR, C. (2009). «Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates». *Journal of Human Resources*, núm. 44(4), p. 827-857.

DEKE, J. (2003). «A study of the impact of public school spending on postsecondary educational attainment using statewide school district refinancing in Kansas». *Economics of Education Review*, núm. 22, p. 275-284.

DRONKERS, J. (2008). «Education as the backbone of inequality – European education policy: constraints and possibilities». A: F. BECKER; K. DUFFEK i T. MÖRSCHER (eds.). *Social Democracy and Education. The European Experience*, Amsterdam: Friederich Ebert Stiftung – Karl Renner Institut – Wiardi Beckman Stichting.

DUNCAN, G.; YEUNG, J.; BROOKS-GUNN, J.; SMITH, J. (1998). «How Much Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children?». *American Sociological Review*, núm. 63(3), p. 406-423.

EREN, O.; MILLIMET, D. (2008). «Time to learn? The organizational structure of schools and student achievement». A: DUSTMANN, FITZENBERGER i MACHIN (eds.). *The Economics of Education and Training*. Meppel: Physica-Verlag Heidelberg.

GANG, I.; ZIMMERMAN, K. (1999). «Is Child Like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin». *The Journal of Human Resources*, núm. 35(3), p. 550-569.

HECKMAN, J.; ICHIMURA, H.; TODD, P. (1997). «Matching as an econometric evaluation estimator: Evidence from evaluating a job training programme». *The Review of Economic Studies*, núm. 64, p. 605-654.

IMBENS, G. (2004). «Nonparametric estimation of average treatment effects under exogeneity: a review». *Review of Economics and Statistics*, núm. 86(1), p. 4-29.

LEIBOWITZ, A. (1974). «Home Investment in Children». *The Journal of Political Economy*, núm. 82(2), p. S111-S131.

LILLARD, L.; WILLIS, R. (1994). «Intergenerational Educational Mobility. Effects of Family and State in Malaysia». *The Journal of Human Resources*, núm. 29(4), p. 1126-1166.

MARCHESI, A. (2003). «El fracaso escolar en España». Fundación Alternativas. Documento de Trabajo, 11/2003.

PONG, S.L.; DRONKERS, J.; HAMPDEN-THOMPSON, G. (2003). «Family Policies and Children's School Achievement in Single – Versus Two – Parents Families». *Journal of Marriage and Family*, núm. 65, p. 681-699.

PRICE, J. (2008). «Parent-Child Quality Time. Does Birth Order Matter?». *Journal of Human Resources*, núm. 43(1), p. 240-265.

RIVKIN, S.; HANUSHEK, E.; KAIN, J. (2005). «Teachers, Schools, and Academic Achievement». *Econometrica*, núm. 73(2), p. 417-458.

ROSENBAUM, P.; RUBIN, D. (1983). «The central role of the propensity score in observational studies for causal effects». *Biometrika*, núm. 70, p. 41-55.

RUBIN, D. (1974). «Estimating causal effects of treatment in randomized and nonrandomized studies». *Journal of Educational Psychology*, núm. 66, p. 685-701.

SACERDOTE, B. (2001). «Peer effects with random assignment». *Quarterly Journal of Economics*, núm. 116, p. 681-704.

SKOUFIAS, E. (2001). «PROGRESA and its impacts on the human capital and welfare of households in rural Mexico: A synthesis of the results of an evaluation by IFPRI». *Research Report*. Washington: International Food Policy Research Institute.

SMITH, J.; TODD, P. (2005). «Does matching overcome LaLonde's critique of nonexperimental estimators?». *Journal of Econometrics*, núm. 125(1-2), p. 305-353.

VANDENBERGHE, V. (1999). «The need to go beyond human capital theory and production-function analysis». *Educational Studies*, núm. 25(2), p. 129-143.

ZIMMERMAN, D. (2003). «Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment». *Review of Economics and Statistics*, núm. 85, p. 9-23.

ANNEX**Taula 3.**

Descripció de les variables emprades en l'anàlisi (N=783)

Variables	Mitjana	Desviació Estàndard	Min	Max
Variable dependent				
Post_Oblig_con_19	0,45	0,49	0	1
Variables independents				
Individual				
Beca	0,19	0,49	0	1
Dona	0,48	0,49	0	1
Últim trimestre	0,26	0,44	0	1
Malaltia crònica	0,07	0,26	0	1
Posició entre els germans	1,57	0,69	1	3
Pare/Mare				
Educació de la mare	2,29	1,37	1	5
Ocupació del pare	3,74	1,02	1	5
Ocupació de la mare	3,50	1,45	1	5
Actiu pare	0,92	0,27	0	1
Actiu mare	0,51	0,50	0	1
Llar				
Quintil	2,63	1,37	1	5
Dificultat econòmica	0,63	0,48	0	1
Habitatge propi	0,83	0,37	0	1
Problemes estructurals	0,17	0,38	0	1
Més de 4 dependències	0,71	0,45	0	1
Baixa mitja urbanització	0,54	0,49	0	1

Font: Elaboració pròpia amb microdades d'EUSILC LONGITUDINAL UDB 2006 —versió 2— de març 2009.

8 Mirada internacional a l'èxit educatiu: el sistema educatiu d'Ontario

Lauren Segedin i Ben Levin

INTRODUCCIÓ

Ontario, la província més gran del Canadà, ocupa una superfície de 400.000 milles quadrades; és a dir, un milió de quilòmetres quadrats. La població, propera als tretze milions d'habitants, representa el 40% del conjunt de la demografia canadenca. És una població molt urbanitzada. Gairebé el 80% es distribueix entre les àrees metropolitanes i les seves rodalies.

Aproximadament dos milions d'infants i adolescents d'Ontario són usuaris de l'ensenyament públic. Aquest s'organitza en quatre sistemes de consells escolars escollits a escala local i que de vegades ocupen àmbits sobreposats. Reflecteixen la necessitat de finançament públic que tenen les escoles de llengües i religions minoritàries. És el cas del francès i de la religió catòlica. Les escoles privades d'Ontario no es financen amb fons públics. El paper del govern federal canadenc i dels ajuntaments no és rellevant en el finançament ni en la governança del sistema d'ensenyament primari i secundari d'Ontario.

Pel que fa a dimensions, hi ha diferències entre els districtes escolars. N'hi pot haver des d'uns quants centenars d'estudiants fins als 250.000 estudiants del Consell Escolar del Districte de Toronto (TDSB, per les sigles de Toronto District School Board). El TDSB és un dels districtes més grans de l'Amèrica del Nord. Tanmateix hi ha molts

districtes d'Ontario que cobreixen una gran extensió de territori ocupat per poca població. És el cas de la zona nord de la província.

En total hi ha prop de cinc mil escoles repartides entre tots els sistemes, de les quals moltes són petites; l'escola d'ensenyament secundari mitjana no sol arribar a mil estudiants. Moltes ni s'acosten a aquesta xifra.

Atès que la província acull gairebé la meitat de la població immigrant canadenc, la població escolar és molt diversa. El 27% dels habitants ha nascut fora del Canadà (una tercera part hi ha arribat durant la darrera dècada), i el 20% és membre de minories visibles. L'àrea de Toronto, que aplega gairebé el 40% de la població de la província, és una de les zones urbanes més diverses del món i, cada any, hi arriben més de 125.000 immigrants nous procedents de molts països. Així, dins la població escolar de moltes escoles urbanes d'Ontario hi ha estudiants que es distribueixen entre una trentena de grups ètnics que parlen dotzenes de llengües diferents.

Els sistemes educatius del Canadà estan molt més centralitzats que els sistemes estatunidencs, però no ho estan tant com els d'altres països. El govern d'Ontario, amb l'objectiu de garantir l'assignació equitativa de recursos arreu de la província, determina des del Ministeri d'Educació els currículums, les principals polítiques per a les escoles i finança el 100% dels consells escolars. Tanmateix, els consells escolars locals tenen un paper important. Són responsables de la contractació de professionals. Nomenen els directors i alts càrrecs d'administració; per exemple, els superintendents. Fixen els pressupostos anuals i estableixen les prioritats dins dels programes. Gestionen els actius de capital. Tenen un paper principal en la participació dels pares i mares i en la resolució de problemes locals. Ateses les diferències culturals significatives identificables en els setanta-dos districtes d'Ontario, la importància dels consells locals és clara.

Hi ha, a més, dos organismes independents que també cal esmentar. Un és el Col·legi de Professors (College of Teachers), un ens autofinançat i independent que es creà durant els anys noranta. S'encarrega d'expedir certificats i habilitacions al professorat i als administradors escolars. Durant la mateixa dècada, també es creà a Ontario l'Oficina per la Responsabilitat i la Qualitat en l'Ensenyament (EQAO, per les sigles en anglès

Educational Quality and Accountability Office). Va néixer com un ens independent responsable del programa de proves ampliat que es va engegar durant aquells anys. Es tracta d'unes proves que actualment només avaluen llengua i matemàtiques a tercer i a sisè; matemàtiques a novè i fan una prova de nivell d'alfabetització a desè. A Ontario, a diferència del que es fa en altres zones del Canadà, no es fan exàmens estàndards quan els estudiants deixen l'institut d'ensenyament secundari. Es confia en les notes assignades pel professorat i pel centre.

El quadre 1 permet comparar alguns dels principals indicadors estructurals dels sistemes educatius d'Ontario i de Catalunya.

Quadre 1.

Comparativa dels principals indicadors estructurals dels sistemes educatius d'Ontario i Catalunya

	Ontario	Catalunya
Demografia	13.210.667 hab. (2010)	7.512.381 hab. (2010)
PIB per càpita	27.720,5 € (2010)	26.811,3 € (2009)
Nivell d'assoliment educatiu en l'ensenyament terciari, per a persones de més de 16 anys (%) (ISCED 5 - ISCED 6)	59% (2006)	24,3% (2010)
Nivell d'assoliment educatiu en el primer cicle d'ensenyament secundari o inferior, per a persones de més de 16 anys (%) (ISCED 2 o inferior)	13% (2006)	55,3% (2010)
Taxa de desocupació	8,1% (2011)	17,8% (2010)
Edat d'escolarització obligatòria	6-18 anys	6-15 anys
Participació/matriculació en l'ensenyament (participants de 3 anys - com a % de la població de 3 anys)	No hi ha dades disponibles	100% (2009)

Participació/matriculació en l'ensenyament (participants de 17 anys - com a % de la població de 17 anys)	100% (2011)	77,8% (2009)
Abandonament prematur de l'ensenyament i la formació	19% (2010)	31% (2010)
Participació en els estudis a l'edat apropiada, percentatge entre la població de 15 anys [percentatge de joves (de 15 anys) que facin el curs que correspon a la seva edat]	No hi ha dades disponibles	69,5% (2009)
La mitjana del conjunt d'estudiants és conforme als criteris PISA	531 (2009)	498 (2009)
Estudiants amb un nivell de lectura 1 o inferior (%) a PISA	10% (2009)	13% (2009)
Percentatge d'estudiants amb estudis acabats en l'ensenyament obligatori	81% (2010)	75,9% (2006)
Estructura del sistema educatiu	1r i 2n cicle d'educació infantil, opcional (4-5 anys) Primària, obligatòria Cursos 1-8 (4-13 anys) Secundària, obligatòria Cursos 9-12 (14-18 anys) Terciària, opcional ensenyament superior o universitari (de 17 anys en endavant)	ISCED 0: educació infantil de primer cicle (0-2 anys) / educació infantil de segon cicle (3-5 anys) ISCED 1: educació primària (obligatòria) (6-11 anys) ISCED 2: educació secundària obligatòria (12-15 anys) ISCED 3: ensenyaments secundaris postobligatoris: batxillerat / cicles formatius de grau mitjà (formació professional) (+15 anys) ISCED 5: cicles formatius de grau superior / ensenyaments universitaris (+17 anys)

Nombre d'estudiants per nivell d'ensenyament (ensenyament obligatori)	2.070.736 (2010)	710.482 (2010)
Nombre d'estudiants per nivell d'ensenyament (formació professional o tècnica)	No aplicable	91.525 (2010)
Nombre d'estudiants per nivell d'ensenyament (formació professional o tècnica ISCED 3)	No aplicable	46.052 (2010)
Nombre d'estudiants per nivell d'ensenyament (formació professional o tècnica ISCED 5)	No aplicable	45.473 (2010)
Nombre d'estudiants per nivell d'ensenyament (universitat)	419.429 (2007)	177.100 (2010)
Estudiants en centres públics (ensenyament obligatori) (%)	92% (2010)	63,9% (2010)
Despesa pública en ensenyament com a percentatge del PIB	3,6% (2010)	3,13% (2007)

Font: Elaboració amb dades d'organismes oficials d'Ontario i de Catalunya.

REFORMES POLÍTIQUES D'ONTARIO PER A LA MILLORA DE L'ENSENYAMENT

Al llarg de la història de l'ensenyament a Ontario, el govern de la província ha volgut crear un currículum que satisfaci les necessitats educatives de tots els estudiants. Les estratègies emprades han estat diverses, com ara variar el currículum per associar-lo a les experiències dels estudiants, disminuir l'aprenentatge per memorització, ampliar el sector del col·legi comunitari (*community college*, adreçat a l'ensenyament professional postobligatori) i emfasitzar l'ensenyament en l'àmbit de la formació professional. Tanmateix, això no acabava de fer el pes, especialment quan el fenomen d'abandonament sorgí durant les dècades dels setanta i dels vuitanta. En aquest moment, el percentatge d'estudiants de secundària que cursaven estudis de nivell superior va minvar i el suport públic a l'ensenyament secundari també. Un informe encarregat

pel Ministeri, l'*Ontario Study of the Relevance of Education, and the Issue of Dropouts* [L'estudi d'Ontario sobre la rellevància de l'educació i la qüestió de l'abandonament escolar] del 1987, va concloure també que el sistema d'ensenyament havia deixat de ser important en una economia en què l'èmfasi es va alternant entre la producció i els serveis. És més, a molts estudiants els era igual què se'ls ensenyava a l'escola. Els faltaven les competències i els coneixement necessaris.

De resultes d'això, a partir de la dècada dels noranta dos governs successius van introduir mesures que van pressionar el sistema. Durant aquells anys gairebé tots els aspectes del sistema van canviar notablement. Tot el sistema de governança va canviar entre el 1996 i el 1997. Alguns dels canvis van ser la reducció del nombre de districtes escolars locals, que van passar de cent quaranta a setanta, i l'eliminació de les competències en matèria tributària dels districtes locals. L'eliminació anava acompanyada d'un finançament al 100% per la província i també de la retirada dels directors d'escola dels sindicats de professorat. Es va reduir el nombre de cursos d'ensenyament secundari per titular-se; de manera que per finalitzar els estudis n'hi havia prou amb quatre anys i no amb cinc com fins aleshores. Es va reescriure el currículum i s'emfasitzà novament l'experiència cooperativa o de treball; les quaranta hores de serveis a la comunitat van esdevenir obligatòries i es va introduir una nova prova de nivell d'alfabetització d'abast provincial. Els canvis es van dur a terme amb presses i molt d'enrenou.

Durant aquesta etapa, el Govern es mostrà enèrgicament crític en relació amb l'escola pública i el seu professorat. En la campanya de crítiques hi hagué també anuncis publicitaris que presentaven el professorat com gent que cobrava massa i feia massa poc. La percepció governamental es traslladà a la política. Les retallades pressupostàries van portar a reduccions en el nombre de personal en plantilla. Per llei, s'incrementà la càrrega de treball dels docents. El professorat de nou accés es va haver de sotmetre a proves escrites i es legislà a favor d'un programa molt més intensiu d'avaluació docent, que considerava també l'opinió emesa pels pares i mares i estudiants. Les mesures van causar un gran malestar entre el professorat i, de resultes d'això, es va arribar a una situació de conflicte laboral amb nombroses vagues, també «de zel», desànim i més rotació de professorat.

La continuació durant anys d'un entorn d'aquesta mena va portar a un important descontentament públic que va conduir a un nombre més gran de matrícules en l'ensenyament privat i a un baix estat d'ànim generalitzat entre els docents. Un estudi d'opinió dut a terme el 1998 va mostrar que una part força important de la població d'Ontario entenia que la qualitat de l'ensenyament havia davallat durant els cinc anys anteriors (Livingstone, Hart i Davie, 1998). Els problemes eren evidents en el nivell de rendiment acadèmic dels estudiants. Cap al 2003, només el 60% dels estudiants completaven els estudis amb titulació durant els quatre anys "normals".

Per tant, no venia de nou que l'ensenyament fos una de les preocupacions principals en les eleccions provincials del 2003. Els liberals, del partit de l'oposició, van guanyar. Presentaven un programa electoral en el qual la reforma de l'ensenyament públic era una prioritat. Es creà un ambició conjunt de compromisos en polítiques relacionades amb la millora de l'ensenyament. L'estratègia per a Ontario s'alimentava principalment de l'experiència del nou govern laborista del Regne Unit, que havia accedit al poder el 1997.

ESTRATÈGIA D'ONTARIO PER A L'ÈXIT DELS ESTUDIANTS I L'APRENTATGE FINS ALS DIVUIT ANYS

L'estratègia d'Ontario va manllevar certs elements del Regne Unit; concretament els relatius a l'estratègia basada en el coneixement, una perspectiva basada principalment en la construcció de capacitats dins del sistema per mitjà de l'aplicació de recursos i de desenvolupament professional. Tanmateix, a diferència del Regne Unit, Ontario es decantà per una actitud menys intervencionista en relació amb els detalls de la política i per concedir, en canvi, més marge a escoles i consells escolars en relació amb el model de gestió de prioritats. Ontario també optà per ésser menys punitiu en l'establiment d'objectius i en la informació pública dels resultats. Es va interessar més per ajudar que no pas per castigar les escoles o els districtes que no avançaven al ritme adient.

Els objectius clau de l'Estratègia d'Ontario van ser:

- Millorar un sector molt ampli dels resultats dels estudiants.
- Reduir la diferència en el rendiment acadèmic.
- Incrementar la confiança de l'opinió pública en l'ensenyament.

En els estudis secundaris, el govern d'Ontario havia posat en pràctica una estratègia formada per múltiples elements amb l'objectiu d'incrementar el percentatge de titulats d'ensenyament secundari (la proporció d'estudiants que acabaven els estudis dins dels cinc anys després d'haver-los iniciat), per tal que passés del 68% que hi havia el 2003 al 85% el 2011. En comptes de recórrer a un enfocament en la política educativa consistent a aplicar "un model únic bo per a tothom", es va anar més enllà dels estudis de nivell superior o universitaris per incloure-hi també les estades de formació professional en empreses i les estades de pràctiques per a treballs qualificats. Aquest enfocament va ser un èxit que encara avui es percep com a tal. Tal com s'exposa a Levin (en premsa: 19-20) i de manera més detallada a Levin (2008), l'estratègia incloïa els elements principals següents:

- Crear infraestructures especialitzades dins del Ministeri i dels consells escolars, dirigides pels docents més destacats, per liderar i guiar el conjunt de la iniciativa.
- Captar els líders de l'escola i del districte per establir objectius i plans ambiciosos i alhora assolibles que contribuïssin a augmentar l'èxit dels estudiants.
- Establir un equip d'orientació per a l'èxit de l'estudiant a cada districte escolar i a cada escola.
- Aportar un desenvolupament professional ampli i planificat amb cura perquè els docents puguin col·laborar en les estratègies.
- Fixar un centre d'atenció en els grups de rendiment inferior; per exemple alguns estudiants pertanyents a minories, estudiants amb l'anglès com a segona llengua, estudiants integrats en un sistema d'educació especial, aborígens i nois.
- Promoure un ús efectiu de les dades per fer el seguiment dels estudiants i intervenir pràcticament des de l'inici del problema.
- Fomentar la presència d'un «professor responsable de l'èxit de l'estudiant» en cada institut d'ensenyament secundari com a afavoridor de l'èxit per a tots els estudiants.
- Construir models de transició més sòlids entre els centres d'educació primària i d'educació secundària perquè els estudiants puguin tenir un bon punt de partida al novè curs.

- Destinar més atenció i recursos a llengua i càlcul en totes les àrees del currículum de l'ensenyament secundari.
- Elaborar lleis que permetin materialitzar els canvis en l'estratègia global i requerir als estudiants que romanguin en centres d'aprenentatge (escola, col·legis comunitaris, aprenentatge en empreses, treball i formació i altres modalitats) fins que obtinguin la titulació o assoleixin els 18 anys.
- Revisar els currículums en àrees clau determinades, entre les quals les matemàtiques i la formació professional.
- Crear una Comissió per a l'Èxit de l'Estudiant, integrada per representants de les associacions de professorat, directors i superintendents, per contribuir a una implementació efectiva de l'estratègia a les escoles i evitar conflictes a escala local.
- Fomentar la recerca per trobar, comprendre i compartir pràctiques eficaces.
- Donar suport a pràctiques complementàries, entre les quals l'ampliació de les tutories i el major compromís dels progenitors i les comunitats.
- Expandir les opcions de programa per mitjà d'un ensenyament més cooperatiu, crèdits per a l'aprenentatge extern autèntic i programes de doble reconeixement de crèdit amb col·legis comunitaris i universitats.
- I, finalment, crear «estudis d'alta especialització» que permetin als consells escolars treballar amb empreses i grups comunitaris per tal de crear paquets d'estudis que portin a l'ocupació efectiva i a la continuació de l'aprenentatge.

A més de l'amplitud dels elements educatius, l'enfocament d'Ontario volia ésser respectuós, basat en la col·laboració, coherent i equilibrat. La percepció era que, gràcies als elements esmentats, els canvis serien significatius, àmpliament acceptables i sostenibles. Incloïen els elements següents:

- 1) *Respecte envers el personal docent i el coneixement professional.* El Govern i el Ministeri van continuar amb l'actitud i les declaracions de defensa de l'ensenyament públic i la tasca docent. Es van eliminar les proves a què se sotmetia el professorat i es van substituir per un programa d'inducció adreçat als nous professors i, alhora, una avaluació professional positiva dels professors. Es va reduir la càrrega de treball docent i, des de les escoles, les famílies de les escoles,

el districte i la província, es van promoure activitats adreçades a oferir als professors oportunitats d'aprenentatge.

- 2) *Coherència i equilibri per mitjà de col·laboracions.* El Ministeri d'Educació va posar en pràctica diversos mecanismes de consulta amb socis col·laboradors. Periòdicament, una Taula de Col·laboració reuneix el ministre d'Educació i els principals agents interessats, en un fòrum que inclou professors, consells escolars, superintendents, directors, personal docent de suport, pares i mares i estudiants. El ministre, càrrecs polítics i alts càrrecs del Ministeri també es reuneixen regularment amb les associacions principals, entre les quals s'inclouen també directors, superintendents, associacions de pares i mares i associacions d'alumnes. El Ministeri treballa en estreta col·laboració amb associacions de professors per implicar-los en el desenvolupament de les polítiques i, a més, els ha subministrat fons en reconeixement del paper fonamental que exerceixen en el creixement professional. S'ha expandit el desenvolupament professional dels directors i es treballa per millorar part de les seves condicions laborals principals.
- 3) *Capacitat en districtes i el ministeri.* L'estratègia d'Ontario requeria la millora de la capacitat de les escoles i, també, dels districtes i del si del Ministeri. Variava molt la capacitat dels districtes per entendre i posar en pràctica la millora. Des del 2004, el Ministeri ha anat aportant més suport i instruccions tant pel que fa a l'ensenyament i al lideratge administratiu com pel que fa al funcionament en els consells, incloent-hi l'ús d'assessors per ajudar els consells a millorar el funcionament administratiu. A més, les xarxes de lideratge per ajudar els directors (superintendents principals) en els districtes conflictius aporten un millor lideratge en relació amb els problemes pedagògics. El Ministeri, a més, es va enfrontar a dificultats en les formes de funcionament quan es tractava de contribuir de manera adient al programa de millora. La millora de la situació, principalment, va arribar amb l'increment de la creació d'equips, amb l'obertura de la comunicació i amb el fet de centrar el punt de mira en unes quantes fites clau, entre altres qüestions.

RESULTATS PRINCIPALS DE LES REFORMES D'ONTARIO

De resultes de les estratègies esmentades, es produïren diversos resultats principals de les Reformes d'Ontario:

- El nombre d'escoles amb rendiments molt baixos es va reduir un 75%.
- La taxa de titulats d'estudis secundaris va créixer, del 68% al 81%, en cinc anys.
- La deserció del professorat jove es va reduir a la meitat.
- També va caure significativament el nombre de professors que s'acollien a la jubilació anticipada.
- La confiança de l'opinió pública va créixer de manera significativa.
- Els resultats acadèmics van millorar en paral·lel amb la millora de l'estat d'ànim del professorat.

RECOMANACIONS PER A LA POLÍTICA

A partir de les reformes en l'ensenyament d'Ontario, es poden oferir diverses recomanacions:

- 1) La millora requereix un esforç global de tot el sistema, i dirigir, de manera deliberada, l'atenció als factors que realment canvien el rendiment de l'estudiant, tant si es localitzen en l'àmbit social més ampli com si es localitzen en les pràctiques específiques de l'escola. Cal construir un sistema d'infraestructures i d'ajuts més adient que sigui prou important per contribuir al canvi en totes les escoles i districtes.
- 2) Les dificultats i els reptes són inherents a un canvi d'aquesta magnitud. Les estratègies s'han anat modificant contínuament a mesura que s'avança. Les diverses vies de diàleg esmentades abans ofereixen una varietat de formes en què els agents interessats poden aportar respostes a les fortaleeses i les mancances de l'enfocament del govern.
- 3) Els canvis en l'enfocament no s'han d'interpretar com un senyal de feblesa o d'errades, sinó que s'han d'interpretar com un senyal d'aprenentatge. De vegades

l'enfocament original no estava tan ben pensat com ho podia haver estat. Altres vegades, la situació canvia i fa que siguin necessaris nous enfocaments. Encara més, la bona disposició per ajustar l'estratègia, fins i tot davant de les crítiques polítiques pel fet de fer-ho, construeix confiança en el sector de l'ensenyament, ja que fa palesa la voluntat autèntica del govern de treballar amb col·laboradors i d'aprendre els uns dels altres.

- 4) Certes pràctiques de les escoles d'ensenyament secundari d'Ontario són força universals; per exemple la de supervisar el progrés de l'estudiant des de l'inici del primer trimestre o l'aplicació dels equips per al rendiment acadèmic de l'estudiant. No és un ús que el Ministeri de l'Educació hagi imposat. El que passa és que professorat i escoles, encoratjats pel Ministeri, han trobat que eren eines beneficioses per als estudiants. Això vol dir que les pràctiques continuarien existint encara que els mecanismes de suport que se'ls dediquen desapareguessin significativament. La posada en pràctica en l'ensenyament de canvis que els docents defensen i dels quals són titulars és sostenible.
- 5) Els professors solen tenir estrès quan s'enfronten a moltes iniciatives alhora, fins i tot quan els elements de canvi són positius. És important que el nombre d'iniciatives noves sigui menor i que el centre de l'atenció sigui una posada en pràctica més a fons. La construcció de capacitats continua i el suport també contribueixen a reduir l'estrès. En tots els nivells del sistema, s'ha de tenir present la necessitat d'equilibri i coherència.
- 6) La millora dels vincles entre les escoles d'ensenyament secundari i el mercat laboral i entre les escoles d'ensenyament secundari i les comunitats respectives podria afavorir els resultats dels estudiants, però sense restringir de manera incorrecta les opcions posteriors dels estudiants ni crear sistemes de *tracking* (estratificació per capacitats) o de *streaming* (agrupació pel nivell de rendiment).

Juntament amb les recomanacions anteriors, cal recordar que, encara que puguem aprendre d'altres sistemes relatius a àrees que poden ésser prometedores en la nostra pròpia configuració, no hem de copiar polítiques o aspectes específics directament

d'altres sistemes. L'enfocament que cada país adopti en l'ensenyament és un resultat de la història, la cultura i l'estructura institucional pròpies. L'existència de sistemes molt diferents de pensar l'educació, les relacions d'autoritat i el paper de l'individu i de la societat fan que els enfocaments en l'ensenyament siguin molt diferents. Tot i que les estratègies anteriors funcionen bé a Ontario, cal tenir en compte i sospesar si són adients per al context educatiu propi.

Referències bibliogràfiques

FULLAN, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4a ed.). Nova York: Teachers College Press.

GIDNEY, R.D. (1999). *From Hope to Harris: The Reshaping of Ontario's schools*. Toronto: University of Toronto Press.

LEVIN, B. (2008). *How to Change 5000 Schools*. Massachusetts: Harvard Education Press.

LEVIN, B. (en premsa). *More high school graduates*. Corwin Press.

LIVINGSTONE, D. W.; HART, D.; DAVIE, L. E. (1998). *Public attitudes toward education in Ontario*. Toronto: University of Toronto Press.

RADWANSKI, G. (1987). *Ontario study of the relevance of education, and the issue of dropouts*. Toronto: Ministeri d'Educació.

ROYAL COMMISSION ON LEARNING (1995). *For the Love of Learning*. Ottawa: Queen's Printer for Ontario.

Tercera part:

Estat de la recerca en educació a Catalunya

Aquesta part, dedicada a la recerca en educació a Catalunya, està estructurada en dos capítols. El primer té dos objectius: un és analitzar l'estat de la recerca en educació plantejant els problemes i les alternatives que s'estan desenvolupant a escala internacional per impulsar-la, i l'altre fer una síntesi de la investigació sobre l'abandonament i el fracàs escolar i les propostes desenvolupades a Catalunya per reduir-los. El segon capítol té dos apartats: un dedicat a descriure i fer una interpretació crítica de les principals línies argumentals desenvolupades en l'*Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya* elaborat l'any 2011, i l'altre a presentar la ressenya dels cinc estudis i recerques que hem considerat més destacats sobre el tema i que s'han fet els últims tres anys.

9 La recerca en educació a Catalunya

Begoña Gros Salvat
i Ingrid Noguera Fructuoso

TENDÈNCIES SOBRE LES POLÍTIQUES DE RECERCA EN MATÈRIA D'EDUCACIÓ A ESCALA INTERNACIONAL

La recerca en educació és una activitat complexa. Té com a objecte d'estudi aspectes afectats per múltiples variables. I aquestes variables requereixen metodologies i aproximacions diverses amb la implicació de professionals de diferents àmbits: la pedagogia, la psicologia, la sociologia, l'economia, la política... Però és, sens dubte, una activitat necessària que cal promoure i impulsar per millorar el desenvolupament social i cultural.

Organismes internacionals com el Centre for Educational Research and Innovation (CERI), la UNESCO i el Banc Mundial analitzen la investigació en educació com un factor vinculat al desenvolupament econòmic i social. El CERI va començar a tractar la investigació en educació entenent que l'educació és un sector d'activitat social i considerant-la un procés de producció de coneixement útil per desenvolupar aquest sector. Per tant, hem de veure la recerca en educació des de la mateixa perspectiva que la investigació —per exemple— en l'àmbit mèdic. És a dir, com un instrument de millora i progrés de la societat.

Arreu del món, els sistemes educatius adopten enfocaments en què han predominat les decisions i estratègies polítiques per sobre del coneixement generat per la investigació

en educació. D'aquesta manera, els resultats de la investigació no tenen un efecte clar en la millora de la pràctica i, sovint, hi ha un problema d'acumulació, difusió i transferència del coneixement. Per pal·liar aquesta situació, alguns governs han engegat accions que permetin obtenir millors resultats dels recursos destinats a la investigació en educació. En aquest capítol, analitzem la tendència internacional anomenada *recerca basada en evidències*. Es tracta d'una aposta metodològica que intenta superar els estudis avaluatius tradicionals a través d'una metodologia experimental que permet obtenir dades de forma aleatòria. D'aquesta manera s'intenta evitar la valoració de resultats pels mateixos agents que impulsen les reformes i, a més, establir bases de dades obertes que permetin la difusió i transferència dels resultats.

Més enllà de l'anàlisi a escala internacional, ens hem focalitzat en els resultats obtinguts en la investigació realitzada a Catalunya sobre l'èxit escolar. Hem seleccionat les principals aportacions dels últims tres anys i hem formulat l'opinió sorgida d'un grup de discussió en què han participat experts en el tema.

Hem dividit el capítol en cinc apartats. Al primer apartat, descrivim primer la situació de la recerca en educació a escala internacional i, posteriorment, analitzem el problema de la vinculació entre la recerca en educació i les polítiques educatives. Al segon apartat ens centrem en Catalunya i, concretament, en la recerca actual sobre l'èxit escolar. Al tercer apartat descrivim les tendències i els reptes de futur de la recerca sobre l'èxit escolar. El capítol finalitza amb unes conclusions generals i un annex que recull les ressenyes de les principals recerques sobre abandonament i fracàs escolar desenvolupades a Catalunya els darrers tres anys.

La recerca en educació: una mirada internacional

La investigació en educació és sempre un terreny controvertit atès que hi ha visions molt diverses sobre la comprensió dels sistemes, els mètodes d'investigació i els agents que hi estan implicats. Com afirma Furlong (2004), la recerca en educació té un fonament epistemològic que influeix de forma molt important en les preguntes de recerca i en els mètodes utilitzats. Està determinada per una forma de mirar el

món, per una teoria (o teories) que encara que no s'expliciti de forma conscient, marca la forma d'interpretar el coneixement. La mirada no és aliena a la intervenció, ni els resultats ni les valoracions de les conseqüències que aquesta té no són aliens a la construcció de la mirada. Qualsevol situació educativa és multidimensional, està condicionada per diverses variables que es connecten formant una xarxa invisible a la mirada del neòfit. No obstant això, l'educació és patrimoni de tots, no és un terreny només per a especialistes. A més dels professionals, la família, els amics, els companys, etc., tothom parla i opina sobre l'educació. S'estableixen inferències a partir de resultats que són observats en primera persona (en la pròpia família, en l'escola) o bé a partir d'idees inferides en un determinat context sociocultural («els alumnes d'ara estan pitjor preparats que els d'abans», «els estudiants no tenen interès», etc.). Les solucions proposades generalment al·ludeixen a responsabilitats personals dels diferents agents educatius (pares, mestres) i institucionals (l'Estat, la família, l'escola, la universitat, etc.).

Malgrat la seva complexitat, la recerca en educació és fonamental per guiar la pràctica i fomentar la millora formativa. Hi ha una correlació important entre els països que inverteixen en recerca en educació i els resultats educatius assolits (Hemsley-Brown i Sharp, 2003; Clark, 2005; Nisbet, 2005).

L'OCDE defineix la recerca en educació com «una activitat sistemàtica associada a un context social, cultural, econòmic i polític en què el sistema educatiu opera i es produeix l'aprenentatge» (OECD, 1999, p. 37).

Alguns autors han alertat sobre l'allunyament de la recerca en educació respecte als problemes educatius i socials. Brezinska (2002) creu que la dificultat principal és voler analitzar els problemes educatius seguint el mateix model que les disciplines científiques. Aquest autor critica l'abundància de publicacions en l'àmbit educatiu amb un llenguatge especialitzat i poc comprensible per als professionals de l'educació; i l'establiment d'uns objectius de recerca poc clars i que, moltes vegades, només interessen els acadèmics per sostenir i mantenir la seva pròpia disciplina. Brezinska afirma que, cada vegada més, «les especialitats científiques de l'educació, a part de no dedicar-se a estudiar, el que fan és investigar aspectes relativament estructurals de l'educació i

expressar els resultats en un llenguatge especialitzat» (Brezinska, 2002: 410). La conseqüència és que no ajuden a proporcionar a l'educació un saber pràctic i aplicable. De la Orden (2007) considera que la investigació en educació s'ha de contemplar com una manera de produir coneixement que ha de permetre saber amb precisió què s'ha de fer i com fer-ho, sense renunciar a plantejar problemes de caràcter teòric.

Com dèiem al principi, la recerca en educació és complexa: requereix interdisciplinarietat, participació de professionals de diferents àmbits i té nivells molt variats d'aproximacions perquè té com a objecte d'estudi aspectes macro, meso i micro. Òbviament no és el mateix analitzar un canvi curricular que estudiar l'ús d'un nou enfocament metodològic.

En els darrers anys, la preocupació sobre la qualitat i l'eficàcia de la recerca en educació ha estat constant i s'han publicat diversos informes internacionals sobre aquesta qüestió. Destaquem els treballs de grups vinculats al CERI (centre d'investigació educativa de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic), els presentats periòdicament per l'American Education Research Association (AERA), a través de la revista *Educational Researcher*, els estudis i seminaris desenvolupats per l'European Educational Research Association (EERA), els treballs de la UNESCO i del World Bank.

L'enfocament d'aquestes organitzacions en els seus informes no és homogeni. L'AERA ofereix cada any l'estat de la recerca pel que fa a la temàtica i incorpora reflexions molt importants sobre l'evolució en les metodologies de recerca en educació. L'EERA és una societat científica europea per fomentar l'intercanvi d'idees entre els investigadors europeus, promoure la col·laboració en la recerca, millorar la qualitat de la recerca i oferir un assessorament independent sobre la investigació educativa als responsables polítics europeus, als administradors i als professionals. L'EERA va ser fundada per fomentar la col·laboració entre els investigadors de l'educació a Europa i promoure la comunicació entre els investigadors educatius i les organitzacions governamentals internacionals com la Unió Europea, el Consell d'Europa, l'OCDE i la UNESCO, i per difondre els resultats de la investigació educativa i destacar la contribució que fan a la política i la pràctica.

Malgrat tot, un estudi de l'OCDE (OECD, 1999) posa de manifest que una limitació important de la recerca en educació és la seva manca de difusió. Les raons són variades:

- La via de recerca i desenvolupament (R+D) formalitzada és d'importància secundària en educació. No sembla que generi coneixements de valor immediat per resoldre problemes i desenvolupar aplicacions. Una possible explicació seria la capacitat o voluntat limitades de realitzar experiments educatius que proporcionin guies fiables per millorar la pràctica educativa.
- Sovint s'argumenta que allò que funciona en una escola o en una situació determinada resulta difícil de replicar fora del lloc de la investigació original. Això serveix de pretext per argumentar que una de les condicions clàssiques del mètode tradicional de la ciència simplement no és aplicable en educació perquè les situacions no es poden replicar.
- La major part del coneixement pràctic dels professors segueix sent tàcit i això es tradueix en un baix nivell de codificació, que inhibeix l'acumulació de saber. En el coneixement pedagògic no hi ha un equivalent fort en el registre sistemàtic ni l'ús generalitzat de casos que trobem en cirurgia i dret, ni els models físics en la perspectiva de l'enginyeria i l'arquitectura. Aquests registres, juntament amb els comentaris i les crítiques d'experts, permeten a les noves generacions començar on van acabar les anteriors i no tornar permanentment als orígens del problema, com passa molt freqüentment en educació.
- La relació entre la innovació i la investigació és molt dèbil. Això explica el fet que els investigadors professionals no tenen en compte el coneixement pràctic dels professors innovadors.
- Hi ha un baix nivell de cooperació entre professionals i entre institucions. Per tant, l'oferta i la demanda de coneixement i la disseminació de la innovació són molt escasses.

Els resultats dels estudis fets per l'EERA (2001) no resulten gaire optimistes:

- La investigació educativa a Europa mostra un alt grau de fragmentació. En tots els països es desenvolupa un gran nombre de projectes d'escàs abast. El camp no està estructurat entorn a qüestions centrals.

- La investigació, en general, no està realment basada en una teorització autònoma i no acumula ni sintetitza els resultats.
- La connexió en xarxes internacionals centrades en temes d'interès general és molt limitada i escassament desenvolupada. Les qüestions d'investigació estan centrades majoritàriament en aspectes pragmàtics i teòrics, condicionats i definits nacionalment per la història i les demandes dels diferents sistemes educatius.
- El finançament de la investigació pedagògica és molt pobre. Una inversió en investigació educativa d'un 0,27% del que es gasta en educació a Europa resulta insignificant, especialment si es compara amb els sectors punta que avancen en la producció i l'ús de coneixement, com el farmacèutic, que s'estima que inverteix en investigació entre el 15% i el 20% del que es gasta en la producció de medicaments.

En síntesi i d'acord amb l'OCDE (OECD-CERI, 2003), que ha realitzat diferents informes que posen en evidència els problemes bàsics de la recerca en educació, podem afirmar que:

- Les inversions per a la recerca en educació són molt baixes.
- Hi ha una manca d'articulació i de polítiques de recerca dels governs i organitzacions de promoció de la recerca.
- La recerca a través de les convocatòries d'investigació de la majoria dels països té un impacte secundari en la pràctica educativa. Els professionals de l'àmbit educatiu utilitzen un coneixement tàcit que no té en consideració l'acumulació del saber, ni teòric ni metodològic.
- La disseminació de les innovacions resulta molt escassa.
- Els mètodes qualitatius s'estan aplicant de forma indiscriminada de la mateixa forma per assessorar, per avaluar i/o per donar suport a la recerca.
- Hi ha connexions molt febles entre la investigació, la política i la innovació.
- S'evidencia una correlació positiva entre les millores en les inversions, el sistema de recerca i les polítiques de recerca en educació basades en evidències.

En algunes ocasions, la recerca en educació també ha estat criticada per una manca de consistència en les metodologies emprades. «No és estrany trobar una qualitat de recerca molt pobre derivada de preguntes de recerca mal formulades, metodologia

inapropiada i una mala interpretació de les dades» (OECD-CERI, 2003: 23). La manca de qualitat de la investigació ha perjudicat molt la comunitat educativa i les polítiques públiques de recerca. Alguns governs veuen amb recel les inversions en els àmbits educatius per una manca clara d'obtenció de resultats.

La mala transferència de la recerca també ha estat font de discussió en tots els països i, segons Biesta (2007), està causada per dos tipus diferents de resultats. D'una banda tenim el coneixement basat en la investigació que es publica en les revistes científiques. De l'altra tenim el coneixement pedagògic que fan servir el professorat i els educadors. Vries i Pieters (2007) consideren que les diferències entre els dos tipus de coneixement són molt diverses: en el vocabulari, en els sistemes d'incentius, l'assignació de temps i els recursos per a la recerca. Broekkamp i Van Hout-Wolters (2007) identifiquen quatre problemes interrelacionats que marquen la diferència entre la investigació i la pràctica educativa:

- Els resultats de recerca són poc concloents o la recerca en educació no proporciona resultats vàlids i fiables.
- Els resultats són poc pràctics o la investigació és limitada en la pràctica.
- Els professionals creuen que la investigació no és concloent ni pràctica, o no és significativa per als mestres.
- Els professionals fan poc ús de la investigació o no tenen les habilitats per fer servir els resultats de la investigació en educació.

S'espera que a través del desenvolupament i la difusió del coneixement, els professionals facin ús dels resultats de la recerca i que així millorin la pràctica educativa (Broekkamp i Van Hout-Wolters, 2007). Creiem que una major cooperació entre investigadors i professionals està inextricablement vinculada amb el replantejament de com es produeix la difusió dels coneixements de recerca.

Aquest és també el cas de la recerca professional que produeix un context específic de coneixement, que es troba en els mateixos individus i les seves pràctiques (Furlong i Salisbury, 2005). El model tradicional de dalt a baix del desenvolupament i la difusió de les innovacions educatives ha de ser substituït per un model en què els mestres comparteixen un paper primordial amb investigadors de l'educació

en el desenvolupament de pràctiques innovadores. Slavin (2008) considera que el model de difusió lineal ha de ser substituït per un model circular, que posa l'accent en un flux bidireccional d'informació entre investigadors i professionals i encoratja els professionals a adaptar-se i negociar resultats de la recerca en els contextos del seu ús (Nutley *et al.*, 2007).

El repte de la vinculació entre la recerca en educació i les polítiques educatives

La relació entre la recerca i les polítiques que afecten l'educació constitueix un tema important i controvertit. D'una banda, hi ha una preocupació sobre una visió molt simple de la relació lineal entre la investigació i la pràctica o entre la investigació i la política (Biesta, 2007). En aquest sentit, Levin (2004) considera que els resultats d'una recerca han d'informar però no indicar inequívocament allò que els governs, els educadors i l'alumnat han de fer. Per una altra banda, també hi ha autors que pensen que la recerca en educació ha de centrar-se en la construcció de coneixement sense establir una relació directa amb les polítiques educatives i socials (Hammersley, 2003).

La inversió en recerca en educació no sempre ha donat els resultats esperats. L'any 2002, l'Administració educativa nord-americana va ser la primera a imposar, com a condició per finançar projectes de recerca, que aportin evidències empíriques a les seves conclusions i vinculació pràctica, i va impulsar així l'anomenada *recerca basada en evidències*.

La recerca basada en evidències considera que una de les funcions essencials de la investigació en educació és produir, acumular i transferir coneixement per optimitzar la presa de decisions en el camp de l'educació. Es tracta d'una investigació que aplica procediments rigorosos i sistemàtics per obtenir un coneixement vàlid i fiable, rellevant per a les activitats i els programes educatius. Busca obtenir dades que serveixen per prendre decisions utilitzant dissenys experimentals i quasiexperimentals que comporten l'assignació, preferentment aleatòria, d'individus, escoles, programes

o activitats a diferents condicions experimentals. La diferència fonamental entre una investigació de tipus avaluatiu i una investigació basada en evidències és que, en el primer cas, s'aplica sobre una mostra definida, mentre que, en el segon cas, l'obtenció de dades és aleatòria.

Des de la perspectiva política, la idea fonamental de la recerca basada en evidències és que les administracions i els organismes que proporcionen recursos per a la recerca en educació han d'establir les línies de recerca a partir dels problemes prioritaris a resoldre, i no de temàtiques que poden estar més o menys de moda però que no tenen una incidència clara en la millora de la pràctica. Al mateix temps, es tracta de buscar un sistema metodològic que asseguri l'acumulació del coneixement. L'acumulació de dades i la transferència dels resultats són molt importants.

La recerca en educació basada en evidències inclou la investigació que (OECD-CERI, 2007):

- Utilitza mètodes empírics i sistemàtics que es recolzen en l'observació i l'experimentació.
- Implica una anàlisi rigorosa de dades, adequada per contrastar les hipòtesis establertes i justificar les conclusions extretes.
- Es recolza en mesures i mètodes observacionals que proporcionen dades vàlides i fiables entre avaluadors, observadors, mesures i observacions múltiples, diferents estudis i investigadors.
- És avaluada mitjançant dissenys experimentals i quasiexperimentals que suposen l'assignació, preferentment aleatòria, d'individus, escoles, programes o activitats a diferents condicions experimentals i amb el control apropiat per avaluar els efectes de la condició d'interès.
- Assegura que els estudis experimentals es presentin amb prou detall i claredat per permetre'n la replicació o, com a mínim, que ofereixin l'oportunitat de seguir avançant sistemàticament a partir dels seus assoliments.
- Ajuda a obtenir resultats de recerca que poden ser acceptats per una revista amb un comitè científic de pares o aprovada per un panell d'experts independents a través d'un procés de revisió rigorós, objectiu i científic.

L'any 2007, l'OCDE va declarar que les polítiques educatives basades en evidències eren una prioritat internacional a partir dels bons resultats obtinguts en els països en què s'havien adoptat.

L'any 2002, el govern federal dels Estats Units va crear l'Institut de Ciències de l'Educació (IES) com a part del Departament d'Educació dels Estats Units amb el propòsit explícit de recolzar un enfocament basat en l'evidència a l'educació, de conformitat amb la llei anomenada *No Child Left Behind*. L'IES és l'últim intent de molts anys de la política federal dels Estats Units al voltant de la difusió de recerca, però probablement el més controvertit, ja que s'ha centrat exclusivament en la recerca basada en evidències. L'IES opera amb diverses eines com el seu Centre d'Informació del que Funciona (What Works Clearinghouse¹), que proporciona als educadors, polítics, investigadors i públic en general accés a bases de dades, informes de recerca i avaluacions d'efectivitat de les intervencions incloent-hi els programes, els productes, les pràctiques i les polítiques.

Una iniciativa similar és el programa desenvolupat pel Govern d'Educació de Nova Zelanda, anomenat Iterative Best Evidence.² En aquest cas, es tracta d'una aposta governamental per a la promoció de la investigació educativa a partir de la participació dels agents implicats en la pràctica. També utilitza el model d'investigació basat en evidències i s'ha elaborat un protocol de disseny i d'anàlisi dels processos d'estudi molt detallat i orientat cap a la incorporació de múltiples agents amb una clara aposta per la recerca interdisciplinària.

L'any 2000 a Dinamarca els estudis PISA van mostrar que els resultats educatius estaven lluny de la mitjana de l'OCDE. Aquest fet va generar molt de debat públic al voltant de la qualitat del sistema educatiu. Com a reacció, el Govern va crear un institut de recerca en educació, Research in Didactics and Education.³ L'objectiu va ser crear una institució líder en recerca en educació que aglutinés tots els grups d'investigació del país a través de l'articulació de línies de recerca estratègiques.

1. ies.ed.gov/ncee/wwc

2. <http://www.educationcounts.govt.nz/>

3. <http://www.dpu.dk/en/aboutdpu/danishclearinghouseforeducationalresearch/>

Els governs del Canadà també han augmentat el suport a la política basada en l'evidència en l'última dècada. A tall d'exemple, al Canadà es va crear l'any 2004 el Canadian Council on Learning (CCL).⁴ Manitoba ha creat la Xarxa d'Investigació sobre Educació de Manitoba⁵ per fomentar un major intercanvi i ús de la recerca dins de la província. El govern d'Ontario cada any organitza un simposi de recerca per fomentar la creació de xarxes entre investigadors, responsables polítics i professionals sobre temes prioritaris relacionats amb els objectius de rendiment dels estudiants. Aquestes iniciatives es basen en una forta creença que les associacions són necessàries per millorar les connexions entre la recerca, la política i la pràctica en l'educació.

Com a complement a les investigacions basades en evidències, hi ha iniciatives importants en la difusió de recerques i revisions sistemàtiques, com és el cas de l'Evidence for Policy and Practice Information (EPPI)⁶ i la Campbell Collaboration,⁷ que és una xarxa internacional d'investigació que produeix revisions sistemàtiques sobre els efectes de les intervencions socials. Es basa en la cooperació voluntària dels investigadors.

L'objectiu de fer revisions sistemàtiques és sintetitzar el coneixement de la millor recerca disponible sobre una determinada qüestió. Això es fa mitjançant la síntesi dels resultats de diversos estudis. La revisió sistemàtica utilitza procediments transparents per trobar, avaluar i sintetitzar els resultats de les investigacions pertinents. Els procediments són explícitament definits per endavant, per tal de garantir que l'exercici és transparent i es pot replicar. Els estudis inclosos en la revisió són avaluats per la seva qualitat, per tal que els resultats d'un gran nombre d'estudis es puguin combinar. La revisió per parells és una part clau del procés; investigadors qualificats independents fan el control dels mètodes de l'autor/a i dels resultats obtinguts.

En síntesi, la investigació basada en evidències és la via general per produir coneixement que justifiqui una política o una pràctica educativa. Com afirma Slavin (2002), una política educativa amb evidència empírica de la seva eficàcia té, alhora, un potencial

4. <http://www.ccl-cca.ca/ccl>

5. <http://www.mern.ca/>

6. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms>

7. <http://campbellcollaboration.org>

enorme per transformar la pràctica de l'educació i potencia la mateixa investigació. Una estructura d'investigació i de desenvolupament sòlida i unes polítiques educatives que demanden evidència empírica de l'efectivitat dels seus programes i reformes en les escoles, probablement ens permetria contemplar una millora de la qualitat educativa. Malgrat tot, aquest enfocament també rep moltes crítiques perquè, tal i com alerta Wiseman (2010: 2), les decisions basades en evidències molt sovint depenen més d'allò que funciona que del que seria desitjable.

Un altre aspecte important de la recerca en educació té relació amb la incorporació de pràctiques innovadores. En aquest cas, l'aproximació que s'està fent servir en l'àmbit internacional és l'enfocament anomenat disseny d'experiment (*experimental design*) o la recerca basada en el disseny (*design based research*). És una proposta de Brown (1992) i Collins (1992) que s'ha desenvolupat amb molta força en l'última dècada. En aquest cas, es busca millorar la pràctica educativa mitjançant una metodologia participativa que implica la intervenció dels principals agents en un procés d'innovació i/o canvi. Aquesta aproximació no s'oposa a la recerca basada en evidències però és una aproximació més micro que s'aplica molt en les innovacions metodològiques. La característica més important d'aquesta aproximació és la iteració dels experiments. Generalment es dissenya una intervenció ben fonamentada des del punt de vista teòric, s'aplica, se n'analitzen els resultats i es fa una modificació que torna a ser aplicada i revisada fins que es considera que ja no es poden obtenir més dades rellevants. És un procés iteratiu i cíclic que pot ser replicat en diferents situacions. La diferència més important amb altres mètodes —com la recerca-acció— és que no només es busca millorar una pràctica, sinó també la teoria que sustenta l'acció.

En definitiva, podem afirmar que malgrat que en els últims anys s'ha fet un esforç per impulsar la recerca en educació i millorar-ne la qualitat establint connexions entre el coneixement que aporta la investigació i les decisions polítiques en matèria educativa, encara queda molt per fer.

ESTAT ACTUAL DE LA RECERCA A CATALUNYA SOBRE L'ÈXIT/ABANDONAMENT ESCOLAR

La necessitat d'una major connexió entre les polítiques educatives i la recerca en educació és fonamental en temàtiques que afecten de forma important la població escolar. Aquest és el cas de la situació actual sobre l'abandonament i el fracàs escolar en què les polítiques aplicades per les administracions haurien de ser conscients dels resultats dels estudis i de les propostes per potenciar l'èxit escolar. En aquest apartat ens centrarem en les recerques fetes a Catalunya en els darrers tres anys i exposarem les conclusions fonamentals que han aportat.⁸

La publicació de dades comparatives sobre l'estat de l'educació a escala europea (OECD, 2010), i els resultats alarmants d'Espanya respecte d'altres països, han fet incrementar la preocupació sobre l'ensenyament a escala tant europea com nacional. Des de la Comissió Europea, el gener del 2011 es va presentar una comunicació que alertava sobre el nivell d'abandonament escolar prematur. En aquest informe s'afirma que: «*El futuro de Europa depende en gran medida de su juventud. A través de su Estrategia Europa 2020, la Unión Europea pretende ayudar mejor a los jóvenes y permitirles desarrollar plenamente sus talentos, tanto en beneficio propio como en beneficio de la economía y de la sociedad*» (p. 2). De cara al 2020 es proposa millorar els resultats educatius i reduir l'abandonament escolar a menys del 20% i assegurar que el 40% dels joves obtingui una titulació universitària o equivalent.

En aquest informe es proposa, entre altres recomanacions, realitzar estudis, investigacions comparatives i projectes de cooperació per identificar els factors principals que porten a l'abandonament escolar prematur. D'aquesta manera, la recerca esdevé el mitjà principal per al diagnòstic dels factors principals de l'abandonament i el fracàs escolar, per a l'establiment de polítiques educatives per a la reducció de l'abandonament i el fracàs escolar, i per al seguiment i l'avaluació d'aquestes polítiques.

8. Al final d'aquest apartat s'ofereix una síntesi dels principals estudis citats en el text.

En els darrers anys,⁹ la recerca sobre abandonament i fracàs escolar ha anat prenent força. Bona part de la recerca se centra a investigar els factors socioeconòmics (gènere, origen social, entorn familiar) que condueixen al fracàs escolar i, més recentment, estan sorgint recerques sobre la posició de l'aprenent respecte de l'escola (segons la immigració, les dificultats escolars —problemes de disciplina— i processos de canvi escolar). Es tracta de recerques macro, en què es treballa amb diferents variables o factors. Les recerques, generalment, es troben emmarcades en el paradigma quantitatiu tot i que, cada vegada més, es tendeix cap a recerques combinades en què les dades quantitatives es triangulen amb dades qualitatives obtingudes a través d'entrevistes a directors de centre i, en alguns casos, a estudiants.

En l'àmbit espanyol, l'informe més complet ha estat el de Fernández, Mena i Riviere (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, presentat per la Fundació “La Caixa”, en què s'ha analitzat les dades més actuals sobre educació a escala espanyola. En aquest estudi s'atribueixen a la implementació de la LOGSE alguns dels problemes del fracàs escolar així com als factors socioeconòmics, o a la relació família-escola. En l'àmbit català, Ferran Ferrer va liderar un estudi sobre les desigualtats educatives a Catalunya (Ferrer, 2009a), a càrrec de la Fundació Jaume Bofill, en què els resultats van confirmar que a Catalunya un nombre elevat d'alumnes de 15 anys es trobava en risc clar de fracàs escolar. Aquest mateix autor (Ferrer, 2009b) va presentar, a càrrec de la Fundació Jaume Bofill, l'anuari 2008 sobre *L'estat de l'educació a Catalunya*. En aquest anuari, es van caracteritzar els principals factors del fracàs escolar a Catalunya i es van presentar una sèrie de propostes per potenciar l'èxit escolar. Pel que fa a l'ensenyament postobligatori, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Subirats, 2010) va publicar un informe sobre els eixos de desigualtat en educació en què es va analitzar les variables influents a Catalunya en la no obtenció del graduat en secundària (com ara el sexe, la procedència, el capital instructiu familiar, etc.) i com aquest fracàs es donava de manera desigual en els col·lectius d'alumnes.

Darrerament, Calero i Rañé, en col·laboració amb el Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (Calero *et al.*, 2011), han publicat l'*Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*, en què s'han analitzat les darreres dades sobre el fracàs escolar a

9. Per a la realització d'aquest informe s'han revisat els estudis més reconeguts en la matèria dels darrers tres anys.

Catalunya i s'ha presentat un extens recull de propostes per reduir el fracàs escolar. Gómez-Granell i San José (2009) van presentar l'article «Acompanyament a l'escolaritat: un model local de referència» en el marc de l'informe *Observatori de polítiques educatives locals*, publicat per la Diputació de Barcelona, des d'on es demanaven serveis diversificats d'atenció a l'etapa 0-3 anys, que ajudessin en la prevenció del fracàs escolar.

Existeix un gran esforç des de diversos organismes per dur a terme estudis sobre la temàtica, tot i que el gran pes de la recerca recau en les universitats, com ja s'ha constatat a l'apartat sobre recerca en educació. En l'àmbit acadèmic, tres grups de recerca han liderat la investigació sobre l'èxit escolar: dins de la Universitat Autònoma de Barcelona el Grup de Recerca en Educació i Equitat (GREDEQ); el Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) i el Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives (GIPE) de la Universitat de Barcelona. Cal destacar que el GREDEQ s'emmarca dins l'Institut de Govern i Polítiques Públiques, centre que estableix com una de les seves línies de recerca «educació i equitat», i que ha participat en estudis relacionats amb l'èxit escolar com és el cas de l'estudi *Polítiques de transició escola-treball* (Subirats, 2009) en què es proposen polítiques de prevenció del fracàs escolar en les etapes inicials de l'ESO. Cal dir, però, que són molts els investigadors que s'estan interessant per aquesta temàtica (i que l'estan explorant de manera autònoma) tot i que no sigui una línia de recerca establerta en els seus grups de recerca. De les recerques d'alguns membres d'aquests grups, i de professors d'altres universitats, es desprenen algunes de les darreres publicacions que hem consultat sobre la temàtica (Alegre i Benito, 2010; García, 2005; Hernández i Tort, 2009; Mora, 2010).

Resumint les idees recollides als informes, a les publicacions, així com en la discussió amb experts,¹⁰ podem distingir els *factors fonamentals* en el manteniment de la taxa

10. Per tal de contrastar la informació obtinguda arran de la revisió documental, vam dur a terme un grup de discussió amb experts en l'àmbit de l'abandonament i el fracàs escolar. Els experts van ser escollits seguint algun dels criteris següents: a) formar part d'un grup de recerca amb una línia de recerca sobre fracàs escolar i/o b) ser autor/a d'algun dels informes catalans de referència, c) ser autor/a d'algun article de recerca referent a la temàtica. Sobre la base d'aquests criteris, vam seleccionar vuit experts per al grup de discussió, dels quals quatre van participar en la discussió juntament amb dos representants de la Fundació Jaume Bofill. En el grup de discussió es va discutir sobre tres qüestions entorn del fracàs escolar: identificació de les temàtiques de recerca existents, definició de temàtiques de recerca emergents i caracterització de les metodologies de recerca.

de fracàs escolar a Catalunya sobre els quals s'està investigant actualment. En primer lloc, es considera que alguns canvis produïts per la implementació de la LOGSE (que encara avui es mantenen) van propiciar processos d'abandonament i fracàs escolar. Entre aquests podríem destacar els problemes d'adaptació dels estudiants en el pas del centre d'educació primària al centre d'educació secundària i la manca de preparació pedagògica dels professors de secundària. També s'està fent recerca sobre l'efecte de la LOGSE en els estudis de Formació Professional.

D'altra banda, malgrat els esforços de l'Administració, no s'han aconseguit establir unes polítiques educatives efectives en termes d'atenció a la diversitat, factor que influeix també en el fracàs escolar. A les aules, la diversitat s'expressa en determinants socioculturals com: la classe social, el sexe o l'ètnia. Relacionats amb aquests factors, apareixen alguns filtres socioeconòmics i altres pràctiques selectives per accedir a certes xarxes escolars que segreguen i empenyen cap al fracàs aquells estudiants amb menys possibilitats econòmiques i culturals. Factors socioculturals com la llengua vehicular i la família (diferència d'edat amb la mare, ambient de casa, relació entre família i escola, conciliació laboral) també són determinants en el fracàs escolar.

A les investigacions s'estan tenint en compte també alguns factors i algunes característiques personals dels estudiants com ara el nivell de satisfacció amb el centre (pot estar influït per la cultura, la percepció sobre l'escola i els valors subjectius), les activitats extraescolars, l'estat de salut, el nivell cognitiu i la personalitat. S'està investigant també sobre la gestió de la diversitat que fa el mateix centre escolar i si, en alguns casos, els mateixos centres són els que potencien situacions de desigualtat mitjançant filtres socioeconòmics. Aquesta diversitat d'estudiants i de necessitats que els centres han de cobrir, pot produir una manca d'atenció individualitzada, aspecte que es contempla com un altre dels factors que poden conduir al fracàs escolar. A aquests problemes en l'atenció a la diversitat a l'educació primària i secundària, se'ls afegeix la distància entre la formació i les oportunitats laborals, aspecte que produeix un abandonament prematur i que condueix, també, al fracàs escolar.

Cal destacar que la majoria de recerques presentades aquí es basen, en gran mesura, en l'anàlisi dels resultats de les proves PISA. Això és degut al fet que existeixen difi-

cultats per accedir a dades que no siguin les recollides per l'informe PISA. Existeixen poques xifres sobre l'absentisme, per la qual cosa els investigadors demanen que es facin públiques més dades actualitzades (de manera regular) sobre el fracàs escolar a Catalunya. Els investigadors afirmen que no hi ha transparència a l'hora de compartir i difondre els resultats i destaquen les dificultats administratives per accedir a dades públiques. Proposen que la recerca no es basi només en les dades —en què es contempla només l'aprenentatge sobre la base de l'assoliment de competències— sinó que s'estudiï l'aprenentatge entès com a procés, com a trajectòria biogràfica, com quelcom més global, més enllà de les competències.

Queda palès, a través de la revisió dels estudis, que la recerca a Catalunya se sol fer a través d'agents externs als centres (sovint en l'entorn acadèmic), atès que els docents dels centres de primària i secundària no solen promoure recerques sobre el fracàs escolar. Però malgrat els esforços dels investigadors universitaris i de les entitats que promouen la recerca sobre aquesta temàtica, les recerques externes solen tenir poca transferència a la pràctica dels centres.

TENDÈNCIES I PROPOSTES DE LA RECERCA A CATALUNYA PER POTENCIAR L'ÈXIT ESCOLAR

Per tal de fer front als factors que condueixen al fracàs escolar, s'han proposat diverses *mesures de prevenció i de reducció* del fracàs escolar. Entre altres, es contempla l'increment de la despesa pública en educació, tot i que s'ha comprovat que aquest aspecte no mostra relació significativa amb les taxes d'abandonament, de manera que cal un canvi d'estratègia en qüestió de despesa pública. D'altra banda, s'ha intentat promoure altres mesures que, pels resultats que donen, podem considerar que tenen un èxit dubtós en la millora de resultats acadèmics, com ara: la diversificació curricular, la repetició de curs i la dotació de recursos humans i materials.

Els investigadors coincideixen a afirmar que el treball en xarxa pot ajudar a reduir els problemes d'abandonament i de fracàs escolar. Aquestes xarxes es plantegen sobre la base del treball conjunt de diferents agents: centre escolar i agents socials; centre

escolar i família; agents socials, culturals i econòmics; i entre els professors d'un mateix centre. Pel que fa a aquesta qüestió, es planteja que l'autonomia dels centres es faci compatible amb la coordinació i amb mínims que garanteixin l'equitat i la igualtat. La millora de la comunicació entre els diferents agents, així com les mesures per al seguiment, la tutorització i l'atenció individualitzada dels estudiants, disminuiria les probabilitats de fracàs.

Quant a les polítiques educatives, es demanen nous sistemes d'agrupament de l'alumnat, garantir a tot l'alumnat l'accés a activitats extraescolars, garantir l'escolarització sense selecció ni exclusió (distribució equitativa de l'alumnat), polítiques per a la creació de xarxes d'acompanyament, formació específica i continuada del professorat, establir competències clau i consensuades i garantir l'autonomia real i efectiva de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació.

Es requereix també una recerca sobre l'abandonament i el fracàs en diferents nivells educatius atès que l'abandonament primerenc pot ser la causa de bona part del fracàs escolar a secundària. Per tant, cal fer recerca que contempli des de la formació primerenca (atès que l'escolarització primerenca pot arribar a garantir nivells més baixos de fracàs escolar) fins a l'educació superior, i que tingui en compte també els estudis de formació professional.

En termes generals, els investigadors proposen: *a)* fer més recerca etnogràfica, basada en l'observació, *b)* estudis pilot, *c)* recerques en què es faci avaluació diagnòstica, avaluació del procés i avaluació dels resultats, i *d)* estudis tipus panel (en què es recull informació dels mateixos individus en diferents moments). Suggereixen també algunes propostes concretes de temàtiques de recerca a abordar:

- Investigar si el sistema educatiu actual afavoreix més les capacitats de les noies que dels nois amb independència de les seves habilitats cognitives i del seu treball acadèmic.
- Avaluar si el canvi d'ubicació física de l'alumnat en el pas de l'educació primària a secundària incideix en el risc de fracàs escolar.
- Incrementar la recerca sobre les dinàmiques educatives i relacionals que es produeixen dins l'aula.

- Analitzar les estratègies d'aprenentatge dels estudiants en el context de Catalunya sobre la base de les valoracions dels estudiants sobre la seva escolaritat.
- Promoure la recerca sobre el fracàs no només relacionat amb el rendiment, sinó relacionant l'estudiant amb l'escola i l'educació amb l'entorn local. És a dir, portar a terme recerques longitudinals que tinguin en compte variables escolars i no escolars, al llarg de diferents nivells educatius.
- Intensificar la recerca sobre fracàs de competències per damunt de la recerca sobre el fracàs acreditatiu (en relació amb una acreditació d'assoliment de determinat nivell educatiu). Es planteja revisar com s'està mesurant el fracàs i explorar la relació entre les competències reals del món laboral i les competències educatives.
- Analitzar l'impacte de l'autonomia dels centres en el fracàs escolar.
- Explorar la relació entre la formació professional i l'itinerari dels joves durant el segon cicle de l'ESO, per tal de descobrir els interessos dels joves i acostar l'aprenentatge a aquests interessos. D'aquesta manera es reduiria el fracàs escolar en aquest nivell educatiu.
- Analitzar la incidència del context, el territori i el grup d'iguals en el fracàs escolar.
- Investigar la relació entre el currículum ocult i el fracàs escolar.
- Intensificar les recerques al nivell micro, és a dir, centrades en situacions i pràctiques concretes, en què es treballi amb pocs factors.

En definitiva, com a vies d'actuació futures enfront del fracàs escolar a Catalunya es proposa les accions següents:

a) Crear eines diagnòstiques per prendre mesures abans que el risc augmenti.

Sabem que, a escala catalana, els factors que més influeixen en el fracàs escolar són els *aspectes socioeconòmics* (la classe social, el sexe, l'ètnia, la llengua, les possibilitats econòmiques, instructives i culturals de les famílies), els *aspectes relacionats amb la institució* (manca de preparació pedagògica del professorat, dificultats en l'atenció a la diversitat, pràctiques selectives, oferta d'activitats extraescolars) i els aspectes relacionats amb les *capacitats i característiques pròpies* dels estudiants (l'estat de salut,

el nivell cognitiu i la personalitat). Si s'és coneixedor dels factors que incentiven el fracàs escolar, cal que es comencin a establir instruments que permetin identificar les desigualtats educatives per tal de poder aplicar protocols d'actuació i neutralitzar-les abans que el risc de fracàs es consolidi.

b) Establir polítiques educatives rigoroses, sistemàtiques, globals i coherents.

Malgrat que són diversos els factors que condueixen al fracàs escolar, també són moltes les propostes d'actuació i de prevenció desenvolupades en l'àmbit educatiu. Tot i estar ben fonamentades i ser coherents, moltes de les polítiques educatives no han aconseguit reduir el fracàs escolar. Això és degut al fet que moltes d'aquestes polítiques són canviants i pensades com a mesures d'actuació per a fets concrets. Es proposa, doncs, establir polítiques educatives que no es vegin sotmeses a transformacions constants lligades a canvis polítics; que determinin, clarament, els protocols d'actuació i els agents i organismes implicats; i que siguin holístiques, és a dir, que tractin el problema en tota la seva globalitat i complexitat, atenent a tots els factors que incideixen en el fracàs escolar en els diferents nivells educatius.

c) Garantir la implantació de les mesures acordades.

Sovint es defineixen i proposen mesures d'actuació i de prevenció que, per diversos motius, no arriben mai a aplicar-se o a fer-se amb coherència i sistematicitat. És per això que es proposa que s'estableixi un protocol de definició, aplicació i avaluació de mesures de prevenció i actuació sobre el fracàs escolar. No n'hi ha prou amb proposar mesures sinó que cal assegurar-se que aquestes es porten a terme de manera sistemàtica i cal, també, avaluar-les i fer el seguiment de la seva implementació.

d) Crear mecanismes de difusió de les mesures engegades, de bones pràctiques i fer que es proporcioni més informació sobre les polítiques educatives.

Per últim, un dels elements recurrents és la manca de comunicació a diferents nivells en el sistema educatiu català. Moltes de les polítiques que s'engeguen no es comuniquen correctament a la comunitat educativa, per la qual cosa, com que no n'estan

al corrent, sovint no les apliquen. D'igual manera, com hem vist, molts organismes s'interessen pel fenomen del fracàs escolar i encarreguen estudis i informes amb la finalitat de detectar els factors que el propicien i proposar polítiques i mesures que ajudin a reduir-ne la taxa en l'àmbit català. No obstant això, els investigadors sovint ensopeguen amb problemes a l'hora d'accedir a les dades necessàries per dur a terme aquests estudis, ja sigui perquè no hi ha prou dades o bé perquè els organismes encarregats de recollir-les no les publiquen ni les publiciten de la manera més accessible. D'altra banda, una vegada realitzats els estudis, sovint aquests no arriben a alguns dels agents més implicats en la problemàtica, com ara els centres escolars i el seu personal. I el mateix passa entre el cos de professionals de l'educació que, tot i que en molts casos són exemple de bones pràctiques, no les comparteixen amb la resta de la comunitat educativa, de manera que es converteixen en actuacions isolades. Cal, doncs, un treball en xarxa, coordinat i amb vies fluides de comunicació.

CONCLUSIONS

En definitiva, els reptes de futur de les polítiques de recerca en educació recauen en:

- Basar les polítiques educatives en evidències empíriques: investigació basada en evidències, en què el punt de mira es posi en els resultats a assolir i en què la recerca ajudi en la presa de decisions sobre les estratègies i directrius polítiques. És important avançar en propostes estables per poder analitzar i millorar els resultats obtinguts i evitar les decisions preses sense una anàlisi rigorosa de les conseqüències que tenen.
- Fomentar recerques basades en el disseny: fer recerca per tal de millorar la pràctica educativa amb metodologies participatives que impliquin els diferents agents de l'educació; promoure un treball conjunt entre investigadors i docents, i amb una mirada multidisciplinària.
- Transferir els coneixements i resultats als centres educatius: treballar de manera conjunta entre els diferents agents que intervenen en el procés educatiu i en el de recerca, així com mantenir una transferència contínua de coneixements, de resultats de les investigacions i de bones pràctiques entre centres educatius i

- investigadors. Els resultats obtinguts han de ser acumulatius i és important promoure la publicació i l'accés a les dades per facilitar la difusió del coneixement.
- Realitzar avaluacions (internes i externes) i seguiment de l'impacte de les polítiques educatives implementades tant al nivell macro (polítiques implementades a tot el territori) com micro (polítiques internes dels centres).
 - Promoure un diàleg fluid entre les diferents entitats públiques i privades que donen suport a la recerca en educació i facilitar la publicació oberta de les dades obtingudes en els estudis.
 - Promoure la formació en recerca en educació dels professionals de l'àmbit educatiu per assolir una millora continuada de la pràctica. És important que els principals professionals de l'educació tinguem una formació suficient per participar en la recerca en educació i que estiguem actualitzats pel que fa a l'evolució del coneixement a escala nacional i internacional.

Per la seva banda, les tendències i els reptes de futur de les polítiques de recerca en matèria d'èxit escolar coincideixen, en gran mesura, amb les propostes plantejades a l'apartat sobre polítiques de recerca en educació d'aquest capítol i amb les recomanacions de la Comissió Europea (Comisión Europea, 2011). En resum, la recerca tendeix a desvincular-se de la dicotomia *recerca qualitativa* – *recerca quantitativa* per aproximar-se a una recerca centrada en evidències i en el disseny, amb resultats que es transfereixin als centres i en què les polítiques educatives siguin avaluades.

La recerca actual en matèria de fracàs escolar està liderada per les entitats privades i els grups de recerca universitaris. Els estudis se centren en l'anàlisi de factors socioeconòmics, personals, immigració, família, centre educatiu i relació entre la formació i el món laboral. Pel que fa a això, es proposen mesures per promoure l'èxit escolar (per exemple, treball en xarxa i noves polítiques educatives) que vagin acompanyades de l'ús d'eines diagnòstiques, de polítiques educatives rigoroses, de la implementació d'aquestes polítiques i de sistemes de difusió dels resultats de les mesures.

La investigació sobre l'èxit escolar tendeix cap a noves metodologies i procediments de recerca basats en evidències i en el disseny, en què es recullen dades sobre les trajectòries educatives dels estudiants (no només competències, tenint en compte variables

escolars i no escolars), amb recerca en diferents nivells educatius (primària, secundària, educació postobligatòria i transició al món laboral), en què s'analitzi l'impacte de les polítiques educatives i en què els diferents agents es coordinin i hi hagi una transferència de coneixements i resultats.

Referències bibliogràfiques

ALEGRE, M.A.; BENITO, R. (2010). «Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo». *Revista de Educación*, núm. extraordinari 2010, p. 65-92.

BIESTA, G. (2007). «Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance». *Educational Research and Evaluation*, núm. 13, p. 295-301.

BREZINSKA, W. (2002). «Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía». *Revista Española de Pedagogía*, p. 399-414.

BROEKKAMP, H.; VAN HOUT-WOLTERS, B. (2007). «The gap between educational research and practice: a literature review, symposium and questionnaire». *Educational Research and Evaluation*, núm. 13, p. 203-220.

BROWN, A. L. (1992). «Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings». *Journal of The Learning Sciences*, núm. 2(2), p. 141-178.

CALERO, J.; RAÑÉ, J.M. (ponents), RIUDOR, X. (dir.); CONSELL DE TREBALL ECONÒMIC I SOCIAL DE CATALUNYA (CTESC) (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya. «Estudis i informes», 26.

CLARK, C. (2005). «The structure of educational research». *British Educational Research Journal*, núm. 31, p. 289-308.

COLLINS, A. (1992). «Toward a design science of education». A: E. SCANLON i T. O'Shea (eds.). *New directions in educational technology*. Nova York: Springer-Verlag, p. 15-22.

COMISIÓN EUROPEA (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*.

DE LA ORDEN, A. (2007). «El nuevo horizonte de la investigación pedagógica». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 9(1). En línia: <<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-delaorden.html>>.

DE VRIES, B.; PIETERS, J. (2007). «Knowledge sharing at conferences». *Educational Research Evaluation*, núm. 13, p. 237-247.

FERNÁNDEZ, M.; MENA, L.; RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social. Fundació "La Caixa" «Estudios Sociales», 29.

FERRER, F. (dir.) (2009a). *L'Estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2008*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània.

FERRER, F. (dir.) (2009b). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània.

FURLONG, J. (2004). «BERA at 30. Have we come of age?». *British Educational Research Journal*, núm. 30, p. 343-358.

FURLONG, J.; SALISBURY, J. (2005). «Best Practice Research Scholarships: an evaluation». *Research Papers in Education*, núm. 20, p. 45-83.

GARCÍA, M. (2005). «Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona». *Revista de Educación*, núm. 338, p. 347-374.

GÓMEZ-GRANELL, C.; SAN JOSÉ, J. (2009). «Acompanyament a l'escolaritat: un model local de referència». A: ÀREA D'EDUCACIÓ, GERÈNCIA DE SERVEIS D'EDUCACIÓ, *Observatori de polítiques educatives locals: informe 2009*, p. 51-62. Col·lecció Documents de Treball, sèrie Educació, 6. Barcelona: Diputació de Barcelona.

GROS, B. (2008). «Estat actual de la recerca en educació: 2001-2006». A: F. Ferrer (coord.) (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània «Polítiques», 70, p. 109-148.

HAMMERSLEY, M. (2003). *Educational research, policymaking and practice*. Londres: Paul Chapman.

HEMSLEY-BROWN, J.; SHARP, C. (2003). «The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature». *Oxford Review of Education*, núm. 29, p. 449-470.

HERNÁNDEZ, F.; TORT, A. (2009). «Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49/8, p. 1-11.

LEVIN, B. (2004). «Making research matter more». *Education Policy Analysis Archives*, núm. 12(56). En línia: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56>>.

MORA, A. J. (2010). «Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias». *Revista de Educación*, núm. extraordinari 2010, p. 171-190.

NELSON, R. (1999). «Knowledge and innovation systems». A: OECD-CERI, *Knowledge management in the learning society*, p. 115-124. París: OECD Publishing.

NISBET, J. (2005). «What is educational research? Changing perspectives through the 20th century». *Research Papers in Education*, núm. 20, p. 25-44.

NUTLEY, S. M.; WALTER, I.; DAVIES, H. T. O. (2007). *Using evidence: how research can inform public services*. Bristol: Policy Press.

OCDE (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación. En línia: <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>>.

OECD (1999). *Innovating schools*. París: OECD.

OECD-CERI (2003). *New Challenge for Educational Research*. París: OECD.

OECD-CERI (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. París: OECD.

REIMANN, P. (2011). «Design-Based Research». A: MARKAUSKAITE, L.; FREEBODY, P.; IRWIN, J. (ed.), *Methodological Choice and Design: Scholarship, Policy and Practice in Social and Educational Research* (p. 37-50). Nova York: Springer.

SLAVIN, R. E. (2002). «Evidence-based education policies: Transforming educational practices and research». *Educational Researcher*, núm. 31(7), p. 15-22.

SLAVIN, R. E. (2008). «Perspectives on Evidence-Based Research in Education». *Educational Research*, núm. 37(1), p. 5-14.

STOKER, G.; JOHN, P. (2009). «Design Experiments: Engaging Policy Makers in the Search for Evidence about What Works». *Political Studies*, núm. 57, p. 356-373.

SUBIRATS, J. (dir.) (2009). *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya*. Grup de Recerca IGOP de la UAB – Servei d'Ocupació de Catalunya.

SUBIRATS, J. (dir.) (2010). «L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO». Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. «Informes d'avaluació», 15.

WISEMAN, A. (2010). «The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends». *Review of Research in Education*, núm. 34, p. 1-24.

VRIES, B. de; PIETERS, J. M. (2007). «Bridging the gap between research and practice: Exploring the role of knowledge communities in educational change». *European educational research journal*, 6(4), p. 382-392.

10 Recerques sobre risc de fracàs i com promoure
l'èxit escolar

APUNTS SOBRE LA SITUACIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR A CATALUNYA: ELEMENTS ESSENCIALS DE L'INFORME SOBRE EL RISC DE FRACÀS ESCOLAR A CATALUNYA

Mauro Mediavilla Bordalejo i Jorge Calero Martínez

Aquests apunts intenten descriure i fer una interpretació crítica de les principals línies argumentals desenvolupades a l'*Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*, text realitzat, durant l'any 2011, en el si d'un grup de treball específic del Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (en endavant, CTESC). Aquest grup va estar integrat per representants de la patronal, els sindicats i per una sèrie d'experts de prestigi reconegut en l'àmbit educatiu. Els ponents d'aquest Informe al CTESC van ser Josep M. Rañé i Jorge Calero.

L'origen del treball va raure en la voluntat del CTESC de conèixer en profunditat els principals elements que feien que molts alumnes catalans abandonessin els centres educatius abans de finalitzar els estudis del nivell secundari obligatori (ESO), amb la intenció final de poder esbrinar les polítiques educatives adients per solucionar aquest problema. L'objectiu de l'Informe és, doncs, propositiu, en la línia marcada per les funcions atribuïdes al CTESC.

La principal característica de l'estudi és la seva voluntat d'anàlisi global i per això, a partir d'un marc conceptual i contextual únic, es desenvolupen dues aproximacions

complementàries (quantitativa i qualitativa) que permeten assolir un coneixement integral de la situació analitzada, tenint en compte que la situació desborda l'àmbit estrictament educatiu i es converteix en un repte per a tota la societat catalana.

Més enllà de les dificultats per trobar un significat clar al concepte mateix de fracàs escolar, és un fet evidenciat que a l'escola catalana hi ha un col·lectiu important d'alumnes que no assoleix el mínim d'escolarització exigida per la legislació vigent. Per tant, resulta necessari estudiar-lo per les conseqüències que la manca d'aquesta credencial educativa (graduat en ESO) té: la impossibilitat real de continuar cursant altres nivells educatius superiors i l'ingrés al mercat del treball en una situació de fragilitat, que comporta un risc major de marginació i exclusió social.

El marc teòric que es fa servir en l'estudi té en compte la multiplicitat de factors que poden tenir un paper transcendental en el procés educatiu. Des de les capacitats intrínseques de l'alumne (sexe, intel·ligència i motivació, entre altres) a la rellevància de la família i el context social que envolta l'estudiant i el condiciona. En aquest sentit, un element que es revela transcendent és la funció del professorat i la importància de la seva adequada formació i motivació.

Pel que fa a l'entorn social, en els darrers anys el sistema educatiu català ha viscut un augment significatiu de l'alumnat d'origen immigrant i d'aquell alumnat autòcton amb recursos socioeconòmics més febles, que s'ha anat incorporant a l'escolaritat secundària obligatòria fruit de l'èxit de les polítiques educatives comprensives. Tots dos fenòmens han produït un increment de la diversitat dels alumnes dins i fora de l'aula quant a necessitats educatives i ha suposat un fort impacte sobre tota l'estructura del sistema, tradicionalment pensat i gestionat per a un públic que ara ha canviat substancialment.

Sobre aquest darrer punt, cal tenir en compte que el problema del fracàs escolar no afecta homogèniament tot l'entramat educatiu català. Arran de la fugida de les classes mitjanes a l'escola privada concertada i, per tant, la concentració de l'alumnat immigrant i d'un entorn social més vulnerable a l'escola pública, és en aquest tipus de centre escolar on aquest fenomen té un arrelament major.

La primera aproximació que fa l'estudi, a partir de PISA-2006, és la quantitativa, mitjançant la implementació d'una metodologia multivariant i multinivell. L'anàlisi multivariant permet conèixer la incidència aïllada de cada variable explicativa. L'estimació multinivell és una aproximació lineal que té en compte el component jeràrquic de les dades analitzades i que, en aquest cas en concret, contempla l'existència del nivell del centre i el nivell de l'alumne. L'anàlisi dels resultats obtinguts permet establir, a partir del nivell de competències avaluat a la prova, les característiques de l'alumnat en situació de risc de fracàs escolar i identificar-ne els determinants. A més, és possible conèixer aquells factors que incideixen en el rendiment escolar i descriure la relació del risc de fracàs escolar amb la institució escolar.

Un primer element que l'aproximació quantitativa aconsegueix verificar és que si bé el sistema educatiu català és integrador i igualador, respecte al d'altres països de l'OCDE, existeix una manca relativa d'alumnes amb un nivell superior de competències i massa alumnes en els nivells més baixos. Quant als factors que es troben determinants mitjançant les estimacions estadístiques cal destacar els efectes negatius que provoca tenir dificultats cognitives, emocionals, relacionals i conductuals, així com tenir un procés d'escolarització difícil en el sentit d'haver experimentat diverses repeticions de curs. Dins de l'entorn de l'alumne és clar l'efecte negatiu de pertànyer a famílies amb un nivell socioeconòmic, cultural, relacional i normatiu/disciplinari considerat precari.

Quant a l'efecte que pugui tenir la immigració, l'estudi quantitatiu de l'Informe determina un llindar de congestió al voltant del 20% en el cas dels centres públics, més enllà del qual un increment en la participació de l'alumnat immigrant generaria un efecte perjudicial en el rendiment educatiu.

La segona aproximació és la qualitativa. Les entrevistes en profunditat, fetes a vint-i-sis persones seleccionades amb l'objectiu que tots els col·lectius implicats hi estiguin representats,¹ permeten determinar de primera mà les representacions socials dels

1. Decisors polítics, experts i expertes acadèmics, moviments pedagògics, patronals escolars, direccions escolars, serveis educatius, organitzacions sindicals i professorat, associacions de mares i pares d'alumnes i representats de l'alumnat.

actors socials en relació amb el fenomen del fracàs escolar. Aquí cal destacar que els actors socials entrevistats situen en l'educació infantil i els primers cursos de l'educació primària l'origen d'un fracàs escolar que s'acaba visualitzant més endavant. Per tant, clarament el sistema educatiu català tindria un repte de futur a partir de la detecció precoç i el tractament d'aquells alumnes amb uns condicionants individuals i socials que els farien més proclius a patir dificultats educatives futures.

Tanmateix, les persones consultades tenen la percepció que l'escola no ha adaptat les metodologies emprades d'ensenyament i aprenentatge tant com caldria, tenint en compte els canvis produïts en l'alumnat ja esmentats anteriorment. No obstant això, hi ha una percepció favorable sobre la introducció de les aules d'acollida per l'Administració i l'èxit d'alguns projectes singulars de centre adreçats a l'alumnat amb més dificultats, com la diversificació curricular a tercer d'ESO i les pràctiques en empreses a quart d'ESO. Un altre element que s'extreu de les entrevistes és la importància que té la difusió d'algunes experiències educatives d'èxit, com una eina més que pugui ajudar els responsables educatius a millorar la gestió d'aquest problema.

És interessant considerar els suggeriments de les mateixes persones entrevistades quant a les línies d'actuació a seguir. Aquestes es refereixen a la flexibilització dels accessos al sistema educatiu, per fer-lo més permeable a diferents recorreguts acadèmics, i a la necessitat d'una relació estreta entre l'escola i la família. Pel que fa a aquest darrer punt, cal tenir present l'efecte que pugui tenir la manca, en moltes llars catalanes, de membres adults amb una trajectòria educativa dilatada, arran de la universalització tardana de l'accés al sistema educatiu públic. Tanmateix, les persones entrevistades valoren positivament l'estabilitat legislativa i l'existència de consens polític i social al voltant de les prioritats de la política educativa per tal d'assolir uns criteris d'actuació que siguin relativament permanents a curt i a mitjà termini. Finalment, queda clara la necessitat d'implementar noves mesures d'avaluació i la introducció d'una cultura que fomenti la qualitat en l'ensenyament.

A partir d'un sòlid marc teòric i dels resultats de les dues aproximacions emprades, els autors despleguen un seguit de recomanacions de polítiques públiques, de les quals només en destacarem algunes. Explícitament, l'Informe insta a la detecció primerenca

dels alumnes amb indicis de risc de fracàs escolar i les seves recomanacions fan una aposta clara per l'escolarització als primers anys de l'educació infantil com a eina per a una millor integració social de l'alumnat immigrant. Així mateix, els autors proposen incrementar l'oferta dels programes destinats a l'alumnat de secundària en risc de fracàs escolar i, si bé valoren positivament les passarel·les cap a la formació professional, consideren necessari que aquesta acció no malmeti encara més el prestigi d'aquests estudis.

Com que el problema del fracàs escolar es nodreix de la desigualtat i els desequilibris socials entre l'alumnat, una idea força que deixa el treball és la necessitat de desenvolupar polítiques socials més enllà d'aquelles considerades estrictament educatives. En aquest sentit es recomana l'aplicació de mesures d'integració social i educativa i, a més, es demana l'aplicació de polítiques adreçades a l'entorn immediat de l'alumne (barri, ciutat, població) que responguin als seus requeriments i interessos personals. Aquest punt de vista permet afegir un element a l'anàlisi, quant a la importància de l'entorn, sense deixar de puntualitzar la responsabilitat del sistema educatiu en general i de cada centre en particular en els resultats obtinguts.

Des del punt de vista de l'equitat, és rellevant la recomanació que fa referència a la necessària escolarització dels alumnes amb criteris idèntics a tots els centres sostinguts amb fons públics i que inclou, evidentment, els centres concertats. En aquest sentit, cal subratllar que l'Informe insta a una distribució equitativa de l'alumnat entre aquests centres amb la intenció d'assolir un equilibri en el grau de diversitat a les aules. Aquest punt va en la línia d'una redistribució de l'alumnat immigrant de l'escola pública a l'escola concertada.

Pel que fa a l'autonomia de centre, l'Informe aconsella aprofundir-ne la implantació dins del sistema educatiu català, estimulants la creació d'una personalitat pròpia de centre basada en les característiques de cadascun, sense renunciar a uns criteris mínims que hauria de fixar l'Administració de cara a garantir l'equitat i la qualitat. Aquesta autonomia té un lligam estret amb una altra recomanació, relacionada amb la millora en els processos de selecció i preparació de les direccions escolars i la seva implicació directa en els aspectes educatius i pedagògics del centre, més enllà de la pròpia de la gestió.

Pel que fa a la tasca docent, l'Informe insta a millorar la capacitat dels professors creant la figura del tutor, que acompanyi el professorat de nova incorporació; introduint criteris objectius motivadors que valorin les aportacions, les implicacions, l'esforç i els resultats del professorat i, a més, adaptant dels criteris d'avaluació a les necessitats educatives de l'alumnat. En aquest sentit, cal ressaltar que també s'insisteix en l'adaptació curricular per tal d'afavorir la trajectòria escolar d'aquells alumnes que sobresurtin pels bons resultats.

Finalment, un altre element a destacar de l'Informe és la crida que fa a les administracions responsables de cara a aconseguir una major transparència de la informació relacionada amb el fracàs escolar, per a la millora de les fonts estadístiques disponibles i per una introducció real de la cultura de l'avaluació. Tot això, sense descuidar-se de fer una aposta per un finançament millor i per una eficiència major de la gestió educativa.

RESSENYES DE RECERQUES

Alba Castejón Company

GÓMEZ- GRANELL, C.; SAN JOSÉ, J. (2010). «Acompanyament a l'escolaritat: un model local de referència». A: ÀREA D'EDUCACIÓ, GERÈNCIA DE SERVEIS D'EDUCACIÓ, *Observatori de polítiques educatives locals. Informe 2009*. p. 51-62. Barcelona: Diputació de Barcelona. «Documents de Treball», sèrie Educació, 6.

L'article presenta un estudi al voltant de l'acompanyament a l'escolaritat, que analitza les implicacions conceptuals del terme i fa un conjunt de propostes polítiques per assolir-lo. Els autors entenen que, en el context actual i ateses certes situacions de desigualtat educativa, l'acompanyament a l'escolaritat té un paper clau en la millora dels resultats educatius. L'estudi pretén aportar elements per enriquir el concepte d'acompanyament a l'escolaritat i per elaborar un model que permeti guiar la posada en marxa d'aquests programes.

La preocupació creixent pel fracàs escolar, i les conseqüències d'aquest fenomen a escala individual i social, fa que es dediquin molts esforços a reduir-lo o, si més no,

a minimitzar-lo. Els autors destaquen que, a banda de buscar les causes d'aquest fenomen en el mateix sistema educatiu, cal buscar-les, també, fora d'aquest: les condicions socioeconòmiques dels estudiants, el capital cultural, educatiu i social de les famílies o les característiques de l'entorn social i residencial, entre altres, són elements que incideixen de manera notable en les trajectòries escolars dels infants i joves. Així mateix, basant-se en diversos estudis, assenyalen que certes polítiques tradicionals per promoure l'èxit escolar o reduir el fracàs —repetició de curs, diversificació curricular, augment de recursos, etc.— no presenten resultats clars sobre la seva contribució a la millora dels resultats educatius. Destaquen, així, la gran importància d'altres determinants de tipus «extraescolar» i la necessitat d'abordar-los impulsant polítiques de caire local, mitjançant el que anomenen *acompanyament a l'escolaritat*.

Per afegir elements a l'anàlisi, els autors incorporen una mirada internacional al voltant de les diverses polítiques municipals d'acompanyament a l'escolaritat en quatre països europeus, en què constaten l'existència de certa heterogeneïtat de polítiques i programes, tot i que també s'observen certes convergències, com per exemple la presència cada vegada més notable del món local en la prestació de serveis i la implicació dels diversos actors presents al territori.

Els programes d'acompanyament a l'escolaritat, segons l'estudi, pretenen combatre la desafecció i l'abandonament escolar promovent l'èxit educatiu, i incidir en aquells factors de risc presents fora de la institució escolar mitjançant els vincles entre escola i territori, la cooperació i la coresponsabilització dels diversos agents educatius, i tenint en compte la importància de la contextualització de les accions en els territoris concrets. Els autors destaquen també la necessitat de promoure l'equilibri entre l'eficiència i l'equitat, treballant a partir de polítiques de caràcter generalista però emfasitzant l'atenció en la població més vulnerable. Alhora, es destaca que el capital social és un element que cal considerar, atesos els seus efectes positius en els resultats educatius.

Els autors realitzen, també, un conjunt de propostes al voltant de tres grans eixos: *el suport a la funció educativa de les famílies; les accions educatives més enllà de l'horari escolar i la col·laboració amb els centres docents en l'aplicació del seu projecte educatiu*. Per a cadascun d'aquests eixos aporten diversos aspectes que caldria potenciar. Així,

per exemple, pel que fa al suport a la funció educativa de les famílies, es remarca la importància de fomentar polítiques orientades a compatibilitzar temps personals, familiars o laborals, o bé orientades a la formació i l'assessorament de pares i mares. En relació amb les accions educatives més enllà de l'horari escolar podem destacar propostes com, per exemple, el foment de les activitats d'educació no formal i de temps de lleure organitzat, o bé d'activitats que comprenguin els infants i joves com a agents actius i participatius en diferents contextos. Pel que fa a la col·laboració amb els centres docents en l'aplicació del seu projecte educatiu els autors proposen, entre altres qüestions, donar suport per reforçar les transicions educatives, per reforçar la imatge social dels centres o bé per reforçar els mecanismes de participació de les famílies.

Per últim, l'article inclou una proposta de pla i de metodologia de treball. La proposta de pla de treball, encaminada a orientar els governs locals, consta de quatre fases: la diagnosi, la planificació, la provisió i l'avaluació. En relació amb la metodologia de treball, els autors apunten dos principis essencials: el treball en xarxa i el lideratge municipal.

Així doncs, l'estudi realitzat per l'equip de Gómez-Granell i San José és una aportació valuosa pel que fa la reducció d'un fenomen tan preocupant com el fracàs escolar, i vincula aquesta millora a les polítiques que fomenten l'èxit educatiu; l'article pretén, i aconsegueix, oferir un model de referència per a l'acompanyament escolar, centrat en el món local i en la implicació dels diversos agents educatius d'un territori.

SUBIRATS, J. (DIR.) (2010). «L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO». Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. «Informes d'avaluació», 15.

L'estudi dirigit per Joan Subirats al voltant de l'educació postobligatòria a Catalunya analitza, de manera acurada i global, la situació de les etapes educatives postobligatòries no universitàries al nostre territori des de dues perspectives: comparada i interna. Els autors assumeixen que l'educació postobligatòria és cabdal per garantir l'equitat educativa, i entenen que l'acreditació d'aquesta etapa augmenta les garanties d'èxit en

el mercat laboral alhora que permet la possible continuïtat acadèmica en l'ensenyament superior. Aquesta recerca pretén, doncs, aproximar-se a l'estudi de diversos factors que incideixen en l'obtenció de titulacions més enllà de les etapes obligatòries, amb la finalitat de millorar l'educació postobligatòria al nostre país.

En primer lloc, l'estudi desenvolupa una diagnosi de l'educació postobligatòria a Catalunya mitjançant una comparació territorial que permet contextualitzar de manera global la situació de la postobligatòria al nostre país. S'han fet servir dades de fonts secundàries seleccionant certs indicadors que facilitin la valoració la situació de l'educació postobligatòria a Catalunya en relació amb les altres comunitats autònomes espanyoles i a escala internacional; a més, en aquest apartat també s'ha realitzat una comparació interna, analitzant diferències territorials a l'interior de Catalunya.

En aquest apartat s'estructuren els resultats en quatre grans àmbits. El primer recull dades sobre l'estructura general de l'oferta formativa, així com sobre els resultats i els nivells d'escolarització. D'entre les aportacions de la recerca, podem destacar que el batxillerat presenta una tendència constant de pèrdua d'alumnat, mentre que en el cas dels cicles formatius la tendència és inversa; així mateix, la taxa d'escolarització a l'edat de 17 anys a Catalunya és menor que la mitjana espanyola.

En el segon dels àmbits s'analitzen dades referents a les desigualtats socials en l'accés a l'educació postobligatòria. Els resultats principals assenyalen que les desigualtats en la distribució del capital formatiu de les famílies es veuen reflectides en el comportament de l'alumnat en relació amb els ensenyaments postobligatoris: mentre que els fills i les filles de famílies amb *dèficit formatiu* abandonen prematurament el sistema, els de famílies amb *suficiència formativa* s'hi estan fins a edats més avançades, alhora que també s'observen desigualtats en l'elecció dels itineraris formatius. L'alumnat de nacionalitat estrangera presenta una situació d'especial vulnerabilitat pel que fa l'accés als ensenyaments postobligatoris, i també s'observen desigualtats en el marc de la titularitat dels centres.

Seguidament, es mostren els resultats pel que fa a les desigualtats territorials a Catalunya. D'entre les principals conclusions podem destacar que les comarques del litoral

presenten, en general, taxes de matriculació a la postobligatòria inferiors a les de les comarques de l'interior. Alhora, s'observen també desigualtats en relació amb l'oferta formativa de cada territori. Per últim, en aquesta primera part de l'estudi s'aporten dades sobre la situació catalana en el marc de la Unió Europea, en què es mostra que en diversos indicadors —com les taxes d'escolarització als 17 anys o d'abandonament escolar prematur— Catalunya presenta valors mitjans molt inferiors que la majoria dels nostres veïns europeus.

Una segona part de l'estudi ofereix els resultats obtinguts a partir d'una enquesta subministrada a alumnes d'últim curs de l'ESO, de batxillerat, de CFGM i de CFGS a Catalunya. La selecció dels centres de la mostra s'ha fet mitjançant un mostreig estratificat; en els centres seleccionats, tots els possibles alumnes objecte d'estudi han participat a l'enquesta. En conjunt, la mostra ha estat formada per 56 centres i 4.860 alumnes, ponderats de tal manera que es poden ajustar les dades a les característiques de l'univers. El tipus d'anàlisi realitzada amb les dades obtingudes és, d'una banda, una regressió multinivell i, de l'altra, models de regressió logística mitjançant les equacions d'estimació generalitzada (GEE).

Els resultats d'aquesta enquesta es presenten al voltant de dos grans àmbits: els resultats escolars —on trobem l'anàlisi del rendiment acadèmic i l'acreditació de les diverses etapes— i les expectatives en relació amb la formació postobligatòria. Així doncs, en primer lloc, s'analitzen les dades mitjançant models de regressió, que permeten aproximar quines són les variables que demostren més capacitat predictora del rendiment en les diferents etapes educatives. La recerca assenyala que l'efecte de les diverses variables individuals i de centre sobre els resultats dels estudiants varia entre les diferents etapes analitzades. Pel que fa a l'ESO, s'observa que tant les variables individuals —el sexe, la procedència i el capital formatiu familiar— com les de centre —capital instructiu familiar del conjunt d'alumnes d'un centre— tenen incidència sobre el rendiment acadèmic dels estudiants. En canvi, pel que fa a les altres etapes postobligatòries no universitàries, la recerca assenyala que en aquests nivells només tenen efecte les variables individuals, mentre que les variables de centre no tenen influència sobre els resultats dels alumnes.

L'estudi desenvolupa, a continuació, un conjunt de models estadístics per analitzar les probabilitats d'acreditar les diverses etapes educatives en funció de certes variables incloses en els models. Les probabilitats d'acreditar l'ESO, per exemple, s'incrementen en funció del sexe, el capital instructiu i la procedència, mentre que la concentració d'alumnat estranger en un centre redueix les probabilitats d'acreditar aquesta etapa. Finalment, la recerca analitza les expectatives de l'alumnat en relació amb la continuïtat dels seus estudis en quatre moments clau de la seva formació postobligatòria: la finalització de l'ESO, la finalització del batxillerat, la finalització dels CFGM i la finalització dels CFGS. Per exemple, es pot destacar que les variables individuals que més condicionen les decisions de continuïtat o discontinuïtat formativa en acabar l'ESO són el sexe, el capital instructiu familiar i la procedència. Així mateix, s'assenyala, entre altres resultats que, per exemple, les noies tenen més probabilitats que els nois de fixar-se en la universitat com a horitzó formatiu, així com l'alumnat autòcton o els fills o filles de pares amb estudis universitaris.

La recerca presentada és, doncs, un estudi ampli sobre l'educació postobligatòria no universitària a Catalunya des de la perspectiva de les desigualtats educatives, els resultats de la qual ens mostren un conjunt de factors especialment rellevants pel que fa a l'equitat en les etapes postobligatòries del nostre sistema educatiu.

FERRER, F. (DIR.); CASTEJÓN, A.; CASTEL, J.L.; ZANCAJO, A. (2011). *PISA-2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 74.

La recerca sobre l'estudi PISA-2009 a Catalunya dirigida per Ferran Ferrer és una anàlisi dels resultats obtinguts pels alumnes catalans en aquestes proves internacionals des de la perspectiva de les desigualtats educatives, que explora aquells factors o elements del sistema educatiu que condicionen les situacions de desigualtat al nostre territori.

L'estudi PISA és una avaluació internacional desenvolupada per l'OCDE des de l'any 2000 —amb una periodicitat triennal—, que té com a objecte d'estudi el rendiment acadèmic dels estudiants de 15 anys en tres competències fonamentals: comprensió lectora, matemàtiques i ciències. En cadascuna de les edicions, una d'aquestes com-

petències és el focus d'estudi i se n'analitzen de manera ampliada els resultats —el 2009, la comprensió lectora. Alhora, s'introdueixen diversos qüestionaris de context (alumnes, famílies i centres), que serveixen per recollir informació sobre l'entorn dels alumnes i poder analitzar-ne els resultats en funció d'aquesta informació.

Els dos primers capítols de l'estudi recullen una anàlisi comparativa dels resultats dels alumnes catalans, tant a escala internacional com autonòmica. S'analitzen elements que tenen relació amb les desigualtats acadèmiques —la distribució dels resultats educatius entre els estudiants i els centres—, les desigualtats socials —sobre la base del nivell socioeconòmic i cultural de les famílies— i les desigualtats de gènere. Per últim, es tracta el tema de l'eficiència dels sistemes educatius, entesa com la relació entre els recursos emprats i els resultats obtinguts. Malgrat la gran quantitat d'informació resultant d'aquestes anàlisis, podem destacar, per exemple, que tot i que el nivell socioeconòmic i cultural dels alumnes explica de manera rellevant els seus resultats al PISA, l'impacte d'aquesta variable a Catalunya és menor que en la majoria de països analitzats.

A continuació, s'ha incorporat a l'estudi un conjunt de capítols temàtics dedicats a aprofundir en l'anàlisi de factors o elements concrets. Aquestes temàtiques, seleccionades a partir de la rellevància que certs temes prenen en el context català, són les següents: excel·lència i fracàs escolar; l'alumnat desafavorit i la resiliència; els hàbits lectors, les estratègies i l'entorn d'aprenentatge, i l'alumnat d'origen immigrant i la perspectiva lingüística. En cadascun d'aquests apartats es realitza inicialment una contextualització mitjançant la comparació internacional i autonòmica, i després es desenvolupa una acurada anàlisi interna.

El primer capítol temàtic, doncs, analitza l'excel·lència educativa i el risc de fracàs escolar —mesurats a partir de les puntuacions en lectura a PISA— i relaciona aquests fenòmens amb alguns indicadors rellevants. Per exemple, es concreten les taxes d'alumnes catalans en nivells d'alt i baix rendiment, o bé quin *perfil* tenen els alumnes situats en cadascun d'aquests nivells. D'entre els resultats obtinguts podem destacar que, mentre que no s'observa una vinculació clara entre obtenir un rendiment alt en lectura i obtenir-lo en les altres competències avaluades, sí que s'observa que l'alum-

nat de rendiment baix en lectura també acostuma a obtenir un rendiment baix en matemàtiques i ciències. Alhora, els autors assenyalen que el perfil personal i familiar dels estudiants és clarament diferent entre els de rendiment alt i baix, especialment pel que fa al nivell socioeconòmic i cultural i als hàbits lectors.

El segon capítol se centra en el conjunt d'alumnat desafavorit —entès com aquells estudiants que provenen de nivells socioeconòmics baixos— i com es desenvolupa al voltant de la comprensió lectora. És interessant l'anàlisi al voltant de l'alumnat *resilient*, és a dir, aquells estudiants de nivells socioeconòmics baixos que obtenen nivells alts de rendiment en lectura. L'estudi conclou, entre altres coses, que els alumnes resilients són majoritàriament noies, nascudes a Catalunya, que parlen català o castellà a casa, que no han repetit cap curs durant la seva escolarització i que van cursar l'etapa de preescolar.

El tercer capítol explora, en primer lloc, els hàbits lectors dels estudiants i les seves actituds envers la lectura. En segon lloc, s'aborden les estratègies d'aprenentatge —tant l'ús com la percepció d'eficàcia que se'n té— i l'entorn d'aprenentatge de l'alumnat català. Pel que fa als hàbits lectors dels estudiants, la recerca destaca que el plaer per la lectura, i en menor mesura la diversitat de materials de lectura, són algunes de les variables que tenen major incidència sobre els resultats. Així mateix, els autors apunten, per exemple, que les estratègies d'agrupament d'alumnes segons les seves capacitats no tenen una incidència rellevant en la comprensió lectora.

El quart capítol temàtic versa sobre l'alumnat de famílies immigrades i sobre la relació entre el rendiment en lectura i la llengua parlada a casa. L'anàlisi de la qüestió lingüística inclou les comunitats autònomes de l'Estat espanyol que tenen més d'una llengua oficial i que van participar a PISA-2009. Els resultats de la recerca assenyalen, entre altres conclusions, que les diferències de puntuació en lectura de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya i els seus companys autòctons són les més elevades d'entre tots els països incorporats a l'anàlisi, així com d'entre gairebé totes les comunitats autònomes espanyoles. Respecte a la qüestió lingüística, l'estudi conclou que les diferències de rendiment entre l'alumnat que parla català a casa i el que parla castellà, tot i que es mantenen, s'han reduït a gairebé la meitat respecte a l'edició 2006 del PISA.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2010). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Resum executiu. Conclusions i recomanacions.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. «Informes d'Avaluació», 17.

L'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya (FPR) és un estudi promogut pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu que pretén analitzar la situació a Catalunya d'aquest tipus d'ensenyaments, amb l'objectiu de fomentar la millora de les polítiques i els processos que els configuren. Aquesta avaluació ha esdevingut una recerca de gran envergadura, que ha generat un conjunt de publicacions que recullen tot els productes generats per la investigació, duta a terme per un equip d'experts multidisciplinari. A continuació es recullen les aportacions més rellevants publicades en un resum executiu de tot el procés d'investigació, de les conclusions de l'avaluació i de les recomanacions de l'equip de recerca.²

Aquesta investigació representa, doncs, una aportació important al voltant de l'avaluació dels ensenyaments professionals reglats a Catalunya; els autors parteixen de la base que els processos d'avaluació han de conduir a la qualitat mitjançant la detecció de fortaleces i debilitats, i mitjançant el coneixement de les dinàmiques de funcionament dels sistemes i les institucions. La recerca pretén, així, ser una eina que permeti millorar les actuacions de manera fonamentada, i que aportï un «judici de valor democràtic» sobre la gestió i organització de la FPR.

L'avaluació de la formació professional reglada se centra en l'anàlisi tant de les dimensions i els factors de qualitat del sistema com en els indicadors de qualitat, alhora que pretén assumir també una perspectiva prospectiva. Les unitats d'anàlisi de la recerca són quatre: el marc normatiu —des d'una perspectiva interna i comparada—; l'estructura orgànica de la FPR —els organismes i les administracions competents en la gestió i ordenació de la FPR—; l'estructura funcional de la FPR —els centres educatius i els processos interns d'aquests—, i una valoració de la inserció laboral, la continuïtat formativa i les sortides del sistema.

2. El contingut complet dels resultats de l'avaluació es pot consultar en les publicacions següents: els números 10, 16 i 18 de la revista *Quaderns d'avaluació* i els números 11, 13, 14, 15, 16 i 17 de la col·lecció Documents, tots ells editats pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Així doncs, en l'elaboració del primer d'aquests àmbits —el marc normatiu— s'ha desenvolupat una anàlisi qualitativa comparada del marc normatiu i de les directrius administratives existents tant a escala estatal, catalana, com internacional. Els resultats més rellevants en aquesta línia assenyalen que la FPR a Catalunya té una estructura consolidada, des del punt de vista normatiu, en la línia de les tendències internacionals i estatals. Tot i això, els autors afegeixen un conjunt de recomanacions, com per exemple harmonitzar certs aspectes de la FPR amb Europa, o bé articular processos de gestió que potenciïn els vincles entre educació i treball.

Un altre dels àmbits analitzats en aquesta recerca és l'estructura orgànica de la FPR, en referència a tots aquells elements relacionats amb la situació de les condicions d'implantació de la FPR a Catalunya. La metodologia utilitzada en aquest apartat s'ha basat, d'una banda, en l'anàlisi documental i en la valoració dels sistemes d'organització i gestió del Departament d'Educació. D'altra banda, s'han realitzat 52 entrevistes personalitzades a professionals del Departament d'Educació. D'entre les conclusions extretes en aquest àmbit podem destacar, per exemple, les condicions que potencien l'eficàcia de l'estructura orgànica del Departament d'Educació, tot i que, en relació amb la FPR, aquest presenta certes debilitats estructurals, com una qüestionable sostenibilitat del sistema des de la perspectiva dels canvis de l'entorn.

Pel que fa a l'anàlisi de l'estructura funcional del sistema de FPR, cal dir que aquesta s'ha basat en mètodes quantitatius i qualitatius, mitjançant fonts primàries i secundàries, i que ha utilitzat tècniques com ara l'explotació de bases de dades, qüestionaris telemàtics als actors de la FPR, o estudis de casos de diversos centres educatius. En aquest àmbit es pretén analitzar i valorar l'eficàcia, l'eficiència, l'impacte i la sostenibilitat dels centres que imparteixen aquests ensenyaments, i la dels seus recursos humans, materials i financers. Al voltant de l'estructura funcional, els autors presenten un conjunt de conclusions molt rellevants, d'entre les quals podem remarcar que es constata una distància entre allò establert des de l'estructura orgànica i el que es concreta en l'estructura funcional, fet pel qual, proposen els autors, s'haurien de millorar el seguiment, la informació, l'avaluació i les bases de dades.

L'últim dels àmbits treballats en la recerca és la valoració de la inserció laboral dels graduats de la FPR a Catalunya, la seva continuïtat formativa i les sortides del sistema.

Per avaluar-ho s'ha emprat una enquesta realitzada a diversos col·lectius, com ara els graduats de la FPR o bé joves que no han cursat estudis postobligatoris, entre altres. Es pretén analitzar, així, les relacions entre la formació rebuda i la inserció professional, l'impacte diferencial d'aquesta inserció, el grau de satisfacció dels graduats o la continuïtat formativa dels graduats. Una de les conclusions principals de la recerca, en relació amb aquest àmbit, és que, a Catalunya, els estudis de formació professional aporten un conjunt d'elements que faciliten una inserció laboral de més qualitat respecte a les persones que no han cursat aquest tipus d'ensenyaments.

FERNÁNDEZ, M.; MENA, L.; RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social. Fundació "La Caixa". «Estudios Sociales», 29.

La recerca desenvolupada per Fernández Enguita, Mena i Riviere suposa una aportació important a l'estudi d'un fenomen tan preocupant com el fracàs escolar. La recerca pretén avançar en la comprensió del fracàs i l'abandonament escolar mitjançant una anàlisi completa de la informació obtinguda a partir de diverses fonts de dades; es desenvolupa, en primer lloc, una exploració quantitativa del fracàs escolar en diverses etapes educatives i, en segon lloc, es fa una anàlisi dels factors que poden explicar la presència d'aquest fenomen al nostre sistema.

En el primer capítol de l'informe es realitza una delimitació conceptual dels termes *fracàs* i *abandonament escolar* i s'aborden les relacions que s'estableixen entre aquests fenòmens. Els autors aposten per una concepció àmplia del *fracàs escolar*, considerant-lo com el resultat d'un procés de desvinculació generalitzada dels alumnes respecte de la institució escolar. En aquest primer capítol també s'aporta un conjunt de reflexions al voltant de la rellevància d'estudiar el fracàs escolar ja que, ateses les característiques de la societat de la informació i el coneixement, aquest fenomen pot comportar importants fractures socials.

A continuació, i endinsant-nos en el món de les xifres, el segon capítol ofereix l'anàlisi d'un conjunt de dades oficials, fent especial èmfasi en indicadors que poden estar vinculats al fracàs escolar. Així mateix s'exploren descriptivament, entre altres, elements com les taxes de repeticició, d'escolarització i d'idoneïtat, la continuïtat d'estudis

postobligatoris o els processos de diversificació curricular. Les dades que s'aporten en aquest capítol són, si més no, preocupants; per exemple, podem destacar que un 16% d'alumnes de 12 anys no ha finalitzat l'educació primària, o bé que un 28,4% dels estudiants surt de l'ESO sense el títol de graduació. Alhora, els autors aporten una anàlisi segons el sexe: els nois mostren, de mitjana i en la majoria d'indicadors, dades molt pitjors que les noies.

El tercer capítol de la recerca analitza els factors de risc de fracàs escolar a partir de les dades de diverses enquestes externes, com l'estudi PISA en la seva edició 2003 o l'ETEFIL del 2005. Els autors assenyalen dues causes que poden explicar els processos de fracàs escolar —el desinterès i la dificultat en els estudis—, alhora que exploren un conjunt de factors que poden afavorir el desenvolupament d'aquest fenomen. El primer d'aquests factors és l'origen social dels alumnes, en què es fan servir indicadors com el nivell d'estudis més alt dels pares o la categoria professional d'aquests. L'alumnat que presenta un capital social o cultural inferior presenta, alhora, més risc de fracàs escolar. En segon lloc, s'analitzen les dades en funció del sexe dels estudiants; els nois —com passava al capítol anterior— mostren una tendència pitjor, en relació amb els indicadors de risc de fracàs escolar, que les noies. D'altra banda, la procedència de l'estudiant —la pertinença a una minoria ètnica o tenir origen immigrant— també és considerat un factor de risc de fracàs escolar. Les taxes elevades de repetició i les puntuacions especialment baixes a les proves PISA de l'alumnat de famílies immigrades assenyalen una possible vinculació d'aquest factor amb el fracàs escolar. Per últim, s'analitza el fenomen en relació amb les estructures familiars dels estudiants, element que sembla tenir certa influència sobre el risc de fracàs escolar.

El quart capítol explora el fenomen de l'abandonament escolar com a element processual del fracàs mitjançant l'anàlisi d'una mostra d'expedients d'alumnes que han abandonat prematurament els estudis. Se n'analitzen diversos aspectes: el rendiment escolar, les mesures de diversificació curricular que han sofert, els possibles problemes disciplinaris que han presentat al llarg de la seva trajectòria escolar i el grau d'absentisme. D'entre els resultats obtinguts, podem destacar que els problemes de disciplina escolar només afecten el 28% dels alumnes que han abandonat prematurament els estudis, així com que l'absentisme està present entre el 90% d'alumnes que acaben abandonant.

El capítol següent de l'estudi versa al voltant dels factors que motiven el fracàs escolar i, mitjançant una aproximació qualitativa a partir d'entrevistes, s'hi recullen les percepcions, opinions i experiències tant d'estudiants com de docents. Sembla que, de manera molt majoritària, l'alumnat que abandona el sistema educatiu de manera prematura ho fa per assolir les condicions de la *vida adulta*, associades al món laboral i a percebre una retribució que els permeti l'autonomia i la independència. D'altra banda, es recullen els elements principals que els docents consideren com a causants del fracàs escolar agrupats en quatre categories: raons socioculturals, raons familiars, raons institucionals i raons individuals.

L'últim capítol de l'estudi recull les reflexions que els autors de la recerca elaboren a partir dels resultats presentats. Destaquen que les característiques de la societat actual —canviant i global— fan que les competències i habilitats que proporciona el sistema educatiu puguin ser diferents de les passades i reivindiquen una revalorització de l'educació en tots els seus aspectes.

Quarta part:

Agenda política

11 Estat de les polítiques educatives a Catalunya.
Marc legal i agenda política

Ramón Farré Roure i Ramón Plandiura Vilacís

En el període dels darrers dos anys, que comprèn els cursos 2009-2010 i 2010-2011, hi ha hagut esdeveniments importants que han afectat, directament o de retruc, el món de l'educació del nostre país. Es podrien destacar aquests tres: la posada en marxa de la Llei d'educació de Catalunya (LEC), el canvi en el panorama polític català resultant de les eleccions del novembre del 2010 i els efectes d'una crisi econòmica —segurament amb elements de crisi del sistema— que va pel camí d'enquistar-se, i dels efectes de la qual l'educació no s'escapa. Tot això sense perdre de vista les diverses manifestacions de l'activitat de l'Estat que ens afecten, significativament la seva activitat legislativa, o pronunciaments judicials de gran transcendència política i jurídica, com ha estat la sentència del Tribunal Constitucional (TC) sobre l'Estatut d'autonomia de Catalunya.

LES INTERVENCIONS DE LES INSTITUCIONS DE L'ESTAT

El nonat pacte social i polític per a l'educació

El titular del Ministeri d'Educació s'havia fixat com a objectiu prioritari l'articulació d'un gran pacte social i polític per a l'educació que aplegués suports i donés aixopluc a eventuais canvis en el sistema educatiu, que s'haurien de plasmar després en la corresponent legislació educativa bàsica i orgànica de l'Estat. Era un objectiu complex

i ambicions en la mesura que pretenia conjugar en un mateix Pacte els interessos de les comunitats autònomes, dels partits polítics, dels agents socials i de la comunitat educativa, sobretot en moments en què el clima polític i social no semblava el més propici i en què el gruix de les competències educatives i de la gestió ja no són en mans del Ministeri sinó de les comunitats autònomes. Semblava lògic que, tot i les maneres i la bona voluntat del ministre, els intents de pacte que el van ocupar en el curs 2009-2010 fracassessin.

Cal pensar que —abstracció feta de les dificultats afegides d'articular comunitats autònomes de naturalesa i voluntat tan diverses— les fórmules emprades a Catalunya han demostrat ser més realistes i eficaces: un acord estratègic amb els agents socials, amb inclusió de continguts educatius referits, en el seu gruix, a la formació professional, pacte que segueix viu; i un pacte educatiu, bàsicament signat per la comunitat educativa, com a punt de partida i com a referència del pacte polític en matèria educativa que ha estat la Llei d'educació.

Les lleis i els reglaments de l'Estat

La manca de pacte no ha estat obstacle perquè el ministre hagi promogut alguns canvis en la legislació educativa de l'Estat, com els introduïts en la Llei d'economia sostenible (LES)¹ i completats, en allò que exigia una Llei Orgànica, amb la Llei complementària de la LES, que han modificat diversos articles de la LOQFP i la LOE.² Els canvis no han afectat els aspectes neuràlgics del sistema que solen encetar guerres educatives i, a més, s'han tramitat en el si d'una d'aquestes lleis, la LES, que tracta una mica de tot i que difumina les atencions. Segurament per tot això han estat realitzats amb un notable assossec, que no vol dir que els canvis no hagin tingut entitat. Així, entre altres coses, s'ha encaminat a dotar de més flexibilitat el sistema, a permetre una més gran

1. La Llei 2/2011, de 4 de març, d'economia sostenible (LES) i la Llei Orgànica 4/2011, d'11 de març, complementària de la LES.

2. Els canvis han afectat els articles 7.3, 10.1, 3 i 7, 12.3 i 4, 15 bis i les disposicions addicionals 1, 5, 6 i 7 de la Llei Orgànica 5/2002, de qualificacions i formació professional, i els articles 25, 30.1, 3 i 4, 37.1, 39.3, 41.1 i 44.1 i 2 de la Llei Orgànica 2/2006, d'educació.

permeabilitat entre els ensenyaments, a potenciar i anticipar l'accés als programes de qualificació professional inicial o a reorganitzar un curs tan sensible com el quart curs de l'educació secundària obligatòria, traient de la Llei i deixant en mans del Govern de l'Estat la determinació de les matèries optatives i orientant itineraris cap a les tres modalitats de batxillerat i cap als diferents cicles de formació professional.

Tanmateix, no només una llei no específicament educativa com la LES s'ha ocupat de l'educació. També ho han fet altres lleis, com la que reforma la Llei d'estrangeria i que modifica, entre altres, l'article que tracta del dret a l'educació dels estrangers,³ i també ho han fet, com cada any, les lleis de pressupostos generals de l'Estat que, ordinàriament, estableixen els mòduls dels concerts o els límits de les retribucions dels empleats públics i que, puntualment, solen incloure altres matèries.⁴ Val a dir, però, que les reformes estructurals han acaparat l'activitat legislativa central en aquest període i, particularment, les reformes en matèria laboral i de seguretat social que, entre altres qüestions, han afectat el moll de l'os del sistema, com la negociació col·lectiva o les pensions.⁵

L'activitat reglamentària de l'Estat, pel que fa a l'educació, s'ha centrat sobretot en la formació professional, que és un àmbit en què, per la vinculació que té amb el món del treball, les competències estatals es fan sentir més.⁶

3. És l'article 9 de la Llei Orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya, que tracta d'educació i que ha estat modificat per la Llei Orgànica 2/2009, d'11 de desembre, arran de la sentència del Tribunal Constitucional TC 23/2007, de 7 de novembre, que va considerar inconstitucional exigir als estrangers la condició de residents per accedir a l'educació de naturalesa no obligatòria.

4. Com ara considerar famílies nombroses les monoparentals o amb un cònjuge discapacitat amb dos fills a càrrec, que inclou la Llei 26/2009, de pressupostos generals de l'Estat per al 2010, important a l'hora d'aplicar criteris de prioritat en l'admissió d'alumnes.

5. Convé destacar la Llei 35/2010, de 17 de setembre, de mesures urgents per a la reforma del mercat de treball, el Reial Decret Llei 7/2011, de 10 de juny, de mesures urgents per a la reforma de la negociació col·lectiva, o la Llei 27/2011, d'1 d'agost, sobre actualització, adequació i modernització del sistema de Seguretat Social.

6. Alguns reglaments d'interès: el Reial Decret 1224/2009, de reconeixement de les competències professionals adquirides per experiència laboral, el Reial Decret 1675/2010, que modifica el Reial Decret 34/2008, sobre certificats de professionalitat, o el Reial Decret 1147/2011, d'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu.

Els convenis de col·laboració

La col·laboració del Ministeri d'Educació amb la Generalitat s'ha articulada a través dels convenis corresponents. Cal esmentar els convenis per al pla de suport de la implantació de la LOE, per finançar llibres de text i material didàctic i informàtic, per al desenvolupament i l'aplicació del programa Escola 2.0, per a diversos programes de suport als centres d'educació secundària, per a la gestió de beques i ajuts, per augmentar l'oferta de places a les escoles oficials d'idiomes i impulsar el coneixement de l'anglès, i per a la dotació d'auxiliars de conversa per a la millora de les biblioteques escolars.

Es tracta de convenis amb finançament finalista, part d'ells lligats al període d'aplicació de la LOE que va finalitzar el maig del 2011, que ajuden a explicar les prioritats, les fortaleses i els ritmes d'alguns dels programes que ha posat en marxa la Generalitat, com també la seva dependència per la via del finançament ofert per l'Estat.

La sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut

En el meridià d'aquests darrers dos cursos, a l'estiu del 2010, el Tribunal Constitucional va dictar sentència en el recurs d'inconstitucionalitat interposat pel grup popular del Congrés de Diputats contra l'Estatut d'autonomia de Catalunya que, a l'estiu de 2006, havia ratificat el poble català i el Parlament de l'Estat havia aprovat mitjançant Llei Orgànica. En el seu veredictes el Tribunal Constitucional declara nuls o parcialment nuls divuit articles i, n'interpreta restrictivament vint-i-set més. Hom diria que el Tribunal Constitucional ha retrocedit més de trenta anys enrere. Les conseqüències polítiques i jurídiques d'una sentència com aquesta, més enllà de les explosions de malestar immediatament després de fer-se pública, sembla que seran profundes.

La inconstitucionalitat que es demanava en el recurs dels articles sobre educació més emblemàtics de l'Estatut, com són els que tracten dels drets i deures educatius, o les competències educatives dels governs locals o, sobretot, les competències educatives de la Generalitat, ha estat expressament desestimada per un Tribunal Constitucional

molt obsessionat a extreure les prevencions sobre la llengua,⁷ d'altra banda un dels aspectes més nuclears del sistema educatiu català.

Una jurisprudència ja força consolidada havia entès que la situació més precària en què es troba la llengua catalana exigia polítiques proactives de promoció i redreçament. En aquest sentit, la consideració del català com a llengua pròpia de Catalunya no ha merescut en la jurisprudència constitucional la més mínima tatxa d'inconstitucionalitat. La sentència del TC sobre l'Estatut també dona per bo que el català sigui la llengua d'ús normal de les Administracions i dels seus mitjans públics, però hom diria que són més grans les reticències al model i també més gran la seva preocupació per una eventual postergació del castellà. Aquesta preocupació s'ha plasmat en la declaració de nul·litat de la preferència d'ús del català de l'Estatut, tot i mantenir la constitucionalitat de la normalitat d'ús. En matèria d'ensenyament el Tribunal Constitucional se situa en la línia dels seus pronunciaments anteriors,⁸ que consideraven legítim que el català fos el centre de gravetat del model en nom de la seva normalització, però s'hi situa amb reserves. Si bé la sentència no discuteix que el català sigui la llengua vehicular i d'aprenentatge a l'ensenyament, també s'afanya a subratllar que no és l'única que gaudeix d'aquesta condició sinó que també la té la llengua castellana, àdhuc com a mitjà de comunicació en el conjunt del procés educatiu. Algunes sentències del Tribunal Suprem i, en la seva execució, la interlocutòria del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya de 18 de juliol de 2011, han entès que la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut emparava el dret dels alumnes a tenir el castellà també com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'ensenyament i que, per tant, la Generalitat havia de prendre les mesures precises

7. Probablement, però, la càrrega de profunditat més gran del Tribunal Constitucional és quan deixa clar que, al seu entendre, hi ha una llengua oficial en majúscules, amb el deure de la ciutadania de conèixer-la, i una altra en minúscules, sense un deure dels ciutadans de conèixer-la. L'Estatut, en el seu article 6.2, va cercar una redacció ben curiosa a l'hora de parlar de les dues llengües oficials, distingint entre el dret d'usar-les, predicable de totes les persones, i el deure de conèixer-les, predicable només de les persones de lligam permanent com són els ciutadans i les ciutadanes de Catalunya. Però no prou curiosa segons el Tribunal Constitucional, per a qui el coneixement del català no és un deure general de tota la ciutadania de Catalunya, com ho és el castellà, sinó que té el seu àmbit propi en l'educació i en les relacions de subjecció especial del funcionariat de l'Administració catalana.

8. Com es pot veure en la sentència TC 337/1994.

per adaptar el seu sistema d'ensenyament a aquest requeriment. S'ha obert la caixa dels trons en un tema tan sensible per als catalans i les catalanes com és el de la llengua. Cal pensar que la bondat i la consolidació d'un model de normalització lingüística generalment acceptat pesin sobre l'ànim de tothom i, també, sobre qui ha de resoldre el recursos plantejats per la Generalitat.

Tanmateix, llengua a banda, segurament un dels aspectes més transcendents de la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut ragui en la lectura que fa de les competències exclusives de l'Estat i en l'ampla llibertat que dóna al legislador estatal per a la seva configuració i abast, també per a la seva projecció tant sobre les competències exclusives autonòmiques com sobre les compartides, la qual cosa afebleix molt la posició de la Generalitat de Catalunya. Aquesta visió, escampada arreu de la sentència, afecta tots els àmbits en què l'Estat té competències exclusives, llegides sempre expansivament, entre els quals el de l'educació, cosa que sembla aconsellar no perdre de vista la legislació bàsica i orgànica estatal.

EL MARC NORMATIU A CATALUNYA

Les lleis del Parlament de Catalunya

No cal dir que, per a l'educació, la llei més emblemàtica ha estat la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, més coneguda com a LEC. Aprovada a les acaballes del curs 2008-2009, el seu desplegament i els seus efectes han estat un referent constant de la política educativa catalana en els dos cursos següents que ens ocupen.

L'educació ha estat també present en altres lleis del Parlament de Catalunya. La Llei de salut pública⁹ fa referències als programes de formació i a la protecció i promoció de la salut d'infants i adolescents; algunes lleis promogudes des del Departament d'Acció Social i Ciutadania com la Llei d'acollida de les persones immigrades i retornades, la Llei dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència i la Llei de

9. La Llei 18/2009, de 22 d'octubre, de salut pública.

polítiques de joventut, totes elles fan referències inevitables a l'educació.¹⁰ A banda d'unes lleis sempre d'interès, com són les lleis de pressupostos de la Generalitat,¹¹ altres lleis reguladores d'altres matèries han afectat amb més o menys intensitat, més o menys directament, el món de l'educació. En aquest sentit cal esmentar el decret llei que va permetre la baixada de sous a l'escola pública i concertada,¹² o la Llei de règim jurídic i de procediment de les administracions públiques de la Generalitat¹³ que, entre altres qüestions, regula el règim jurídic dels òrgans col·legiats, d'aplicació supletòria als consells escolars dels centres públics. Tot això sense perdre de vista les lleis òmnibus que han començat la seva singladura en el primer any de mandat del nou Govern.

Tanmateix la vigència de la LEC i els seus desplegaments han estat l'eix central de la política educativa en el darrer període de legislatura del govern resultant de les eleccions del 2006.

Els acords del govern

La LEC, que va entrar en vigor el dia 17 de juliol de 2009, ordena al Govern l'aprovació d'un calendari per aplicar-la que abasta un període de vuit anys a comptar des de la seva entrada en vigor. Això és el que va fer el Govern mitjançant acord de 3 de novembre de 2009.¹⁴ S'ha de tenir en compte que aquest primer calendari contenia els ritmes i les prioritats del Govern del president Montilla i del seu conseller d'Educació, que segurament no són els mateixos que els del Govern del president Mas i de la seva consellera d'Ensenyament, i que tampoc, segurament, no tenien la mateixa manera de veure les coses l'any 2011. D'aquest calendari l'important són els desplegaments

10. La Llei 10/2010, de 7 de maig, d'acollida a les persones immigrades i de les retornades a Catalunya, la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència, i la Llei 33/2010, d'1 d'octubre, de polítiques de joventut.

11. Les Lleis 25/2009, de 23 de desembre, 39/2010, de 22 de desembre, 6/2011, de 27 de juliol, de pressupostos de la Generalitat de Catalunya.

12. El Decret Llei 3/2010, de 29 de maig, convalidat pel Ple del Parlament.

13. La Llei 26/2010, de 3 d'agost, de règim jurídic i de procediment de les administracions públiques de la Generalitat.

14. Acord de Govern GOV/181/2009, de 3 de novembre.

conclosos i aprovats abans del canvi de Govern: el Decret d'autonomia de centres, el Decret de direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, el Decret de mapa escolar, que s'havia de completar amb el Decret regulador dels criteris i procediments per a la programació de l'oferta educativa que no va acabar de veure la llum, i el Decret que aprova els estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Avaluació, justament frenat en una de les primeres decisions del nou Govern.¹⁵

Les fronteres que separen allò que exigeix una regulació per decret, de tramitació més feixuga i més garantista, d'allò que pot decidir-se per acord de govern no sempre són prou clares. En tot cas, un i altre Govern han fet servir la via d'acord i no de decret, per alterar el Decret que regula el procediment d'admissió d'alumnes, l'anterior Govern per equiparar la condició de família monoparental a la família nombrosa com a criteri complementari, i el nou Govern per resoldre les situacions d'empat per afavorir l'alumnat que hagi tingut els pares, tutors o germans escolaritzats en el centre.¹⁶

Els primers reglaments de desplegament de la LEC

Una llei tan extensa com la LEC —cent quaranta-nou articles comptant-hi les disposicions addicionals, transitòries, derogatòria i finals—, permet desenvolupaments i lectures diverses. Però, encara que condicionada per una legislació orgànica i bàsica de l'Estat que no defuig les concrecions, la LEC s'esforça sobretot a fer passos, d'abast encara incert, en dues direccions: transformar l'escola pública i proporcionar més seguretats i més camp per créixer a l'escola privada.

UNA PRIMERA TRILOGIA NO ACABADA

La transformació de l'escola pública havia estat la gran aposta del conseller Ernest Maragall i els decrets d'autonomia i de direccions,¹⁷ aprovats abans de finalitzar el seu

15. Decret 294/2011, de 8 de març, que suspèn l'activitat de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i la constitució del seu consell rector.

16. Acords de Govern GOV/5/2010, de 26 de gener, i GOV/9/2011, de 25 de gener, respectivament.

17. El Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, i el Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres públics i del personal directiu professional docent, respectivament.

mandat, són en gran mesura les primeres manifestacions d'aquesta aposta que té en el reforçament de les direccions i en l'afebliment del pes del professorat en el govern dels centres un dels pilars bàsics. Es tracta de dos decrets diferenciats que, pel que fa a l'escola pública, demanen una lectura de conjunt. El Decret d'autonomia tracta del seu camp d'aplicació, dels instruments d'autonomia, de la participació i de l'avaluació, i ho fa referint-se tant als centres públics com als privats, més concretament als centres privats finançats amb fons públics i que integren el Servei d'Educació de Catalunya. Però conté dos títols dedicats només als centres públics de la Generalitat, que subratllen el paper de les direccions en la seva autonomia organitzativa i de gestió i que, de fet, insisteixen en aspectes que tornaran a ser tractats en el Decret de direccions. El Decret de direccions es refereix ja només als centres educatius públics de la Generalitat de Catalunya. La LEC i els seus desplegaments reglamentaris han hagut de tenir en compte la regulació que, amb caràcter de norma bàsica, fa la LOE de les direccions. Això no ha impedit, però, que, estirant el fil de la LOE i aprofitant les possibilitats obertes per l'EBEP¹⁸ amb la figura del personal directiu professional, els redactors catalans hagin dibuixat un model de direcció *sui generis*, una mica en aquests terrenys difosos on es troben les coses que es queden a mig camí. En el tinter es va quedar un decret de plantilles que havia de completar en aquesta primera fase el quadre de mesures per a l'escola pública.

UNA SEGONA TRILOGIA NOMÉS COMENÇADA

Una segona trilogia de reglaments està relacionada amb el mapa escolar, la programació de l'oferta educativa i els processos d'escolarització. El govern del president Montilla va aprovar el decret del mapa escolar,¹⁹ base per a la programació de l'oferta educativa, i havia elaborat el projecte de decret que tractava de la programació de l'oferta educativa, que no va acabar de veure la llum. No consta que la regulació del procediment d'admissió d'alumnes s'hagués iniciat, cosa que coincideix amb el calendari d'aplicació de la LEC que preveia aquest reglament per abans del desembre del 2011. És probable, doncs, que la norma reglamentària que ha de regular l'admissió d'alumnes, exigida a la LEC,²⁰ no

18. Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'estatut bàsic de l'empleat públic.

19. Decret 84/2010, de 29 de juny, del mapa escolar.

20. Article 46 i següents de la LEC.

sigui d'aplicació fins al curs 2013-2014, en el millor dels casos. El rebombori que han suscitat els primers canvis introduïts per acord de govern en els criteris de puntuació, impugnació inclosa, menen també a pensar que la substitució de l'actual decret d'admissió d'alumnes²¹ per un de nou, com així preveu la LEC, potser no serà tan immediata, una mica a l'espera de si s'aborda o no la modificació de la legislació bàsica estatal en aquesta matèria. Convé recordar que la legislació bàsica estatal en matèria d'admissió d'alumnes afecta tant o més el desplegament reglamentari català que la mateixa LEC.

L'AGÈNCIA D'AVALUACIÓ I PROSPECTIVA DE L'EDUCACIÓ

Una de les darreres actuacions del Govern cessant va ser aprovar els estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació,²² justament frenat en una de les primeres decisions del nou Govern.²³ Aquest decret del nou Govern de la Generalitat que suspèn l'activitat de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i la constitució del seu consell rector no deixa de ser important, perquè afecta un dels pilars del sistema que la LEC prioritzava.

El Decret justifica la suspensió de l'Agència pel context pressupostari i financer actual de la Generalitat de Catalunya i la conveniència de donar compliment al Decret 109/2011, d'11 de gener, pel qual s'estableixen els criteris d'aplicació de la pròrroga dels pressupostos de la Generalitat de Catalunya per al 2010 mentre no siguin vigents els del 2011, fins que la disponibilitat pressupostària en permeti la posada en funcionament.

No obstant això, és prou coneguda la incomoditat de l'actual Govern amb el desplegament de l'Agència prevista en el Decret 177/2010 pel que suposava de creació d'un ens amb molta estructura i costos elevats. Raonablement, és plausible la modificació dels estatuts de l'Agència, mentre duri la suspensió *sine die* de la seva activitat, sempre que no s'opti per la derogació, o modificació, parcial de la LEC justament en un dels seus títols d'acceptació més general.

21. Decret 75/2007, de 27 de març.

22. Decret 177/2010, de 23 de novembre.

23. Decret 294/2011, de 8 de març, que suspèn l'activitat de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i la constitució del seu consell rector.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL I ALTRES ORDENACIONS

Altres activitats reglamentàries del Govern de la Generalitat no obeeixen, o no obeeixen tant al desplegament de la LEC com a la translació a Catalunya de la legislació estatal i del seu desplegament, cosa que ha succeït especialment en el camp de la formació professional. En aquest camp, per la seva vinculació amb la legislació laboral, els àmbits competencials estatals són més amples. Abans de concloure el seu mandat, el Govern de la Generalitat, a més de prendre altres decisions que també afectaven la formació professional,²⁴ va aprovar el catàleg de qualificacions professionals de Catalunya, l'ordenació de la formació professional per a l'ocupació²⁵ i tenia llesta, tot i que va ser finalment aprovada pel nou Govern, l'ordenació general de la formació professional inicial,²⁶ que es regia encara pel Reglament del 1994 dictat a l'empara de la LOGSE.

En l'àmbit de l'ordenació, el Govern cessant també va deixar llesta i aprovada la regulació dels programes de formació professional inicial, l'ordenació dels ensenyaments d'educació obligatòria per a persones adultes i l'ordenació del primer cicle d'educació infantil.²⁷ Altres projectes de decret, com el que havia de regular els serveis educatius, es van quedar pel camí.

Les polítiques del Departament

Les prioritats polítiques del Departament en el darrer període de la darrera legislatura van anar dirigides a tirar endavant els primers desplegaments reglamentaris de la LEC i, particularment, els decrets d'autonomia i de direccions. Paral·lelament a l'aprovació

24. Com l'Acord de Govern GOV/23/2010, de 16 de febrer, de creació de la Comissió del Sistema de Formació i Qualificació Professional, amb funcions, entre altres, de planificació de l'oferta, d'informació i orientació, d'establiment de criteris per al catàleg i d'avaluació.

25. El Decret 28/2010, de 2 de març, de qualificacions professionals de Catalunya i del catàleg modular integrat de formació professional, el Decret 182/2010, de 23 de novembre, d'ordenació de la formació professional per a l'ocupació a Catalunya.

26. El Decret 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional.

27. Els Decrets 140/2009, de 8 de setembre; 161/2009, de 27 d'octubre i 101/2010, de 3 d'agost, respectivament.

d'aquests decrets, i en la mateixa línia, els esforços del Departament es van encaminar a la cobertura de direccions i a estructurar els primers cursos de formació dels nous directors de la LEC. Són unes apostes raonablement sòlides, en la mesura que no sembla que tinguin oposicions frontals i que el nou Govern se les ha fet seves en gran mesura.

No es pot dir el mateix d'altres decisions polítiques del Departament en aquest darrer període de la legislatura, com el programa 1x1, el nou calendari escolar o la posada en marxa de les zones educatives, que la nova Conselleria ha decidit no continuar, o modificar substancialment.

DE L'1x1 A L'EDUCAT 2.0

Una de les mesures del tram final de la legislatura del conseller Maragall, i potser amb més pressa de les que exigia una empresa d'aquestes característiques, va ser impulsar el programa Un ordinador per alumne.²⁸ El programa va ser objecte de diverses crítiques, tot i que també va recollir adhesions entusiàstiques. El seu èxit o fracàs ha estat relacionat amb l'acollida més o menys favorable de les direccions dels centres i la bona disposició, capacitat i convenciment en l'ús de l'instrument pels docents. Alguns entrebancs inicials amb la capacitat de les xarxes wi-fi, la disponibilitat d'aparells, de programari i de continguts adients, preparats veritablement per treballar en entorns digitals, van ser un llast per al programa. La Conselleria a mitjan juny 2011 ha decidit posar un punt final al projecte en el format anterior, substituint-lo pel programa eduCAT 2.0.

El programa eduCAT 2.0 agrupa totes les actuacions del Departament d'Ensenyament per promoure l'ús dels instruments digitals en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Els centres de secundària que ja participen a l'1x1 (387 centres) quedaran integrats a l'eduCAT 2.0 i els alumnes dels cursos que ja havien començat mantindran el seu programa. Per als alumnes de primer d'ESO que s'hi incorporen el mes de setembre

28. Programa nascut a l'empenta de l'Ordre EDU/388/2009, de 3 d'agost, que convocava ajuts per a l'adquisició de llibres de text i material didàctic complementari i informàtic per a l'alumnat, i amb finançament resultant dels convenis de col·laboració amb el Ministeri d'Educació (fets públics per les Resolucions EDU/3682/2009 i ENS 176/2011).

de 2011, els centres podran optar per dues modalitats en l'aplicació del programa. La primera és continuar amb el model 1x1. La segona modalitat, per la qual aposta explícitament el Departament, consisteix a rebre una assignació equivalent a les de l'1x1 per comprar equipament i continguts TIC, que passaran a ser propietat dels centres. El programa també preveu dotar les aules de cicle superior de primària de les escoles públiques d'ordinadors portàtils, pissarres digitals interactives (PDI) i equipament complementari per guardar o transportar els ordinadors. Amb el programa, tots els centres públics de secundària disposaran de PDI. El programa abasta inicialment els cursos 2011-2012 i 2012-2013.

EL CALENDARI ESCOLAR

La darrera ordre sobre el calendari escolar aprovada pel conseller en el seu darrer any de mandat²⁹ va comportar un factor d'enrenou més en un moment en què, potser, la comunitat educativa necessitava assossec per pair canvis que eren més importants i un millor clima per afrontar-los. La fixació del calendari per a dos cursos, 2010-2011 i 2011-2012, en lloc de per a un, quan en el segon curs Govern i titular del Departament serien raonablement uns altres, l'avançament de l'inici de curs al dia 7 de setembre, la instauració de la setmana de vacances escolars de l'hivern i la desaparició de la jornada intensiva de juny segurament foren els aspectes més destacats del calendari.

En el programa electoral de CiU ja s'avançava que en substitució de l'anomenada «setmana blanca», el calendari escolar incorporarà un conjunt de dies de lliure disposició que es puguin agrupar o distribuir segons les conveniències de cada centre, població i característiques del calendari escolar. També s'hi incloïa recuperar l'endemà del dia de Reis com a dia de vacances escolars per als alumnes.

El Diari Oficial del dia 6 de maig va publicar l'Ordre ENS 102/2011, sobre el calendari i l'horari escolars per al curs 2011-2012 que donava compliment a les previsions programàtiques. Respecte al curs anterior, s'endarrereix l'inici de curs fins al 12 de setembre; les proves extraordinàries de l'ESO i de primer de batxillerat es realitzaran

²⁹. Ordre EDU/44/2010, de 8 de febrer, per la qual s'estableix el calendari escolar dels cursos 2010-2011 i 2011-2012 per als centres educatius no universitaris de Catalunya.

entre el 4 i 5 de setembre del 2012, mentre que per als cicles formatius i per al segon curs de batxillerat es faran al mes de juny. Cada centre pot establir cinc dies festius, de lliure disposició, que no poden coincidir amb els d'inici i final de les classes. Excepcionalment, els serveis territorials poden autoritzar que els centres docents facin cinc dies de lliure disposició consecutius en un mateix trimestre amb l'aprovació prèvia del seu consell escolar. Així, la setmana blanca pot continuar existint en alguns centres, encara que excepcionalment i a criteri dels mateixos centres i no com a norma de caràcter general.

Segurament, per la seva significació acadèmica, convé subratllar que es recuperen els exàmens de setembre per a l'educació secundària obligatòria i per al primer curs de batxillerat.

LES ZONES EDUCATIVES

Les zones educatives, sovint presentades com una de les aportacions més emblemàtiques de la LEC, regulades i tornades a regular pel Departament abans i després de ser publicada la LEC,³⁰ no sembla que hagin trobat el seu lloc en el sistema ni com a part de l'estructura del Departament, que ja actua en el territori a través dels serveis territorials i de la inspecció, ni com a àmbit de coresponsabilitat amb les Administracions locals, que ja tenen també altres delimitacions territorials amb més cos. La nova consellera ha posat fi a l'experiència i el que queda avui de les zones educatives és el seu paper d'unitats de programació i la tasca de garantir, en cadascuna de les zones, per mitjà dels centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya, una oferta suficient de places en els ensenyaments obligatoris, amb una distribució equilibrada dels alumnes i una previsió dels serveis educatius corresponents. La delimitació que es pot veure en la darrera resolució del Departament,³¹ bàsicament fa coincidir les zones amb les comarques, o amb grans municipis de l'entorn de Barcelona o, excepcionalment, amb grups de municipis també propers a Barcelona que no constitueixen comarca.

30. Resolucions EDU/3071/2008, de 3 d'octubre, EDU/2229/2009, de 28 de juliol, EDU/292/2010, de 18 d'agost.

31. Resolució ENS/704/2011, de 15 de març.

En el programa electoral de CiU per a les eleccions nacionals de 2010, les zones educatives queden configurades com a unitats de programació i de coordinació de recursos, però no com un nou graó de gestió administrativa entre el centre i els serveis territorials. S'hi diu expressament que «l'existència de la zona no comportarà el manteniment ni la creació de càrrecs de confiança política», com a contraposició a la implantació de les zones educatives dissenyades pel conseller Maragall.³² En el programa electoral de CiU no es fa esment al paper d'àmbit de coresponsabilitat entre administracions que també els atorga la LEC.

Així doncs, una de les primeres actuacions de la Conselleria d'Ensenyament ha comportat posar fi al Pla Pilot de les zones educatives dissenyat per la Conselleria anterior. El raonament de la nova Conselleria és que, lluny d'incrementar l'eficiència de l'organització, la implantació de zones realitzada pel Pla Pilot i la distribució competencial que se'n derivava ha provocat disfuncions entre les direccions dels serveis territorials i les direccions de zona, i entre aquestes i les inspeccions territorials. També es justifica la supressió del Pla Pilot per raons pressupostàries i s'inscriu en el context actual de contenció pressupostària i de racionalització de la despesa, especialment tenint en compte, com s'ha dit, que les funcions assignades als directors i les directores de zona educativa poden ser assumides, d'acord amb la seva naturalesa, per les direccions dels serveis territorials o per les inspeccions territorials d'educació, que es reparteixen les funcions assignades prèviament als directors de les zones educatives, que queden reduïdes a unitats de programació de l'oferta educativa i de coordinació de recursos.

32. Resolució EDU/3071/2008, de 3 d'octubre, per la qual es posà en marxa el Pla Pilot de zones educatives, amb la creació de dotze zones, i se'n va regular amb caràcter experimental l'organització i el funcionament. Posteriorment, la Resolució EDU/2229/2009, de 28 de juliol, de modificació de l'anterior, va disposar la creació de sis noves zones, modificà el marc de col·laboració entre el Departament i les administracions locals i va determinar les funcions que poden exercir els directors i les directores de zona per encàrrec de les direccions dels serveis territorials. Per Resolució EDU/2921/2010, de 18 d'agost, se'n van establir nou més.

LA NOVA ESTRUCTURACIÓ DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

Convé fer finalment esment als canvis que s'han anat fent en l'estructuració del Departament, lògicament més intensos amb el canvi de govern.³³ Justament el Decret que regulava els nous departaments de la Generalitat de Catalunya³⁴ va fixar l'àmbit d'atribucions del Departament i el va tornar a anomenar Departament d'Ensenyament i no Departament d'Educació com es va dir els darrers anys. L'estructuració del nou Departament d'Ensenyament la van fer dos decrets posteriors.³⁵ Entre els aspectes més remarcables d'aquests decrets destaca el manteniment de dues secretaries generals, una més tècnica i una altra més centrada en la política educativa, la creació de dues direccions generals diferenciades per a centres públics i per a centres privats, la creació de dues direccions generals també separades per a educació infantil i primària i per a educació secundària i batxillerat, la desaparició de la Direcció General de Planificació i Entorn, i el reforçament dels serveis territorials i la inspecció. Un altre nom i una altra organització, raonablement també per fer altres polítiques.

En un altre ordre de coses, convé finalment esmentar la decisió del Govern de derogar cinquanta-un decrets i disset ordres³⁶ aprovats entre els anys 1981 i 2000 i no expressament derogats, sovint de vigència incerta, per tal de donar seguretat jurídica als actes departamentals i als centres docents.

33. La darrera modificació en l'estructura del Departament abans del canvi de legislatura es va fer pel Decret 141/2009, de 8 de setembre, que va crear la Direcció General de Planificació i Entorn.

34. Decret 200/2010, de 27 de desembre, de creació, denominació de l'àmbit de competència dels nous departaments de l'Administració de la Generalitat de Catalunya.

35. Decret 32/2011, de 4 de gener, i Decret 297/2011, de 22 de març. El Departament ha quedat estructurat en un Gabinet de la Consellera; la Secretaria General, de qui depenen les direccions generals de Serveis, Centres Públics, Centres Concertats i Privats, i Professorat i Personal de Centres Públics; i la Secretaria de Polítiques Educatives, amb les direccions generals d'Educació Infantil i Primària, d'Educació Secundària i Batxillerat, de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial, i la d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa. Les direccions territorials del Departament d'Ensenyament, que ja no Educació, depenen de la Secretaria General.

36. Decret 341/2011, de 17 de maig.

L'AGENDA POLÍTICA DEL NOU GOVERN

El panorama educatiu del període 2010-2011 ha estat marcat pel canvi polític: del govern tripartit al de CiU, que es presentà a les eleccions amb una lectura determinada de l'estat de l'educació i unes propostes electorals, que condicionen i orienten la seva política educativa.

La lectura de CiU sobre la situació de l'educació a Catalunya era força coincident amb un cert corrent en l'opinió pública. Segons aquest corrent, en els darrers anys, de manera coincident amb la tramitació de la Llei d'educació de Catalunya (LEC), i àdhuc abans, hi havia un excés de canvis normatius, que van comportar una sensació d'inestabilitat del sistema educatiu, quan no d'improvisació. Així mateix, els estudis comparatius internacionals sobre el rendiment del sistema educatiu situen Catalunya en la banda mitjana-baixa dels països avançats.

El programa electoral de qui va acabar governant insistia que el país tenia com a objectius fonamentals reduir l'abandonament escolar i incrementar l'èxit escolar fins a assolir, com a mínim, els estàndards europeus i de l'OCDE. I, com era d'esperar, sense cap proposta d'esmena substancial de la Llei d'educació de Catalunya (LEC). CiU havia participat en la redacció de la llei en el tràmit parlamentari, en ser-li acceptades nombroses esmenes, i havia votat la llei. Per tant, les discrepàncies amb el govern tripartit només podien venir del desplegament. Val a dir que la LEC permet lectures força diferents i, segons com se'n faci el desplegament, la inestabilitat de què es fugia pels canvis massa freqüents de lleis pot acabar essent substituïda per una inestabilitat reglamentària més gran, en la mesura que cada govern té més marge de maniobra per desplegar una llei més oberta.

Seguidament s'analitzen les qüestions que seran, probablement, en l'agenda política dels anys vinents, les conseqüències en matèria educativa de l'estat de les finances públiques i dels objectius del Govern de la Generalitat relacionats amb l'ensenyament.

El Servei d'Educació de Catalunya

El servei públic educatiu esdevé, d'acord amb el Pacte Nacional per a l'Educació del 2006 i tal com quedà reflectit a la LEC, el marc on es concreta la concurrència entre l'escola pública i l'escola privada sostinguda amb fons públics, alhora que es configura com a garantia del dret a l'educació i de la llibertat d'ensenyament. L'Estatut d'autonomia parla d'un model educatiu d'interès públic.

És aquest concepte obert de model educatiu d'interès públic, introduït a les darreries de la tramitació de l'Estatut a instàncies de CiU, en el qual, raonablement, aprofundiran les polítiques educatives en totes les etapes i tots els nivells. La referència expressa a totes les etapes i tots els nivells apunta a ampliar l'abast de l'oferta pública i de finançament públic a centres privats, d'acord amb els mecanismes de finançament que es puguin posar en joc a l'empara de la legislació vigent, a les etapes de l'educació infantil per dessota dels tres anys i a l'educació secundària i professional per sobre dels setze anys, en centres del servei públic d'educació i àdhuc als ensenyaments musicals i artístics, d'acord amb la programació educativa. Tanmateix, sembla raonable pensar que qualsevol ampliació del finançament dels centres de titularitat privada en els ensenyaments avui no finançats³⁷ haurà d'esperar. Ni hi ha recursos ni seria de rebut polític aquesta ampliació quan en els centres públics s'acaba de reduir la sisena hora i s'imposen polítiques de contenció de plantilles.

Força més probable és que les opcions sobre política educativa del nou govern menin a millorar els mòduls del concert educatiu en els nivells obligatoris, si les disponibilitats pressupostàries ho permeten, i que es prevegin recursos per atendre l'escolarització amb tots els ets i uts dels alumnes amb necessitats especials o específiques, en tots els centres del Servei d'Educació de Catalunya.

37. Singularment en el primer cicle d'educació infantil, i en els ensenyaments de batxillerat i formació professional, en els termes previstos en els articles 198 i disposició addicional vuitena, respectivament, de la LEC.

Objectius de govern

El Consell Executiu va aprovar el 3 de maig de 2011 el Pla de Govern 2011-2014, la carta de navegació que marcarà l'acció de Govern durant la legislatura. El Govern, doncs, manifesta apostar pel model educatiu d'interès públic basat en la coresponsabilitat, cercar reduir a la meitat el fracàs escolar com a objectiu de país, fer de cada centre un centre de qualitat, prioritzar els centres amb alumnes amb més dificultats, promoure la formació permanent al llarg de la vida i fer una Administració educativa al servei dels centres educatius. El Govern clou amb l'afirmació que Catalunya aspira a l'excel·lència en educació superior i recerca i a transformar aquest coneixement en més activitat econòmica i més benestar.

Entre aquestes apostes, el Govern vol subratllar la prioritització de la lluita contra el fracàs escolar, necessitat que posen en evidència any rere any els diversos indicadors nacionals i internacionals. L'impuls que fa d'un gran pla nacional contra el fracàs escolar té com a eixos centrals reduir els desavantatges inicials dels alumnes amb situacions socials i familiars complexes i potenciar la competència lectora. És encara d'hora per veure amb quina intensitat i amb quins entrebancs haurà de comptar aquesta comesa, o en quina mesura la contenció de la despesa i la seva reorientació poden afectar les diverses necessitats i els diversos interessos que són presents a l'educació. El Govern entén que l'estat de les finances de la Generalitat de Catalunya³⁸ no permet gaire més que redistribuir recursos entre diferents programes d'actuació, sense que, almenys a curt termini, sigui previsible que s'ampliïn els que es destinen globalment a l'educació catalana.

Dit això, el marge de millora del sistema educatiu català, amb els recursos avui disponibles, és notable, com ho testimonien les bones pràctiques endegades per multitud

38. S'assenyala que l'any 2010 el dèficit era de 7.616 milions, el 3,86% del PIB, i que entre els anys 2009 i 2010 hi ha hagut una pèrdua d'ingressos de 3.400 milions d'euros, i que la Generalitat de Catalunya ha reduït el seu pressupost per a l'any 2011 un 10% (2.680 milions d'euros d'estalvi sobre el pressupost liquidat del 2010), amb les mesures de contenció de la despesa pública corresponents que han marcat fortament l'agenda educativa.

La despesa en educació general dels Pressupostos de la Generalitat del 2011 fa que el nivell de despesa es mantingui per sobre de l'existent l'any 2008 i per dessota dels dos darrers exercicis 2009 i 2010.

de centres docents i el seu professorat, entestats a millorar els estàndards formatius de l'alumnat. La via de la comunicació i la transmissió de bones pràctiques ha de ser emprada amb força més intensitat que no pas fins avui.

A menys pressupost, més reducció de despesa

Les mesures de contenció de la despesa pública, amb la disminució corresponent de pressupost del Departament d'Ensenyament,³⁹ són coincidents amb el creixement de la població escolar per al curs 2011-2012 i amb una gran necessitat d'impulsar la construcció de centres docents per substituir el miler de construccions prefabricades i per a l'atenció a la nova escolarització. La contenció del dèficit i la reducció del deute compliquen l'atenció dels nouvinguts al sistema i no faciliten gens la construcció de nous centres escolars, que es veuran endarrerits.

La reducció de la despesa ha afectat més fort al personal docent no universitari dependent de la Generalitat de Catalunya. Les principals mesures es van prendre, per Acord de Govern, el mes de maig del 2011⁴⁰ i seran implementades en el proper període 2011-2015.⁴¹ Les mesures s'encaminen sobretot a augmentar la càrrega lec-

39. Segons el pressupost del Departament d'Ensenyament per al 2011, la distribució de la despesa no financera pressupostada a càrrec de recursos generals arriba als 4.834,2 milions d'euros, per dessota dels 5.222,7 milions del pressupost del 2010, la qual cosa suposa una reducció de 388,7 milions, un 7,4% menys. El conjunt dels departaments baixen un 10,5%. De fet, la despesa en educació general dels Pressupostos de la Generalitat del 2011 indica que el nivell de despesa es manté per sobre de l'existent l'any 2008 i per dessota dels dos darrers exercicis 2009 i 2010.

40. Acord de Govern GOV/71/2011, de 10 de maig.

41. L'Acord es justifica per la situació econòmica actual i la necessitat d'engegar processos de generació d'estalvi pressupostari per evitar l'aparició de dèficits excessius i el creixement de l'endeutament públic. Es tracta d'evitar el creixement de les despeses de personal docent, la partida més important del pressupost del Departament, a partir del curs 2011-2012. L'Acord suposa deixar en suspens o modificar l'aplicació de diferents acords de la Mesa Sectorial de personal docent no universitari en l'àmbit de l'Administració de la Generalitat de Catalunya. A criteri del Govern, entre la signatura dels Acords de la Mesa Sectorial de 17 de novembre de 2005 i d'11 de maig de 2006 i l'any 2011 s'ha produït a bastament la justificació prevista en l'article 38.10 de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic (EBEP) perquè es pugui fer l'excepció del compliment d'un acord, «una causa greu d'interès públic derivada d'una alteració substancial de les circumstàncies econòmiques». L'Acord de Govern fa constar la impossibilitat d'arribar

tiva del professorat, fonamentalment a través de la realització de més hores lectives, però també s'obren les portes a una major lectivitat de les hores no lectives. Aquest augment de la càrrega lectiva afecta el professorat d'infantil i de primària (de vint-i-tres a vint-i-quatre hores lectives setmanals) i de secundària (de divuit a dinou hores lectives setmanals), i també altres col·lectius que veuen com minven les seves reduccions lectives, com ara els coordinadors (minven entre sis i nou les hores de reducció lectiva als instituts amb deu o més grups escolaritzats i dues hores als departaments de formació professional) o els majors de 55 anys (que veuen endarrerida als 59 anys la reducció lectiva de dues hores per edat).

El desbloqueig de recursos a l'escola pública prové sobretot de deixar d'aplicar l'ampliació de l'horari escolar d'educació primària en una sisena hora diària, de manera que, amb caràcter general, els centres públics d'educació infantil i primària de titularitat del Departament d'Ensenyament deixaran d'impartir aquesta hora amb l'alliberament conseqüent de professorat. En tot cas, cal matisar-ho en la mesura que es dedicaran part dels recursos assignats a la plantilla per a la sisena hora a atendre activitats de suport als alumnes del segon cicle d'educació infantil, del primer cicle d'educació primària i el pas de l'educació primària a la secundària. Val a dir també que, en determinats centres (uns quatre-cents), ubicats en entorns socials i econòmics desfavorits, el Departament d'Ensenyament preveu el manteniment de la sisena hora com a mesura educativa complementària específica per afavorir l'assoliment de les competències bàsiques, tot respectant-ne el caràcter transversal i no restringit a una àrea curricular específica.

La sisena hora, finalment de caràcter no curricular,⁴² havia estat una de les mesures estrella del Pacte Nacional per a l'Educació. La seva implantació a partir del curs 2006-2007 segurament va ser feta amb uns ritmes d'universalització urgents que no es corresponien amb la capacitat dels centres per incorporar-la en les seves dinàmiques,

.....
a l'entesa sobre les mesures a aplicar amb els representants sindicals de la Mesa Sectorial del personal docent no universitari en el procés de negociació endegat.

42. Dotar de caràcter curricular la sisena hora incomodava el Ministeri d'Educació espanyol (de fet es plantejà impugnar-la) en la mesura que suposava una alteració en la capacitat de regular el 55% del temps curricular en establir els elements bàsics del currículum: a més hores curriculars a Catalunya, menys percentatge fixat per l'Estat. Tampoc no es volia permetre que el temps curricular fos diferent en el conjunt de l'Estat, perquè, vist des de les instàncies centrals, podia atemptar contra la igualtat de tots els espanyols.

almenys amb l'aprofitament que era d'esperar de la mesura, moment en què el cicle econòmic arribava a la seva part més alta i es podien destinar més recursos a educació.

La seva eliminació també sobtada en el curs 2011-2012 (en plena crisi econòmica i amb urgències de contenció de despesa) per al gruix de centres,⁴³ quan aquests ja s'hi havien emmotllat i la mesura podia començar a desplegar les seves potencialitats, no ha permès el mínim repòs per poder-ne calibrar la bondat. La situació torna, doncs, al seu origen: una escola concertada que ofereix universalment una sisena hora d'activitats complementàries sense finançament públic, llevat de la via dels ajuts puntuals i dels comptats contractes-programa, i una escola pública que l'ofereix escadusserament. Desapareguda una mesura estrella del Pacte Nacional, aquest ha acabat de perdre també part del seu sentit.

En matèria de personal, la bona notícia ha estat la signatura, l'1 de juny de 2011, de l'acord entre el Departament i tots els sindicats presents a la Mesa Sectorial de continuïtat de l'estabilitat laboral, per un curs més, d'alguns interins (uns dos mil cinc-cents), que l'acabaven l'agost del 2011, mesura que no comporta increment de despeses i que trenca una dinàmica de topades entre el Departament i les organitzacions representatives del professorat, que s'havia accentuat amb el conseller anterior.

Reaccions a les mesures

Les mesures adoptades pel govern van ser rebutjades pels sectors de la comunitat educativa més compromesos amb l'escola pública i provocaren una *Declaració Unitària* d'un seguit d'associacions i organitzacions sindicals⁴⁴ en què es manifestava «la preocupació per la situació de l'educació pública davant les retallades de pressupostos

43. Els centres en zones rurals mai no van acabar de tenir la sisena hora amb caràcter general.

44. Associació d'Estudiants Progressistes (AEP), Associació de Joves Estudiants de Catalunya (AJEC), Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans (SEPC), Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC), Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Educació Secundària (FAPAES), Federació d'Ensenyament de CCOO, FETE-UGT, USTEC-STEs, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (FMRPC), Associació de Mestres Rosa Sensat (AMRS) i Observatori Internacional de la Professió Docent (OBIPD). La declaració du data de 5 de maig de 2011.

que planteja el Govern», alhora que l'emplaçava perquè «prengui decisions per al desenvolupament d'un seguit d'accions i mesures encaminades a consolidar l'educació pública de qualitat com un dret de tota la ciutadania del nostre país». Entre les mesures reclamades, hi havia la d'«aturar totes les retallades efectuades i anunciades pel Departament d'Ensenyament, augmentar la inversió en educació al 6% del PIB».

La *Declaració Unitària* apunta a un seguit de temes que seran objecte de controvèrsia durant la legislatura, si hom aconsegueix situar-los en l'agenda pública, com ho han estat els darrers anys: gestió privada *versus* gestió pública de l'educació, suficiència de places públiques per atendre l'escolarització, normativa d'admissió d'alumnes i segregació escolar, i gestió democràtica i participativa dels centres públics. El període de govern tripartit no ha estat cap parèntesi en aquestes qüestions, que romanen en el debat educatiu a Catalunya des de les darreries del segle passat.

La sisena hora havia estat una de les mesures estrella del Pacte Nacional per a l'Educació. Implantada a partir del curs 2006-2007, haurà finit la seva vigència sense haver estat mai completament adoptada en tots els centres de Catalunya i sense que hi hagi hagut unanimitat en la seva valoració.

FORMACIÓ PROFESSIONAL

El repte de la formació professional a Catalunya i arreu de l'Estat ha estat sempre la coordinació de la formació inicial i la formació contínua i ocupacional. Sobre el paper, els sistemes i principis de coordinació són clars. En la pràctica encara s'és lluny d'aconseguir un sistema eficaç i operatiu que permeti assolir objectius ja establerts fa més de vuit anys, com ara, per exemple, facilitar l'adequació de la formació professional als requeriments del sistema productiu, promoure la integració de les ofertes de formació professional o facilitar la formació al llarg de la vida mitjançant l'acreditació i acumulació d'aprenentatges professionals adquirits en diferents àmbits.⁴⁵

45. El Govern ha aprovat el Decret 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional inicial, gairebé cinc anys després que s'aprovés el Reial Decret 1538/2006, de 15 de desembre, que l'establí per al conjunt de l'Estat. També són objecte del Decret les actuacions que faciliten a les persones l'accés, la capitalització, la mobilitat i la consecució d'itineraris formatius professionalitzadors, alhora

De fet, per Acord de 8 de març, el Govern de la Generalitat va aprovar, a proposta conjunta de la Conselleria d'Ensenyament i la Conselleria d'Empresa i Ocupació, definir i posar en marxa un nou model d'orientació, capacitat i formació professional davant —diu l'Acord— de la desconexió existent entre el sistema actual i les exigències reals del mercat. L'objectiu d'aquest acord és adaptar la formació professional a les necessitats de les empreses millorant-ne la competitivitat, i facilitar l'ocupabilitat de les persones alhora que s'impulsa la recuperació econòmica.

Finalment, i en el marc descrit, per Decret 323/2011, de 19 d'abril, es modificà el Decret 21/1999, de 9 de febrer, de creació del Consell Català de Formació Professional, per tal de permetre que la presidència del Consell pugui ser assumida també per la persona en qui els dos departaments implicats la deleguin de manera conjunta, persona que també exercirà la presidència de la Comissió del Sistema de Formació i Qualificació Professional,⁴⁶ un ens que té com a objectiu planificar, avaluar i coordinar les polítiques de formació i qualificació professionals per fer front a la situació actual del mercat de treball i als reptes de competitivitat econòmica i cohesió social.

Els objectius per assolir són coneguts i les dificultats no són petites. L'amplitud de la legislació bàsica és aclaparadora i la capacitat de moviment normatiu limitat.

EPÍLEG

La legislatura del Govern de CiU encara té, quan s'escriuen aquestes ratlles, pocs mesos de vida. En l'àmbit educatiu s'han començat a fer passos que demostren, a la vegada, una voluntat de continuïtat en algunes polítiques del tripartit, les que més consens

que incorpora, amb algunes modificacions, la regulació fins ara continguda en el Decret 240/2005, de 8 de novembre, pel qual s'estableixen diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional específica.

46. La comissió del sistema de formació i qualitat professional està integrada pels departaments d'Educació i de Treball i pels interlocutors socials més representatius de Catalunya: Foment del Treball Nacional, PIMEC-Petita i Mitjana Empresa de Catalunya, Comissió Obrera Nacional de Catalunya i Unió General de Treballadors de Catalunya. La creació d'aquesta comissió formava part d'un dels «30 compromisos per a l'ocupació, el teixit econòmic i el desenvolupament social a Catalunya», document que van subscriure la Generalitat i els agents socials més representatius el desembre del 2009.

polític tenien, i, en altres àmbits, de canvi de direcció envers les orientacions polítiques tradicionals de CiU, com s'ha vist.

Tanmateix, la continuïtat en el temps de polítiques restrictives —en cas que es produeixi— en ampliació de places de personal, en construccions escolars, en recursos destinats als centres docents, en transport escolar i menjador i en subvencions als ens locals per al funcionament de llars d'infants i altres serveis educatius, juntament amb les tensions més grans a l'hora de prioritzar recursos en moments d'escassetat i la divergència en la determinació de les orientacions polítiques més adequades per sortir de la crisi, continuen constituint un viver de conflictivitat, també d'evolució incerta, que exigirà polítiques prudents i, més que mai, passos decidits per reequilibrar situacions de desavantatge.

12 Agenda política internacional

Francesc Pedró Garcia

L'objectiu principal d'aquesta contribució consisteix a presentar una síntesi de l'agenda política internacional en educació. És evident, però, que aquesta agenda no es troba escrita enlloc; potser com a molt es podria dir que l'agenda dels organismes internacionals que serveixen els interessos dels seus estats membres o el que aquests organismes interpreten que en són les necessitats (com és el cas de la Comissió Europea, l'OCDE i també la UNESCO), és el que més s'hi assembla. Per tant, el que aquí es pot fer es redueix a veure quins són els elements d'aquestes agendes que més es repeteixen, així com en els debats internacionals, de manera suficientment general perquè les diferències, que hi són, esdevinguin imperceptibles.

Lluny, doncs, d'estar basada en un exercici empíricament contrastable, aquesta contribució no pot ser considerada més que una eina de síntesi al servei del debat. L'organització del text s'orienta també a facilitar aquesta funció en proposar una síntesi que parteix del pressupòsit que l'eix vertebrador de l'agenda política és la qüestió de com millorar els aprenentatges dels alumnes, cosa que en la dinàmica política local pot no ser sempre evident. De fet, les dinàmiques polítiques locals, tot i que sovint comparteixen mecanismes universals (com ara la negociació entre govern i sindicats docents, per exemple) són difícilment comparables internacionalment perquè s'expressen en contextos amb una configuració d'actors i regles de joc que pot arribar a ser molt diferent. Dit d'una altra manera, tot i que les problemàtiques dels sistemes escolars poden ser molt semblants, així com també les grans orientacions de les res-

postes polítiques, el temps i la manera com aquestes orientacions es transformen en polítiques específiques poden ser radicalment diferents. Per aquesta raó, des dels temps de Pere Rosselló (Rosselló, 1987), director de l'Oficina Internacional de l'Educació de la UNESCO, tot sovint, més que parlar de l'agenda educativa internacional es prefereix parlar de corrents o tendències educatives, la qual cosa dóna a la discussió segurament un caràcter més obert. Si aquí es prefereix mantenir la referència a l'agenda és perquè aquesta expressió posa l'accent no tant en el que es pot observar mirant enrere en el temps, sinó més aviat en aquells elements que orienten els debats sobre la reforma escolar, en el sentit més ampli del terme, per tal d'aconseguir la millora dels aprenentatges de l'alumnat.

Quines serien, doncs, aquestes tendències que marquen l'agenda a escala internacional? Quins són els elements que estan articulant avui els debats sobre la reforma escolar? Hi ha, en efecte, un bon nombre d'indicacions que suggereixen que als països desenvolupats la prioritat política fonamental en educació és la millora dels aprenentatges dels alumnes. També ho és en aquells altres països d'ingressos mitjans, on —ja resolta la qüestió de l'accés i la universalització de l'ensenyament bàsic— el repte pendent és millorar la qualitat de la provisió escolar. Per a una persona aliena a les discussions educatives això pot semblar fins a cert punt sorprenent, i més d'un es deu demanar com, si no és a través de la mesura dels aprenentatges efectivament assolits pels alumnes, es pot judicar l'impacte i la bondat de les polítiques educatives (OECD, 2007).

Per tant, la qüestió de l'agenda es pot formular fàcilment mitjançant una pregunta senzilla: què fan els governs per millorar la qualitat de l'educació escolar, tot esperant que se'n notin els efectes en els resultats dels aprenentatges dels alumnes? Bàsicament hi ha quatre elements essencials que es basen en un cert consens internacional, sovint recolzats per l'evidència empírica, al voltant de quins factors podrien millorar aquesta qualitat. El primer és l'autonomia escolar, que porta com a corol·lari l'enfortiment del lideratge dels centres educatius, que és el segon element. El tercer és l'avaluació i el suport professional als docents. El quart és un canvi curricular, en el sentit més ampli del terme, destinat a redefinir què s'espera que els alumnes assoleixin, particularment en acabar l'ensenyament obligatori, i com s'ha de traduir això en noves formes d'ensenyament i d'aprenentatge. Cadascun d'aquests quatre elements

s'examina a continuació, després d'algunes consideracions sobre l'èmfasi en la mesura de la qualitat de l'ensenyament a través dels resultats dels aprenentatges dels alumnes.

LA MESURA DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT I LES POLÍTIQUES BASADES EN L'EVIDÈNCIA

Tot i que el discurs pedagògic acostuma a destacar el caràcter esmunyedís del concepte de qualitat de l'ensenyament, el discurs polític internacional sobre educació ha assumit que l'avaluació externa dels aprenentatges dels alumnes n'és la millor mesura disponible (Carnoy i Loeb, 2002). I, en un context en què es prova d'avançar tant com sigui possible cap a polítiques públiques basades en l'evidència (Slavin, 2008), la mesura de la qualitat n'és la clau de volta. Evidentment, això planteja nombrosos problemes tècnics, però també de conceptualització. Aquí n'esmentarem només dos: què es mesura i com s'interpreta.

Internacionalment, hi ha dues tendències clares i no sempre conciliables pel que fa a *què cal mesurar*. D'una banda, proves internacionals com ara el PISA (Programme for International Student Assessment) de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE)¹ han posat de manifest la importància de mesurar com els sistemes escolars dels diferents països contribueixen que els seus alumnes assoleixen les competències que el mateix programa PISA considera que són les crítiques per al món d'avui. D'altra banda, hi ha altres programes internacionals, com ara TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Aprendizaje) de la UNESCO² a l'Amèrica Llatina, o TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA),³ així com també la majoria de sistemes nacionals d'avaluació que proven de mesurar el grau d'assoliment de les competències tal i com el currículum nacional les defineix. La distinció és molt

1. Per obtenir més informació sobre els objectius del Programa, la seva metodologia i els seus resultats, així com també per accedir a les dades o fins i tot dur a terme anàlisis en línia, vegeu: www.oecd.org/pisa.

2. Més detalls sobre aquest Programa i els seus antecedents a l'Amèrica Llatina a: www.llece.org.

3. Per obtenir més informació sobre ambdós projectes, vegeu: www.timss.org.

important perquè mentre els sistemes que mesuren les competències basades en el currículum nacional poden efectivament dir alguna cosa sobre el comportament del sistema escolar en relació amb els seus objectius nacionals, programes com ara el PISA ho poden predicar d'un currículum teòric que no té per què ser necessàriament el que els programes nacionals prescriuen i els docents s'esforcen a posar en pràctica. Com que la comparació internacional dels resultats dels alumnes respecte del seu respectiu currículum nacional és molt complexa, és important que les dades de les comparacions internacionals siguin completades amb el seguiment a escala nacional dels progressos dels alumnes en relació amb el currículum nacional.

Pel que fa al *com mesurar-ho*, els mitjans de comunicació, amb la seva voluntat de simplificar els missatges, acostumen a agafar-se com un ferro roent a tot allò que representi una mesura comparativa perquè això ajuda a qualificar amb facilitat l'estat de l'ensenyament d'un país. Però el que hauria de ser molt més important que els rànquings internacionals és l'anàlisi de les trajectòries, és a dir, la manera com els resultats dels alumnes han evolucionat en el temps. L'anàlisi d'aquestes trajectòries internacionalment permet d'identificar quins països han millorat i quins no, i, en segon lloc, estudiar quines polítiques poden explicar la trajectòria corresponent a fi de predicar-ne la generalització, si convé. De manera semblant, l'anàlisi a escala nacional, amb les comparacions que escaiguin internament, ha de permetre veure quins són realment els resultats de les polítiques posades en pràctica.

En definitiva, la combinació entre l'avaluació internacional i la nacional ha de permetre una millor qualificació dels debats sobre política educativa, tot informant-los amb evidències empíriques sobre els resultats de les polítiques pròpies i sobre els factors que expliquen els èxits dels sistemes escolars d'altres països.

La qüestió final és, doncs, si avui les polítiques educatives i, a una escala diferent, les decisions a escala de centre i d'aula, es poden basar en evidències suficients o no. La realitat és que a molts països no es donen encara les condicions apropiades per a aquest debat informat. La raó fonamental és la manca de sèries temporals prou significatives i llargues, tant dels programes comparatius internacionals com de les avaluacions nacionals. El programa PISA, per exemple, no va començar les primeres avaluacions fins l'any 2000 i, fins i tot ara, amb quatre onades ja completades, el nombre de països

que han experimentat millores significatives és molt reduït (OECD, 2010). Això pot interpretar-se de tres maneres diferents:

1. la majoria de països no han fet res per millorar els resultats dels alumnes;
2. han fet el que han pogut, però sense èxit, i
3. deu anys (2000-2009) no és temps suficient per tal que les reformes escolars arribin a tenir un reflex en els resultats dels alumnes.

Estant així les coses, no és estrany que les anàlisis comparatives internacionals més conegudes, lluny de centrar-se en l'anàlisi de les trajectòries (atès el reduït nombre de països que han variat de manera significativa la seva posició relativa en les comparacions internacionals de resultats), s'apropin més aviat a analitzar quines polítiques han posat en pràctica els països que sistemàticament obtenen bons resultats (OECD, 2004). Les anàlisis proposades, per tant, se centren a observar quines són les concomitàncies i els elements comuns entre aquests països, cosa que és molt interessant, però el cert és que el poder explicatiu d'aquestes anàlisis pot ser fàcilment contestat. Dit d'altra manera, no existeix un vincle de causalitat demostrable i, a més, tenint en compte la disparitat de contextos és difícil pensar que les mateixes estratègies puguin servir igualment a les necessitats particulars de tots i cadascun dels països. Cal ser, doncs, prudents amb la confiança que es disposa en aquestes anàlisis.

A escala nacional la qüestió pren una tonalitat diferent, sobretot quan l'objectiu ja no és identificar els països que tenen una provisió educativa de millor qualitat, sinó quins centres escolars ho fan i per què i com ho aconsegueixen. La tendència universal és a fer equivaler resultats dels aprenentatges amb nivells de competències dels alumnes, quelcom força més difícil de mesurar que els coneixements. Però, intuïtivament, de seguida es veu que els resultats absoluts dels alumnes d'un centre no donen directament la mesura de la qualitat del centre sinó, més aviat, la dels alumnes. És ben sabut que, a escala de grup classe i d'escola, el predictor més important dels resultats dels alumnes és el seu estatus socioeconòmic, tant a escala individual com agregada.

Per tant, no és necessàriament millor escola aquella en què els alumnes obtenen millors resultats en proves estandarditzades, sinó aquella que, en comparació d'altres escoles

amb alumnes de característiques socioeconòmiques equivalents, aconseguix millors resultats. Per aquesta raó, és important insistir que la mesura de la qualitat educativa d'un centre la dona el valor afegit que confereix als seus alumnes per comparació amb altres centres amb poblacions escolars i mitjans equivalents. Per consegüent, un bon sistema d'avaluació és aquell que permet mesurar el progrés que els centres fan en relació amb la seva capacitat de conferir valor afegit als alumnes (Braun, 2005). Curiosament, a escala nacional és sorprenent veure la desconexió que encara existeix entre la llarga tradició de recerca sobre l'eficàcia escolar, que fa decennis que mostra els factors lligats, a nivell d'aula i de centre, amb la qualitat educativa, d'una banda, i les avaluacions dels resultats dels alumnes, de l'altra (Brint, 2006; MacBeath, 2007).

En aquest context resulta difícil imaginar que una política d'ocultació de dades sigui justificable en una societat democràtica. Els membres de la comunitat educativa han de tenir lliure accés a aquestes dades, a la seva evolució longitudinal i al seu significat en el marc d'una comparació amb centres equivalents, en benefici d'una millora de la provisió educativa del centre. Els professionals de l'educació han de trobar en aquests resultats una font de dades significatives inestimable per a la millora professional. Les famílies han de veure-hi una oportunitat per apreciar no només quin rendiment es treu dels seus impostos sinó, sobretot, la veritable qualitat educativa del centre escolar on porten els fills.

En definitiva, es pot concloure que la capacitat que avui tenim de fer servir tant les avaluacions internacionals com les nacionals com a font d'evidència per informar decisions polítiques, institucionals i professionals és encara incipient. Però es va en la bona direcció.

L'AUTONOMIA I EL LIDERATGE DELS CENTRES ESCOLARS

L'autonomia escolar sembla que és a dia d'avui el lema preferit en les reformes de les estructures de govern i l'Administració de l'educació. El terme es pot interpretar de moltes maneres diferents. Es pot parlar d'una autonomia econòmica i financera quan es tracta que cada escola administri i gestioni els recursos que mobilitza. O es pot posar l'èmfasi en la creació d'equips docents cohesionats i es tracta, llavors, de l'autonomia

de les plantilles. Finalment, tenim l'autonomia curricular, que garanteix la possibilitat d'ordenar el projecte curricular de cada centre d'acord amb les necessitats específiques particulars dels alumnes i del seu context.

Els models de govern multinivell

L'evolució dels models de govern i d'administració educativa als països occidentals europeus durant els últims trenta anys mostra efectivament un paisatge en moviment (Pedró, 2009). Tradicionalment, calia parlar de països amb models centralitzats (com França o Espanya, però també Suècia), descentralitzats (com Anglaterra, on el poder residia fonamentalment en les autoritats educatives locals) i federals (com Alemanya, on els sistemes educatius eren responsabilitat pràcticament exclusiva de cadascun dels estats federats). En cap d'aquests tres models els centres escolars no eren l'epicentre de les decisions rellevants en matèria educativa. A mesura que la investigació comparativa sobre els determinants dels resultats dels sistemes educatius ha anat posant de manifest la rellevància de l'autonomia curricular, el panorama s'ha tornat més confús (vegeu la taula 1), tot donant lloc a l'emergència de models multinivell, que es caracteritzen per un triple moviment:

1. El govern veu reduïdes les seves competències en matèria d'administració escolar i de desenvolupament curricular, però les augmenta enormement en tot el que té relació amb la definició dels objectius educatius que els alumnes han d'aconseguir o les competències que han de tenir al final de cada cicle o nivell educatiu. Com a conseqüència d'això, es multipliquen els mecanismes d'avaluació dels centres escolars, des d'avaluacions de les competències dels alumnes (sense implicacions per a ells) fins a veritables revàlides a diferents edats.
2. Creix l'autonomia curricular dels centres escolars, en el sentit més ampli del terme, des dels continguts i els mètodes d'ensenyament fins a l'assignació horària a cada àrea curricular o les agrupacions d'alumnes. En realitat, es tracta d'un procés de desregulació de la vida quotidiana dels centres que n'augmenta, per tant, l'autonomia. És molt menys freqüent que aquesta autonomia inclogui aspectes relacionats amb els salaris docents, però sí amb la gestió pressupostària del centre.

3. Finalment, les administracions intermèdies es converteixen en les veritables gestores del sistema quant a la selecció i l'assignació dels recursos docents, la distribució dels recursos econòmics entre els centres corresponents, o la coordinació de les polítiques escolars amb la resta de polítiques d'atenció a la persona i de serveis a la comunitat. En un nombre creixent de països de l'OCDE els municipis són els titulars dels centres escolars i els ocupadors dels docents, malgrat que les escales salarials es continuen negociant a nivell de l'estat, entre els sindicats docents i les associacions de municipis.

Conceptualització de l'autonomia escolar

Hi ha dues formes de definir en la pràctica el nivell d'autonomia dels centres escolars: especificant les àrees en què es prenen decisions que afecten directament el funcionament quotidià dels centres —veient, llavors, qui les pren— o, alternativament, detallant quines són les decisions a prendre i quantificant quantes d'elles, independentment de l'àrea, són preses pels mateixos centres escolars de forma autònoma. La primera via és la que mostra la taula següent, en què es presenta, per a una selecció de països de l'OCDE, l'actor que té el grau màxim d'autonomia en cinc àrees fonamentals de la provisió del servei públic de l'educació i de les quals s'exclou, obertament, l'organització de les activitats d'ensenyament i aprenentatge que, en tots ells, corresponen als centres escolars respectius.

La taula mostra, en primer lloc, que l'únic actor que en algunes àrees funciona de manera absolutament autònoma és l'Estat; ni les administracions intermèdies (regions, províncies, municipis) ni, per descomptat, els centres escolars no disposen d'una autonomia absoluta en cap de les cinc àrees. Sens dubte, en cap d'aquests països, ni tan sols en aquells on el centre escolar és, en l'exercici de la seva autonomia, el que controla un nombre més gran d'àrees —cosa que, en aquesta mostra de països, només passa al Regne Unit, a Nova Zelanda i, en menor mesura, a Suècia—, ni la definició de les condicions de servei del professorat ni tampoc la certificació dels aprenentatges no són responsabilitat seva. En canvi, l'autonomia sembla identificar-se en països com Nova Zelanda, el Regne Unit i Suècia exclusivament amb tres aspectes fonamentals: la

Taula 1.

Actor dominant en diferents àrees del govern i l'Administració de l'educació en alguns països de l'OCDE

	França	Japó	Luxemburg	Noruega	Espanya	Mèxic	USA	Suècia	Anglaterra	Nova Zelanda
Concepció curricular	E	E	E	E	E	E	AI	C	C	C
Certificació	E	E	E	E	AI	AI	AI	E	E	E
Contractació docent	E	AI	E	AI	AI	AI	AI	C	C	C
Definició de condicions del servei docent	E	E	E	AI	E	E	AI	AI	E	E
Definició pressupostària	E	AI	E	AI	AI	AI	AI	AI	C	C
Actor dominant	E	E	E	AI	AI	AI	AI	AI/C	C	C

Nota: E: Estat/Govern central. AI: Administracions intermèdies (regions, províncies, municipis). C: centres escolars.

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'OCDE (2010).

definició curricular, la contractació dels docents i, finalment, les decisions pel que fa al pressupost de funcionament del centre. Dit d'una altra forma, l'autonomia escolar és autonomia, abans de res, curricular, de plantilles docents i de definició i execució pressupostària.

La fonamentació teòrica de l'autonomia escolar és relativament simple i combina arguments procedents de la moderna gestió pública amb la teoria sobre les organitzacions, així com expectatives de major eficiència econòmica. I aquesta fonamentació troba un terreny fèrtil per progressar en la mesura que les anàlisis de les dades procedents d'estudis internacionals com TIMSS o PISA confirmen aquesta vinculació entre autonomia escolar i bons resultats escolars. Però, què dir de l'equitat?

El neguit per l'equitat

El temor que l'autonomia escolar comporti pèrdues en el terreny de l'equitat no és infundat. L'autonomia implica necessàriament l'emergència de projectes educatius alternatius i diversos que, per comparació amb la relativa uniformitat imposada per la centralització, per força tendeix a traduir-se en disparitat de resultats. La línia que separa un model de govern de l'educació centrat en el concepte de l'autonomia escolar i un quasimercat és, amb freqüència, tènue, singularment a les ciutats i a les grans conurbacions. I és aquí on apareixen tres elements importants que poden reduir el risc d'inequitat (Darling-Hammond, 2010). El primer és el paper del govern com a rector del sistema, prescrivint i avaluant els assoliments de l'alumnat, des de la perspectiva de la qualitat i de l'equitat. En segon lloc, la impossibilitat que els centres finançats amb fons públics puguin escollir els seus alumnes, un aspecte molt més determinant en matèria d'equitat que el reconeixement del dret de les famílies a optar entre diferents alternatives. I, finalment, el paper que les administracions locals han de tenir en aquesta matèria. En efecte, allí on són responsables per llei de garantir la igualtat d'oportunitats educatives, com passa als països nòrdics, les diferències de resultats continuen existint, però s'aconsegueix atenuar-ne els efectes fins a tal punt que la investigació internacional, altre cop a partir de les dades del PISA (Pedró, 2009), acredita que les disparitats de resultats entre els alumnes són majors, en primer lloc, en els sistemes federals que no tenen cap tipus d'autonomia escolar i, en segon lloc, en els centralitzats. On són menors, en conjunt, és en aquells països en què es dona una participació activa de les administracions locals en l'Administració i la gestió educatives. La lliçó és que per ser realment eficient, també en termes d'equitat, l'autonomia escolar ha d'operar en un context polític i administratiu caracteritzat per la coresponsabilitat.

Sovint es posa l'èmfasi en la necessitat d'augmentar l'autonomia dels centres escolars i es tendeix a menystenir el fet que, per tal que una autonomia més gran contribueixi decisivament a la millora dels resultats dels alumnes és imprescindible que vagi acompanyada de mecanismes apropiats d'avaluació externa i estandarditzada dels resultats d'aquests aprenentatges. Només a través de la transparència que el sistema escolar guanya per mitjà d'aquesta avaluació es pot garantir que l'exercici de l'autonomia escolar esdevingui un mitjà adient per millorar els resultats dels alumnes, i no pas una finalitat en si mateixa.

Redefinir el govern

Progressar en el binomi autonomia i avaluació de centres demana una redefinició de les relacions entre govern, currículum escolar i provisió educativa. Per molt que costi, aquest binomi demana un exercici de confiança en els centres i en les comunitats educatives, que en el fons és tant com dir en la societat civil. I demana igualment un abandonament de l'obsessió reguladora que els governs dels països amb models d'administració centralitzada han tingut sobre el currículum. El paper dels governs ha de consistir a fixar quines són les competències que els alumnes han d'assolir en cada nivell o modalitat educativa, generar els mecanismes per avaluar de forma externa i estandarditzada els resultats dels alumnes i el valor afegit de cada centre i donar suport als processos de millora. Això vol dir, en última instància, afirmar els objectius del sistema i posar els mitjans per avaluar-ne l'assoliment i per millorar constantment. I deixar en mans dels centres escolars, i de les comunitats educatives de les quals depenen, totes les decisions relacionades amb la pedagogia i el currículum, així com amb els aspectes institucionals i organitzatius que els han de donar suport. És la professionalitat docent, emmarcada en el projecte educatiu del centre, la que ha de respondre a la pregunta de com millorar els aprenentatges dels alumnes, però és la societat, a través del govern, la que ha d'expressar les expectatives que té en termes de les competències que els alumnes han d'assolir.

La discussió al voltant de l'autonomia escolar també posa de manifest la necessitat de superar la dicotomia entre escola pública i escola privada. A la majoria dels països desenvolupats aquesta dicotomia gairebé ha desaparegut perquè l'escola privada, estrictament parlant (la que no rep finançament públic i no observa les regulacions del sistema públic), ha esdevingut minoritària. En canvi, el que sí que es dona, com més va més, és, en primer lloc, la diferenciació entre les escoles de titularitat pública, que en virtut de l'autonomia escolar proposen projectes i estratègies pedagògiques ben diferents, i, en segon lloc, la incorporació de les escoles de titularitat privada però amb finançament públic a la xarxa escolar en peu d'igualtat amb les escoles de titularitat pública, la qual cosa equival fonamentalment a titularitat municipal a la majoria dels països desenvolupats. Implícitament això significa, en definitiva, que per optimitzar els beneficis de l'autonomia escolar per al conjunt del sistema convé garantir que la

distinció públic-privat no es tradueixi en tractaments diferents en termes ni de finançament, ni de gratuïtat per a les famílies.

EL LIDERATGE ESCOLAR

La direcció escolar sembla que està en hores baixes als països de l'OCDE i no pas perquè no se'n reconegui la importància, sinó tot al contrari (OECD, 2008). En un context polític dominat per l'èmfasi en la millora dels resultats, i amb una confiança creixent en l'autonomia dels centres escolars, la investigació ha acreditat suficientment que el paper de la direcció escolar és crucial per a la creació d'equips docents eficaços i la seva motivació constant, així com per crear el clima i l'entorn escolars adequats. Hi ha, doncs, un vincle entre la qualitat del lideratge escolar i la dels aprenentatges dels alumnes (Leithwood i Jantzi, 2005; Smith, 2008). La legitimitat del lideratge educatiu apareix avui molt més basada en l'autoritat professional i la capacitat de lideratge que en un mer nomenament administratiu. I, per aquesta raó, no és estrany que en els sistemes descentralitzats els bons directius escolars siguin molt buscats i, quan el sistema ho permet, ben remunerats.

Què es requereix per promoure el concepte de lideratge en la gestió dels centres escolars? Fonamentalment cal incidir en tres aspectes essencials: la definició mateixa del lideratge, la formació requerida i l'atractiu per a l'exercici professional.

Lideratge o direcció escolar?

La qüestió de la definició no és merament conceptual perquè els conceptes de lideratge i de director/a escolar no són necessàriament intercanviables (OECD, 2008). El lideratge en un centre educatiu s'ha d'entendre com una forma de gestionar els recursos humans del centre, que permet generar prioritats de treball significatives per a la millora educativa i, al mateix temps, compartides per l'equip; d'orientar el treball del centre d'acord amb aquestes prioritats, tot prenent les decisions apropiades, i, finalment, de revisar la marxa de l'equip en funció d'aquestes prioritats, i avaluar-lo,

per tal de donar-li suport addicional en la forma més adient. Per tant, en un centre escolar amb un equip cohesionat hi ha d'haver necessàriament lideratge però aquest lideratge no s'ha de veure reflectit necessàriament en una única persona, que acumularia tot el poder de decisió. En els fòrums internacionals es parla amb insistència de lideratge distribuït o en xarxa, precisament per indicar que es tracta d'exercir-lo des de diferents instàncies, personals i de grup, i evitar personalitzar totes les expectatives i les responsabilitats en l'individu que es responsabilitza de la direcció del centre.

Aquest canvi conceptual pot semblar a simple vista el resultat d'una moda passatgera, que preferiria l'ús del terme *lideratge* al de *coordinació*, per posar un exemple. Però la referència al lideratge vol suggerir un canvi de paradigma: en lloc de supervisar el compliment de regulacions externes al centre i de coordinar internament les actuacions derivades del seu compliment obligat, el lideratge inclou un matís important: la capacitat de gestionar, motivar i desenvolupar professionalment equips humans, alhora que es faciliten les condicions econòmiques i materials requerides per dur-lo a terme. Per tant, s'ha passat d'un paradigma centrat en la regulació i la normativa, i la seva aplicació consegüent, a un altre marcat per l'èmfasi en la conducció d'equips amb vista a la realització d'un projecte.

CAPACITACIÓ

La formació per al lideratge continua sent un camp de discussió obert (Darling-Hammond *et al.*, 2009a). I hi ha dues qüestions candents: la primera és determinar quin ha de ser l'itinerari de formació inicial per als qui, amb o sense experiència docent, desitgen dedicar-se a tasques de gestió i direcció escolar, i la segona és determinar criteris de qualitat per a la formació permanent sobre lideratge en educació, un àmbit en el qual la suposada importància no sembla que vagi acompanyada de mecanismes de supervisió de qualitat, ja que són pocs els països en què aquest tipus de formació permanent està degudament acreditada. Naturalment, la primera qüestió, relativa a la formació inicial, suggereix implícitament l'abandonament del concepte de director/a com a docent *primum inter pares*.

Quant a l'atractiu, a part dels incentius salarials, el debat se centra en com professionalitzar la selecció. Encara que en la majoria dels països de l'OCDE la direcció escolar

és objecte d'un nomenament per una autoritat pública, la qüestió és com determinar de forma objectiva i transparent quin és el candidat més adequat per donar sortida a les necessitats específiques de cada centre escolar. En un context de municipalització i de creixent autonomia escolar, ja no queden pràcticament partidaris de cossos nacionals els membres dels quals van destinats a un centre en funció de l'escalafó, sinó que preval la capacitat de presentar i articular projectes adients a les circumstàncies particulars de cada comunitat educativa. Cal articular fórmules de selecció en què es posi a prova el lideratge del candidat i això és quelcom que ni l'antiguitat ni tampoc una entrevista no poden posar en relleu, de manera que sovint es confia en el judici professional dels qui ara exerceixen el lideratge.

Ara bé, sense persones adequadament capacitades per a la funció directiva difícilment es poden generar lideratges professionals als centres. I aquest és el problema: la direcció escolar es troba sumida en una crisi que es resumeix en una frase: falten candidats. En alguns països de l'OCDE aquesta qüestió s'ha de resoldre amb certa urgència tenint en compte l'edat mitjana dels qui ara ocupen càrrecs directius i que augura jubilacions massives en pocs anys. No obstant això, fins i tot en aquells altres on aquest component demogràfic no es dona, existeix la preocupació de com aconseguir atreure cap a aquest exercici professional els millors candidats i conrear en ells una mica més que una identitat professional diferenciada, perquè el que veritablement cal són persones capacitades per exercir el lideratge d'equips professionals.

Per què no hi ha candidats?

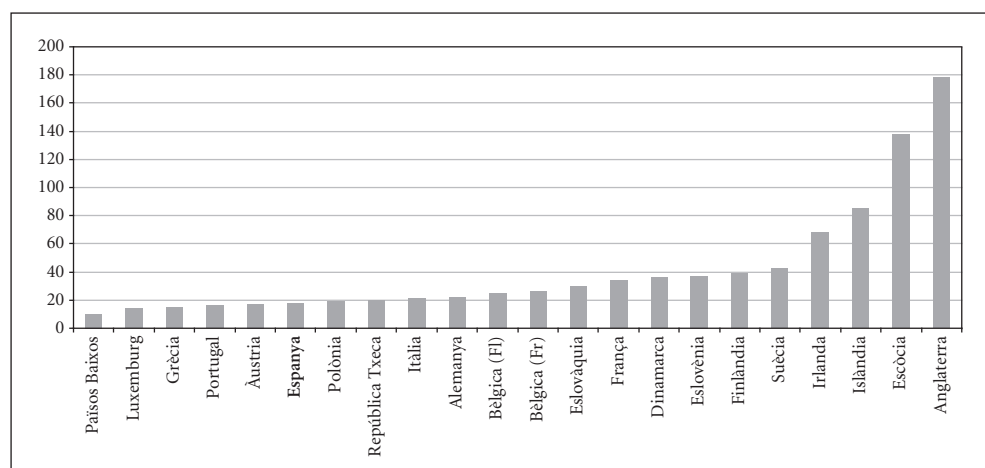
L'absència de candidats es deu a diverses raons. Per començar, la imatge que es té dels càrrecs directius en centres escolars sembla dominada per la sobrecàrrega, tant de treball com de responsabilitats. En segon lloc, existeix una tendència creixent a personalitzar en els membres de l'equip directiu qualsevol mal funcionament del centre escolar, en particular en aquells països on els resultats escolars es fan públics i existeixen rànquings. En tercer lloc, no existeix pràcticament a cap país un itinerari o una carrera professional que permeti una preparació adequada, suficientment llarga i supervisada per al lideratge. Finalment, amb les excepcions d'uns quants països com,

per exemple, Anglaterra, els incentius per exercir com a directiu escolar amb prou feines són rellevants.

Evidentment el salari no ho és tot, però diu molt. El gràfic 1 detalla per a una mostra de països de l'OCDE quina és la relació que existeix entre el màxim que pot arribar a percebre una persona que exerceixi la direcció escolar i el salari màxim docent, en ambdós casos en l'ensenyament obligatori. Podria afirmar-se que, almenys indirectament, aquesta relació mesura quina és la magnitud d'esforç que separa la tasca directiva de la tasca docent, tal i com la jutja el sistema educatiu corresponent.

Gràfic 1.

Relació entre el salari màxim assignat a la direcció escolar i el salari màxim assignat a la docència de l'ensenyament obligatori en alguns països de l'OCDE, 2006



Font: OECD (2008).

Però, al mateix temps, també s'ha de prendre com una indicació de la dificultat intrínseca de trobar bons candidats. La mesura es dona en percentatge, de manera que el valor numèric de la relació en el gràfic correspon a quant més pot guanyar una persona en un càrrec directiu en relació amb el salari màxim docent.

Per regla general, el diferencial entre direcció i docència és un valor comprès entre un 20% i un 40% del salari màxim d'un docent. Però les disparitats entre països són enormes. En l'extrem superior de l'escala es troben països com Anglaterra, Escòcia i Irlanda o els països nòrdics, amb diferencials que van des de més del 40% fins al 175% (gairebé tres vegades més que el salari docent). En tots ells es dona un nivell molt alt o bé d'autonomia escolar o bé de municipalització, o d'ambdues coses alhora, la qual cosa sembla demostratiu de la relació que existeix entre un entorn en el qual preval l'autonomia i la valorització del lideratge. Espanya es troba, en aquest sentit, a la cua dels països, amb un diferencial per sota del 20%, que només és inferior als Països Baixos, Luxemburg, Grècia, Portugal i Àustria. El cas de Luxemburg mereix un comentari destacat perquè el salari docent és un dels més alts en l'OCDE i, per tant, un diferencial relativament baix continua sent indicatiu, amb tot, d'una remuneració prou important.

LA REDEFINICIÓ DE LA PROFESSIÓ DOCENT

Segons estimacions de l'OCDE, durant els deu propers anys hi haurà més necessitat de nous professors que mai (OECD, 2011). I les noves incorporacions reflectiran les característiques d'una nova generació de docents. En efecte, els qui veuen avui propera la seva jubilació van iniciar la seva activitat als anys seixanta i setanta i han seguit fidels a la professió, malgrat tenir un salari relativament escàs. Però els nous candidats a la docència tenen davant seu altres opcions més ben remunerades, més prestigioses i tot sovint combinades amb condicions de treball millors. Tampoc no consideren ja l'ensenyament com la carrera de tota una vida, en part perquè no tots contempen necessàriament la docència com una professió de servei i de compromís social i, en part, també, perquè el mercat pot oferir millors oportunitats laborals als qui tenen l'alt nivell de qualificació que avui es requereix per a la docència. Als Estats Units, un 30% dels nous professors deixen la professió als tres anys d'haver-se estrenat i la meitat l'abandonarà durant els primers cinc anys. Irònicament, diversos estudis posen de manifest que els elements més brillants són els que més risc corren de deixar la professió (OECD, 2011). En paral·lel, els qui arriben a l'ensenyament com a resultat d'una reconversió professional ho fan amb millors expectatives de permanència.

L'atractiu de la professió

Quan es donen cicles d'expansió i de bonança econòmica, el dinamisme del mercat laboral encara fa més difícil atreure les persones millor qualificades a la docència. I s'estén el temor al fet que les persones que en el futur optin per l'ensenyament siguin, en general, menys capaces acadèmicament, menys ambicioses i curioses, menys innovadores i arriscades i, probablement, que contribueixin a una configuració socioeconòmica, cultural i de gènere molt menys diversificada que en els altres sectors professionals. Per aquesta raó és imperatiu dissenyar polítiques que contribueixin a incorporar al món de l'ensenyament els més ben qualificats creant els incentius adequats (OECD, 2005). Les polítiques docents no poden ser tan sols polítiques pensades pels qui estan ja dins de la professió, sinó també per atreure els potencials candidats que el sistema educatiu necessita i els alumnes mereixen. L'accés a la docència ja no pot ser tan sols una qüestió d'elecció personal, sinó que cal crear les condicions perquè sigui atractiva en un context molt diferent del que existia quan les generacions actuals es van incorporar a la docència.

La qüestió de com atreure les persones més qualificades cap a la professió docent no és fàcil perquè arreu depèn de la valoració social de la professió (Akiba i Scriber, 2007). És ben sabut que són pocs els països on, com a Finlàndia, els graduats de batxillerat amb millors qualificacions opten, en primera instància, per la formació inicial docent. Allí pot haver-hi fins a nou candidats per plaça en els centres de formació del professorat, de manera que la selecció per a l'accés ofereix suficient latitud per escollir. En canvi, en la majoria de països, la formació inicial docent rep només candidats amb qualificacions mitjanes o baixes durant l'ensenyament secundari. Alterar aquest ordre de coses no és fàcil perquè no es pot canviar la imatge social de la professió de la nit al dia i, per aquesta raó, els països assagen altres fórmules (Wei, Andree i Darling-Hammond, 2009). Aquest ha estat el cas de Singapur, on les persones que opten per la formació docent, enfront d'altres alternatives d'ensenyament superior, reben una beca salari durant tot el període inicial i es transformen, doncs, en aprenents de docents. Potser això no canviarà immediatament la imatge social de la professió, però almenys atreu més candidats amb millors qualificacions.

La formació inicial

La segona òrbita de preocupacions gira al voltant de com millorar l'articulació entre la formació inicial docent i les necessitats del sistema, singularment a la llum dels canvis socials i l'impacte que tenen, en particular, en l'adolescència. En alguns països s'han alçat veus que critiquen l'orientació, els continguts i la durada de la formació inicial, la qual configura per excel·lència la identitat professional docent i, per consegüent, en més d'un sentit es troba a l'arrel de la qüestió (Boyd *et al.*, 2008). Aquestes crítiques apunten a tres fronts diferents: el primer, com aconseguir que la professió docent atregui els joves més qualificats acadèmicament; el segon, la rellevància pràctica de la formació actual per resoldre els reptes docents reals a l'aula, i el tercer, l'excessiva confiança en el poder de les teories per orientar la pràctica professional. Per això ja fa temps que es planteja la necessitat de reconsiderar els models de formació inicial, singularment en tres línies simultànies: que esdevingui molt més selectiva, que atorgui un paper més gran a l'evidència empírica com a font de coneixement per a la presa de decisions docents en l'exercici de la pràctica professional i, finalment, que augmenti el caràcter professionalitzador de la formació inicial, desplaçant el *locus* de la formació dels centres i les facultats als centres escolars, transformant aquesta formació inicial en una formació veritablement dual, en el sentit que aquest terme té en l'àmbit professionalitzador.

El fet que la formació inicial sigui una responsabilitat de les universitats implica, necessàriament, una gran autonomia dels centres de formació pel que fa a les necessitats de les polítiques educatives. Aquesta autonomia, que protegeix les institucions dels vaivens externs, sembla que avui sigui contestada: molts països alcen la veu contra una formació que és considerada excessivament teòrica, que no presta una atenció suficient a les necessitats reals del treball docent i que, entre altres coses, menysprea el valor dels resultats dels alumnes com a mesura de qualitat del sistema (Darling-Hammond *et al.*, 2009b). S'insta igualment a oferir fórmules formatives molt més centrades en l'acompanyament en el lloc de treball, en què el component teòric ha de seguir als desafiaments reals.

Com s'ha dit amb freqüència, si s'integra un bon docent en un mal sistema, el sistema sempre acaba per guanyar la partida. La prioritat han de ser no només els mecanismes

de selecció i d'accés, sinó fonamentalment l'acompanyament i el *coaching* durant el període inicial d'exercici professional (Buchberger i Buchberger, 2004). Fins i tot els països que imparteixen una formació inicial sòlida reconeixen que avui cal molt més suport i formació, singularment en l'ensenyament secundari. Les investigacions coincideixen a assenyalar que durant els primers anys davant d'una classe, els professors es troben arreu amb els mateixos problemes: conduir la classe, administrar les diferències entre els alumnes, avaluar-ne el treball, motivar-los, interactuar amb els col·legues i comunicar-se amb les famílies.

Alguns països com Suïssa, el Japó i els Estats Units han decidit crear, precisament, programes especials d'inducció a la docència (Darling-Hammond, 2007). Al Japó, el primer any d'ensenyament inclou pels volts de noranta dies de formació intensiva subvencionada dins i fora del medi escolar. Es confia cada nou professor a un col·lega expert i ambdós es beneficien d'una reducció de la càrrega de treball amb la finalitat de poder col·laborar eficaçment al llarg de l'any. A Suïssa, gairebé tots els cantons disposen de programes d'iniciació pràctica que els nous professors han de superar per obtenir els certificats. Als Estats Units, com a resultat d'un acord entre els sindicats i les autoritats educatives d'alguns districtes, s'han posat en pràctica mesures semblants, encara que amb la intervenció dels sindicats, per identificar aquells candidats que poden ser professors eficaços i els que corren el risc de no ser-ho, i descartar els segons, orientant-los cap a altres possibilitats, abans que siguin nomenats. Els nous professors recorren també a aquest dispositiu per decidir si aquesta professió és la que realment els convé. En suma, la inserció ha deixat de ser un problema exclusiu de la persona nouvinguda per convertir-se en una preocupació política dels governs i també dels sindicats.

La carrera professional

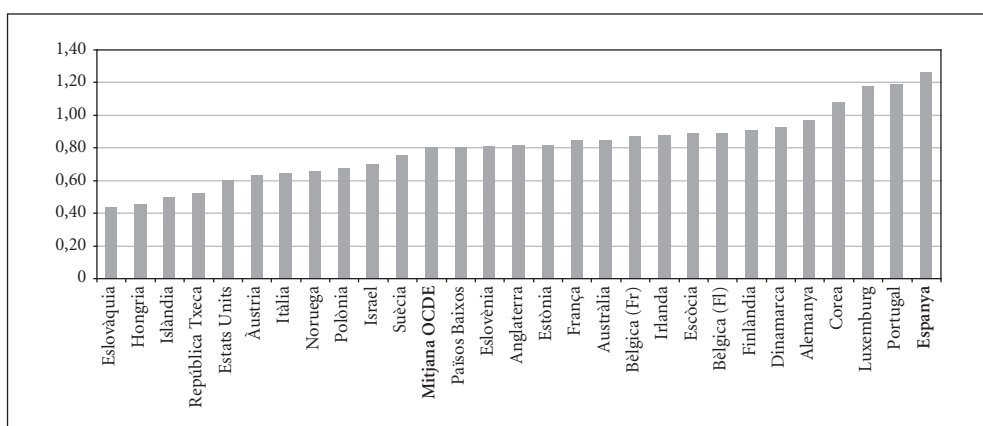
Però amb això no n'hi ha prou. Cal tractar també de la remuneració i de les perspectives de carrera professional. Segons l'OCDE, durant els vint últims anys la remuneració dels professors ha disminuït en la majoria dels països respecte a la remuneració en altres professions que exigien un nivell d'estudis comparable —i a tot això cal tenir present

que les dades de l'OCDE daten del 2008, abans que els efectes de la crisi arribessin als pressupostos d'educació. A més, en un 70% dels països examinats es requereixen almenys vint anys en l'ensenyament secundari obligatori per passar del mínim al màxim en l'escala de remuneracions; en definitiva, massa temps per comparació amb altres professions (Pedró, 2007).

Però també és clar que el salari no ho explica tot. Abans de la crisi financera, els salaris docents van augmentar en termes reals, entre el 1996 i el 2008, a virtualment tots els països desenvolupats. No obstant això, malgrat el creixement operat fins llavors, en la majoria dels països de l'OCDE els salaris docents continuaven estant per sota del salari mitjà de graduats universitaris amb nivells de qualificació equivalents, tal com mostra el gràfic 2. Com a mitjana, amb la notable excepció d'Espanya, el salari dels docents, després de quinze anys d'exercici, se situa per sota del 80% dels ingressos de les persones d'entre 25 i 64 anys d'edat amb titulació superior i ocupades a temps complet. En uns quants països de l'OCDE (Txèquia, Hongria, Islàndia, Israel, Itàlia,

Gràfic 2.

Ràtio entre el salari docent (de l'ensenyament secundari obligatori) després de quinze anys d'exercici i els ingressos mitjans dels treballadors a temps complet amb titulació superior entre 25 i 64 anys d'edat, en alguns països de l'OCDE



Font: Indicadors d'Educació de l'OCDE (OECD, 2011).

Eslovènia i els Estats Units), els salaris dels docents representen fins i tot menys del 60% dels ingressos de les persones amb titulacions equivalents.

Les investigacions de l'OCDE suggereixen que quan els salaris docents són relativament baixos per comparació amb altres professions amb nivells de qualificació similars (OECD, 2011), la provisió de docents sembla que tingui una gran elasticitat en relació amb els increments salarials: un petit increment salarial docent es tradueix en una demanda encara més gran de llocs de treball. En canvi, quan en un país els salaris docents són més elevats que els de les professions amb qualificacions equivalents, com és el cas d'Espanya, un augment salarial docent no es tradueix en un atractiu més gran de la professió i no es pot esperar de cap manera que polítiques destinades a millorar encara més els beneficis durant l'exercici professional es tradueixin en millors docents. Cal proposar incentius que atreguin joves amb talent i oferir-los una carrera professional que els permeti progressar. Això no significa necessàriament invertir-hi més diners, sinó tal vegada gastar el mateix d'una altra manera, la qual cosa probablement és molt més difícil. Singapur té indiscutiblement el sistema de carrera professional docent més perfeccionat des de fa més d'un decenni. Els professors poden passar a l'estatut de «professor principal», i augmentar la seva remuneració proporcionalment, per reflectir les seves competències i responsabilitats suplementàries, així com les seves avaluacions. Aquesta solució ajuda a la permanència dels millors professors sense necessitat de trasllats. El mateix que l'existència d'incentius basats en resultats, que ja s'apliquen en un nombre creixent de països de l'OCDE.

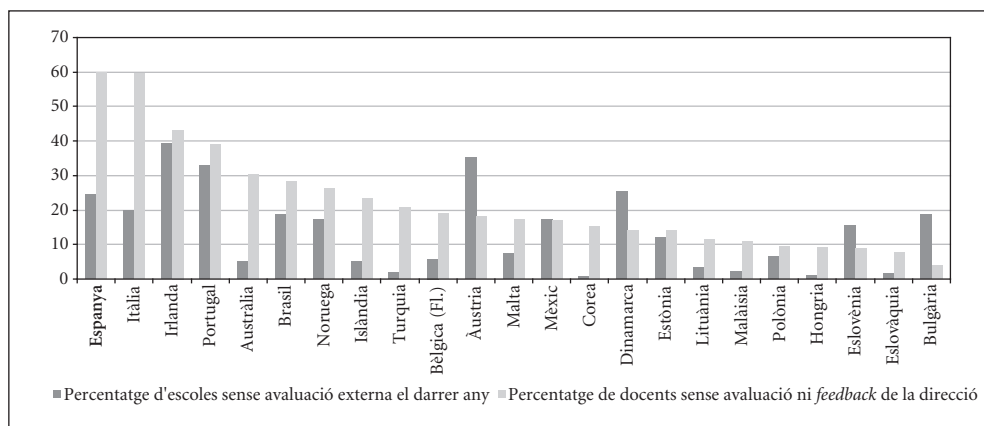
L'avaluació

La tercera temàtica, òbviament la que més preocupa les organitzacions i els sindicats docents, és l'avaluació. La qüestió pot ser examinada des de dues perspectives. D'una banda, els governs expressen la necessitat d'avançar en fórmules que permetin utilitzar l'avaluació docent per generar incentius a les bones pràctiques amb vista a una millora dels resultats dels centres escolars i dels sistemes educatius en conjunt. De l'altra, els representants de les organitzacions i dels sindicats docents veuen en l'avaluació una oportunitat de relançar el debat sobre el suport que han de rebre els docents per a la

millora professional i, més enllà, sobre la configuració de la carrera docent i els seus incentius. En efecte, és paradoxal que els millors incentius per al progrés professional es redueixin simplement a dues possibilitats: d'una banda, abandonar l'exercici docent per dedicar-se a la gestió de centres; de l'altra, canviar de nivell educatiu. En qualsevol de les dues fórmules l'única cosa que s'aconsegueix és promoure que s'abandoni el lloc de treball que s'ocupa, en comptes de reforçar la millora en l'acompliment.

Gràfic 3.

Percentatge de docents que declaren que no han rebut mai cap *feedback* sobre la seva pràctica docent o que les escoles on treballen no han estat objecte de cap tipus d'avaluació en els darrers cinc anys, en alguns països de l'OCDE, 2008



Font: OECD (2010).

Indefectiblement, la discussió sobre els incentius docents és inseparable d'una altra no menys complexa, la de l'avaluació de la docència (OECD, 2009b). No sembla que ningú hagi trobat encara una fórmula infal·libre i el debat és especialment vigent en alguns països on s'intenta reformar la carrera docent, com Mèxic i Portugal. Alguns països que ja disposen de sistemes d'avaluació docent, com Xile o Suècia, opten per centrar-se en el mesurament del progrés dels alumnes com a únic indicador de la qualitat docent. En altres, com als Estats Units, preval la supervisió de l'aula pels directius escolars, tot i que està molt regulada pels convenis col·lectius quant a la fre-

qüència de les visites a l'aula i la durada que tenen. En un tercer grup de països, entre els quals hi ha Anglaterra, la supervisió directa del treball docent només és presa com una indicació de la qualitat del centre escolar, i no tant de l'efectivitat de cada docent aïllat, però tot i així les conseqüències d'una avaluació negativa del centre en conjunt poden ser devastadores per a la carrera individual dels docents.

És interessant comprovar que els països desenvolupats tenen graus diferents de pressió avaluadora sobre els docents, almenys tal com la perceben els mateixos afectats. Com mostra el gràfic 3, la situació espanyola en aquesta qüestió dista molt de la mitjana dels països de l'OCDE. El percentatge de docents que no van rebre cap tipus d'avaluació ni de *feedback* sobre la seva pràctica docent en els últims cinc anys és el segon més alt d'entre els països que van participar en el projecte TALIS (OECD, 2009a). La pressió avaluadora és, per tant, molt baixa i, mentre sigui així, com iniciar la discussió sobre els incentius docents?

El suport basat en l'avaluació

Fins fa ben poc els models predominants de suport a la millora docent han estat centrats fonamentalment en la provisió d'activitats de formació permanent i de serveis educatius en règim d'oferta oberta. S'esperava, òbviament, que aquesta oferta, sovint centralitzada i basada en una lectura aproximativa i indirecta de les necessitats dels centres i dels docents, encaixaria amb la demanda. Tot això pressuposava que el docent era qui diagnosticava les seves pròpies necessitats de desenvolupament professional i s'acollia a l'oferta existent de recursos per satisfer-la. Però des de fa uns anys s'ha començat a veure amb claredat que el suport cec i universal és inefficient. En realitat, cal canviar la perspectiva sobre la millora de la professionalitat docent.

El punt de partida per a aquest canvi rau en l'avaluació de les competències docents a escala individual i d'equip, però no en termes teòrics (basant-se, per exemple, en les qualificacions i titulacions, o en l'experiència acumulada) sinó tal i com aquestes competències docents es poden veure reflectides en termes pràctics en el valor afegit que es genera en els alumnes. Afrontar amb criteris científics i professionals aquesta avaluació,

basada en evidències empíriques, obre la porta a la identificació de les bones pràctiques i a la generació dels incentius i mecanismes de suport per a la millora corresponents. I és clar que aquests mecanismes no tenen per què ser oferts de forma cega i universal, sinó que en el context de l'autonomia escolar, cada centre hauria de tenir crèdit (també en el sentit financer del terme) per dissenyar el tipus de suports que millor poden respondre a les seves necessitats de millora, tant en termes de formació com de serveis.

La discussió al voltant de l'avaluació de l'eficiència docent —un terme segurament més agraït que el de productivitat docent— també palesa un dèficit en la definició d'altres conceptes considerats professionalment cabdals, com són ara els de bones pràctiques o el d'innovació docent, i la relació que tenen amb la millora dels aprenentatges dels alumnes. Només una avaluació basada en l'evidència pot aportar llum al discerniment de quines pràctiques docents poden ser considerades bones pràctiques, i en quines circumstàncies, i igualment quines innovacions educatives realment es tradueixen en millors condicions per a l'aprenentatge dels alumnes.

La qüestió dels incentius

Més a fons, l'avaluació docent també ha de ser considerada com una oportunitat per posar damunt la taula la qüestió dels incentius a la feina ben feta. És una qüestió important que, encara irresolta, es troba a l'arrel de la desmoralització de proporcions significatives dels docents, particularment als països desenvolupats. La varietat d'incentius que poden ser utilitzats com a elements de reconeixement i de motivació professional és extremadament àmplia: des d'incentius financers amb implicacions salarials fins a altres de més intangibles però tant o més apreciats pels professionals, com ara el temps, les oportunitats per innovar o per enfortir els intercanvis amb altres professionals i centres (Slavin, 2010). I, no cal dir-ho, no hi ha res més perillós que atorgar incentius universals, perquè en esdevenir massius deixen de ser incentius.

Fa decennis que es discuteix la introducció de mecanismes que permetin vincular d'algun manera els resultats escolars dels alumnes amb els salaris docents. La qüestió no és nova: al segle XIX en alguns països europeus la remuneració dels docents de secundària

depenia de la quantitat d'alumnes que superaven la revàlida corresponent. Les famílies d'aquests alumnes, en cas d'èxit, abonaven la taxa corresponent al docent i aquesta taxa constituïa el seu salari. Les discussions contemporànies mantenen els dos elements crucials que ja estaven presents llavors: l'avaluació externa del docent sobre la base dels resultats dels alumnes, per mitjà d'un examen administrat i corregit fora de l'escola, i, en segon lloc, l'incentiu econòmic corresponent amb una quantia suficientment significativa. Encara que en alguns països s'han engegat dispositius d'avaluació importants que permeten assolir incentius econòmics importants, com a Xile, Mèxic o Suècia, el debat internacional s'ha reobert quan als Estats Units el president Obama i el secretari d'Educació Duncan han donat públicament suport a l'ús d'incentius salarials docents que recompensin millores en el rendiment dels alumnes o el treball en els centres escolars més difícils. Es barregen xifres que oscil·len entre el 30% i el 50% del salari base.

La investigació acredita que l'eficàcia docent és el factor escolar més important a l'hora d'explicar els resultats dels alumnes (amb condicions de partida equivalents) i que, al mateix temps, fins i tot dins d'una mateixa escola i àrea de coneixement, la variació en l'eficàcia docent acostuma a ser enorme. Se sap, igualment, que la relació entre els indicadors estàndards de qualitat dels docents, com la formació inicial, els anys d'experiència, la participació en activitats de formació permanent i els títols de postgrau, estan només lleugerament relacionats amb l'acompliment docent. I la paradoxa és que aquests factors pesen molt en les estructures actuals de remuneració del professorat. Tant és així que en la majoria de sistemes europeus un docent pot saber amb certesa matemàtica quin serà el seu salari dins de quinze anys o en qualsevol moment en el temps de la seva carrera docent, cosa que pocs altres professionals estan en condicions de fer. El resultat és una rara combinació de seguretat laboral i, al mateix temps, de menyspreu de qualsevol esforç docent que vagi més enllà del comú. En realitat deu ser una de les poques professions en què el sistema de remuneració no només no té en compte els resultats obtinguts, sinó que vehicula missatges erronis com, per exemple, que el que compta és la quantitat de formació rebuda, tant se val si serveix o no per millorar la docència d'una forma efectiva.

Els incentius salarials basats en la qualitat docent mesurada a través dels resultats dels alumnes, tradicionalment patrimoni de les polítiques educatives neoliberals,

s'han instal·lat progressivament en els programes polítics d'un ampli espectre de partits. I allí on s'introdueixen sembla que no hi ha cap possibilitat de tornar enre-re, en bona mesura perquè de seguida atreuen el suport d'una part significativa de la població, encara que no necessàriament de la majoria dels docents. La retòrica centrada a demanar més recursos per a l'educació ha donat pas a una altra de molt més subtil que afirma que tant o més que el volum de la despesa educativa, el que veritablement importa és com es gasten els diners. Quan, com és freqüent als països desenvolupats, més del 80% de la despesa corrent educativa correspon als salaris docents, mantenir escales uniformes no sembla una bona recepta ni per esprémer bé la inversió en educació (com argumenten els conservadors) ni per promoure el canvi educatiu (com sostenen els progressistes).

Com que els incentius salarials sembla que estiguin en totes les nòmines menys en les dels docents, no és estrany que quan s'introdueix la qüestió els sindicats docents se sentin aïllats. No obstant això, més enllà de la racionalitat subjacent, els problemes són molt importants. Per exemple, preocupa que si els incentius són merament individuals, el treball en equip sigui menystingut. En segon lloc, s'addueix també el risc de «parasitisme», ja que els docents que, presos aïlladament, serien menys productius poden en realitat capitalitzar la feina que altres docents fan amb els mateixos alumnes. En tercer lloc, s'afirma que els incentius al rendiment distorsionaran l'aprenentatge, perquè només s'emfasitzarà l'avaluació d'aquells aprenentatges que són fàcilment mesurables. A més, els incentius comporten el risc que les escoles intentin excloure els alumnes de baix rendiment a fi de mostrar millors resultats. També hi ha qüestions espinoses sobre la fiabilitat i, per tant, l'equitat, de diferents mesures de rendiment. Finalment, cal tenir en compte que els incentius no poden basar-se en el rendiment absolut dels alumnes, ja que d'aquesta manera els docents que treballen amb alumnes de millor extracció sociocultural sempre obtindrien millors resultats. Per contra, el rendiment hauria de mesurar-se a partir del progrés de cada alumne fent servir conceptes nous com el de valor afegit; però posar-ho en pràctica és extremadament complex i costós.

Les polítiques de professorat incorporaran cada vegada més la qüestió dels incentius com a mesura important, no només per atreure els millors sinó també per retenir-los en la carrera docent. I és molt possible que els sindicats docents tinguin dificultats

per trobar no només el suport de l'opinió pública, que acostuma a tenir una imatge més aviat negativa de les condicions laborals dels docents, sinó també d'un nombre creixent de docents que no es resigna a canviar de nivell o a dedicar-se a la gestió quan desitja progressar econòmicament. Però tots faran bé de no oblidar que el diable està en els detalls.

Aquest és, doncs, el repte: aconseguir que la qualitat docent es mesuri prenent com a punt de partida els aprenentatges dels alumnes, utilitzant com a criteri fonamental el valor afegit, en lloc de fer-ho centrant-se exclusivament en les qualificacions o la formació rebuda. Només un cop s'ha dut a terme una avaluació de les competències professionals té sentit formular opcions de suport i de desenvolupament professional, l'èxit de les quals es mesurarà al seu torn en termes de modificació de les pràctiques docents i de millora dels resultats dels alumnes.

Recuperar el diàleg

El límit de la qualitat d'un sistema escolar el dona la qualitat de la seva força docent (Barber i Mourshed, 2007). Però en un context en el qual la discussió sobre els resultats escolars domina l'agenda educativa, el problema de fons pel que fa a la professió docent és com aconseguir la participació activa dels docents en els processos de reforma educativa (Kenney, 2005). Arreu l'opinió predominant dels docents, temps enrere absolutament poc inclinats a l'avaluació externa dels resultats dels alumnes, està canviant. Les organitzacions docents donen per fet que l'avaluació externa és aquí per quedar-s'hi, però exigeixen al mateix temps una nova racionalitat i unes anàlisis que realment siguin significatives per a l'acompliment docent i la millora dels resultats. Però també és cert que en alguns països existeix una certa fatiga: massa pressió i disrupcions derivades de les avaluacions externes, que es tradueixen, quan el país no es troba al capdavant de les classificacions, en missatges negatius sobre els docents. Paradoxalment, se'ls culpa dels baixos resultats dels alumnes però no se'ls ofereixen oportunitats de participar en el diàleg sobre les polítiques que podrien contribuir a millorar la qualitat del seu treball i, per tant, resultar en millores dels aprenentatges dels alumnes.

CANVI CURRICULAR I PERSONALITZACIÓ DE L'APRENTATGE

La millora dels resultats dels alumnes no vindrà de canvis exclusivament estructurals, sinó d'aconseguir de cadascun dels alumnes el bo i millor en termes d'assoliment de competències. La via per fer-ho passa per la personalització de l'aprenentatge, que és, en definitiva, un reconeixement de la individualitat de cada alumne amb implicacions didàctiques pràctiques.

El millor currículum, entès com el conjunt de pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge (i no pas com el programa escolar), serà sempre el currículum més adient a cada alumne en atenció a les seves necessitats individuals. L'anàlisi de les pràctiques curriculars predominants a Finlàndia o a Ontario (Canadà), dos dels països occidentals amb millors resultats al PISA, és indicatiu de la insistència en la personalització i l'atenció individualitzada als alumnes, particularment aquells que tenen ritmes d'aprenentatge més lents o necessitats educatives especials (Baker i LeTendre, 2005). Tot això demana, per començar, una reconsideració de la qüestió de la grandària del grup classe i, en segon lloc, de les estratègies docents.

La grandària del grup classe com a condició prèvia

La grandària del grup classe és un factor important en la renovació pedagògica perquè és una condició fonamental per a un exercici professional docent que faci viable la personalització i el seguiment individualitzat dels alumnes. Lògicament, com més gran és la grandària del grup classe més difícil és que un docent tingui temps material per fer un seguiment individualitzat de cada alumne. El segon factor, i és important, és que el docent sàpiga com fer-ho.

La investigació empírica sobre la grandària de les classes, un dels condicionants de la qualitat de la docència, sembla, a simple vista, poc concloent (Darling-Hammond, Ross i Milliken, 2007). No sembla que existeixi cap relació lineal entre la disminució del nombre d'alumnes i la millora dels resultats. Dit d'una altra manera, no existeix cap gran diferència entre enfrontar-se a un grup de vint-i-quatre o de vint-i-cinc

alumnes. Això ha portat a concloure que si el cost de la reducció és tan elevat l'esforç no val la pena. Però els guanys, o les pèrdues, es fan més evidents quan es compara un grup de vint-i-cinc alumnes amb un de vint o a aquest amb un de trenta. Per tant, els beneficis es manifesten quan la grandària es redueix ostensiblement.

A Espanya les ràtios (el quocient entre el volum total d'alumnes del país dividit pel de professors/es) estan per sota de la mitjana de l'OCDE. A la primària, és gairebé 2,5 alumnes inferior (14,3 a Espanya i 16,7 a l'OCDE). Aquestes ràtios relativament baixes expliquen per què els salaris docents són a Espanya comparativament alts si es pren com a unitat de mesura el cost de l'hora docent impartida. Espanya és l'únic país de l'OCDE on les ràtios són substancialment més elevades en la privada que en la pública; així, per exemple, és de 14,7 alumnes en l'ESO privada enfront de 9,5 en la pública.

No obstant això, la grandària de les classes espanyoles, que és el que realment pot donar la mesura de les condicions en què es desenvolupa la docència, està just per sobre de l'OCDE, que és de vint-i-dos en la primària i de vint-i-cinc en secundària. La raó d'aquest desajust entre unes ràtios millors que les de la mitjana de l'OCDE, que possibilitarien grandàries de classe reduïdes, i la realitat d'unes classes la grandària de les quals és superior a la de la mitjana de l'OCDE radica en el reduït nombre d'hores que els docents espanyols passen amb els alumnes —tot i que la crisi pot fer canviar les coses. Què és preferible per a una millor qualitat educativa: grandàries de classe reduïdes o menys hores docents?

Les pràctiques docents

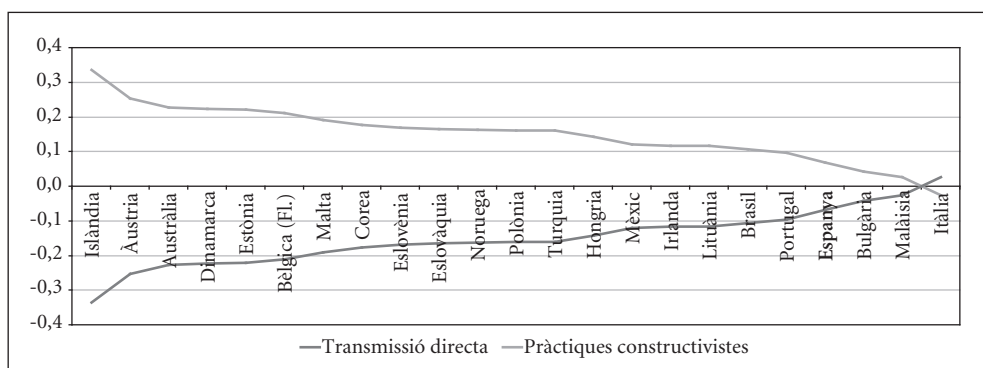
El projecte TALIS fa llum sobre l'existència de dues visions contraposades de l'ensenyament entre el professorat. Una visió destaca el paper del professor o la professora en la transmissió de coneixements i el paper determinant que té en l'aportació de solucions correctes, mentre que en l'altra visió, en canvi, predomina el paper de professor com a agent facilitador de l'aprenentatge actiu dels alumnes, de qui es requereix que busquin solucions per ells mateixos. Com es mostra en el gràfic 4, la visió constructivista predomina als països de l'Europa nord-occidental, Escandinàvia, Austràlia i Corea.

El seu domini és menor sobre la visió de la transmissió directa al Brasil i a l'Europa meridional. I a Itàlia i Malàisia amb prou feines hi ha diferències entre les dues opcions.

El professorat espanyol es mostra dividit, sense una preferència veritablement majoritària per cap de les dues visions. Cal pensar que els professors que van recolzar una de les visions de l'ensenyament no necessàriament van tenir menys probabilitats de sostenir l'altra, la qual cosa indica que molts les consideren complementàries. Però, es tracta veritablement de visions compatibles, o d'una tensió entre les conviccions reals i el desig de presentar-se públicament com a defensor de pràctiques constructivistes?

Gràfic 4.

Perfils de les idees sobre la naturalesa de l'ensenyament i de l'aprenentatge per països. Mitjana de puntuacions ipsatives de cada país, 2007-2008



Font: Base de dades del TALIS 2009 de l'OCDE (OECD, 2009).

Malgrat que la majoria dels docents dels països participants al TALIS són partidaris d'una orientació constructivista, en tots els països van ser també majoria els professors i les professores que van declarar que posaven en pràctica a la classe estratègies adreçades a garantir l'aprenentatge per mitjà d'una transmissió frontal eficaç. El domini d'aquestes pràctiques estructurades està, en certa manera, en contradicció amb la preferència general manifesta per les idees constructivistes, que es podrien relacionar més estretament amb pràctiques més orientades a l'alumne. Es tracta d'una contradicció

flagrant o bé d'una indicació dels problemes de tot tipus amb què els docents topen quan intenten posar en pràctica a l'aula les seves conviccions?

Els països estan classificats segons la preferència que els professors corresponents mostren per la transmissió directa o bé per les pràctiques constructivistes en l'ensenyament. Així, per exemple, els professors d'Islàndia són els que acrediten una preferència més gran per les pràctiques constructivistes enfront de la transmissió directa.

Canvi curricular i supervisió externa

Novament, però, és important adonar-se que la personalització de l'aprenentatge, per si sola, pot abocar a un estat en què es genera una certa lassitud en l'alumne, particularment a la preadolescència i a l'adolescència. És a dir, hi ha el risc d'emfasitzar la qualitat del procés tot pagant el preu de l'oblit de l'esforç i l'exigència. Per aquesta raó, els països més avançats pedagògicament combinen l'opció d'unes pedagogies d'arrel constructivista amb mecanismes d'avaluació estandarditzada de l'aprenentatge, sovint externs a l'aula i fins i tot a la mateixa escola. I és important veure que aquestes avaluacions tenen una doble implicació: d'una banda, són estris per al diagnòstic dels processos d'ensenyament i aprenentatge, en tant que informen els docents dels aspectes que cal millorar o modificar en aquest sentit; i, de l'altra, no es pot oblidar que a partir de la fi de l'escola primària són igualment informatius per al mateix alumne i les famílies i, més tard o més d'hora, tenen conseqüències pràctiques per al seu itinerari educatiu futur, particularment en acabar l'escola obligatòria.

No cal dir que això genera la pregunta, primer, de quin és el punt exacte d'equilibri entre l'optimisme pedagògic d'arrel constructivista i la pressió avaluadora externa. I la segona pregunta és si es pot arribar mai a assolir aquest equilibri sense una bona dosi de complicitat social, particularment de les famílies sense el suport de les quals la pressió avaluadora sobre l'alumne pot ser absolutament irrellevant.

Probablement no existeix un punt d'equilibri d'aplicació universal i, justament per causa de la complexitat social dels processos educatius, cal que cada país trobi el seu.

Però sí que sembla universalment demostrat que els extrems en aquest binomi no són bons. Per començar, hi ha països on es fan servir des de fa decennis expressions equivalents a «l'infern dels exàmens» per referir-se a l'excessiva pressió avaluadora sobre els alumnes, per no parlar igualment d'altres expressions que fan referència al fet que «s'acaba ensenyant només allò que surt als exàmens». Ambdues expressions, i moltes altres d'equivalents, palesen el risc de considerar la pressió avaluadora com una finalitat en ella mateixa, i no com un mer instrument de diagnòstic i d'esperó. Però, en l'altre extrem, hi ha també països que són coneguts per la seva defensa aferrissada d'una escola sense cap pressió avaluadora externa —un argument que palesa ingenuïtat o, obertament, desconeixement des del punt de vista psicològic, però que convé molt als qui defensen aferrissadament la privacitat de l'aula. D'aquests darrers països no n'hi ha cap que, en les comparacions internacionals, no es trobi en una situació de mediocritat. I no és estrany que sigui així perquè és lluny de tota lògica pensar que es pugui millorar sense mecanismes externs i estandarditzats de regulació de l'aprenentatge de l'alumne a la vista de les competències que va assolint durant l'escolarització.

CONCLUSIONS

A escala internacional, els debats polítics sobre l'educació tendeixen a coincidir a centrar l'atenció en com millorar els resultats dels aprenentatges dels alumnes i fer-ho de manera que l'equitat no en surti perjudicada (Darling-Hammond, 2010; Dubet, Duru-Bellat i Véréttout, 2010). Existeix una gran coincidència a afirmar que la mesura veritable de la qualitat d'un sistema educatiu la dona la qualitat dels aprenentatges dels alumnes i, en un horitzó més ampli, la de les competències adquirides pel conjunt de la població i el grau d'equitat amb què es troben repartides. Per tant, la mesura de la bondat de les polítiques educatives la dona l'impacte que té sobre aquests aprenentatges.

Avui dia ja s'està ben lluny de paràmetres de mesura de la qualitat educativa que no més se centraven en aspectes vinculats a l'esforç inversor. És ben sabut que als països desenvolupats la qualitat dels aprenentatges dels alumnes no correlaciona linealment amb la inversió escolar, la qual cosa demostra que, a partir d'un determinat nivell de despesa (el dels països europeus), compta molt més com es gasta que no pas quant

es gasta. Igualment, també sembla acceptat universalment a partir de les evidències empíriques que la grandària del grup classe, si més no en el marc d'una comparació internacional restringida als països desenvolupats, tampoc no fa la diferència. Què fa, doncs, la diferència?

En l'agenda política internacional sobre educació el que fa la diferència és la manera com es reformen quatre temàtiques fonamentals: l'autonomia dels centres, el lideratge, la professionalitat docent i, finalment, el currículum (OECD, 2004, 2010). En realitat, però, el que hi ha en joc és com imprimir una dinàmica de millora al sistema escolar (Gates Foundation, 2005; Mourshed, Chijioke, i Barber, 2010). I el que sembla clar és que aquesta dinàmica és el resultat de la interacció entre tres elements:

1. **Els estàndards**, és a dir, la definició clara del que els alumnes han d'assolir en termes de competències al final dels cicles educatius corresponents i, particularment, en acabar l'ensenyament obligatori. Però cal també definir els estàndards de les competències docents i, igualment, els dels directius escolars.
2. **La pressió externa i interna**, és a dir, de quina manera s'aconsegueix que aquests estàndards es posin en pràctica. Evidentment, la millor manera d'exercir aquesta pressió és a través de l'avaluació dels resultats dels alumnes, com a expressió de les expectatives educatives de la societat en relació amb els estàndards, però també a través de l'avaluació dels professionals docents i directius. I, finalment:
3. **El suport i els incentius**, és a dir, amb quins mecanismes s'incentiva l'esforç i, al mateix temps, es dóna suport individualitzat quan cal als alumnes, als docents i als directius.

És el joc de les possibles interaccions entre aquests elements el que dóna la mesura de fins on es pot arribar en la reforma del sistema escolar. No cal dir que només l'anàlisi del context particular de cada país i de les posicions dels actors pot permetre respondre adequadament a la pregunta de quant d'esforç s'ha de dedicar a desenvolupar cadascun d'aquests elements o, senzillament, a variar el mode d'interacció entre ells. Però —i aquest és el missatge important— ja s'ha entrat en una nova etapa en la formulació de les polítiques educatives, aquella en què les evidències sorgides de l'anàlisi dels resultats dels alumnes serviran per informar la presa de decisions.

Referències bibliogràfiques

AKIBA, G. L.; SCRIBER, J. (2007). «Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries». *Educational Researcher*, núm. 36, p. 369-387.

BAKER, D. P.; LeTENDRE, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling*. Stanford: Stanford University Press.

BARBER, M.; MOURSHED, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey and Company.

BOYD, D.; GROSSMAN, P.; LANKFORD, H.; LOEB, S.; WYCKOFF, J. (2008). «How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement». *Education Finance & Policy*, núm. 1(2), p. 176-216.

BRAUN, H. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added mode*. Princeton: Educational Testing Service.

Brint, S. G. (2006). *Schools and Societies* (2 ed.). Stanford: Stanford University Press.

BUCHBERGER, F.; BUCHBERGER, I. (2004). «Problem-solving capacity of a teacher education system as a condition of success? An analysis of the "Finnish Case"». A: F. BUCHBERGER i S. BERGHAMMER (eds.). *Education policy analysis in a comparative perspective*. Linz: Trauner.

CARNOY, M.; LOEB, S. (2002). «Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis». *Education Evaluation & Policy Analysis*, núm. 24(4), p. 305-332.

DARLING-HAMMOND, L. (2007). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

DARLING-HAMMOND, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Nova York: Teachers College Press.

DARLING-HAMMOND, L.; MEYERSON, D.; LAPOINTE, M.; ORR, M. (2009a). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective leadership programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

DARLING-HAMMOND, L.; ROSS, P.; MILLIKEN, M. (2007). «High school size, organization, and content: What matters for student success?». A: F. HESS (ed.). *Brookings papers on education policy*. Washington, DC: Brookings Institution.

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; RICHARDSON, N.; ANDREE, A.; ORPHANOS, S. (2009b). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Washington, DC: National Staff Development Council.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOU, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. París: Éditions du Seuil.

GATES FOUNDATION (2005). *High performing school districts: Challenge, support, alignment, and choice*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation.

KENNEY, M. M. (2005). *Inside Teaching. How Classroom Life Undermines Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. (2005). *How leadership influences student learning*. Nova York: The Wallace Foundation.

MACBEATH, J. (2007). «Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective». A: T. TOWNSEND (ed.). *International Handbook of School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.

MOURSHED, M.; CHIJIOKE, C.; BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey and Company.

OECD (2004). *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of PISA*. París: OECD Publishing.

OECD (2005). *Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OECD Publishing.

OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. París: OECD Publishing.

OECD (2008). *Improving School Leadership* (vol. 1: *Policy and Practice*). París: OECD Publishing.

OECD (2009a). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD Publishing.

OECD (2009b). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers – International Practices*. París: OECD Publishing.

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, policies and practices*. París: OECD Publishing.

OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. París: OECD Publishing.

PEDRÓ, F. (2007). «El profesorado». A: V. NAVARRO (ed.), *La situación social en España*, p. 383-410. Madrid: Biblioteca Nueva.

PEDRÓ, F. (2009). *Descentralització i municipalització de l'educació als països de l'OCDE*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

ROSSELLÓ, P. (1987). *La teoria dels corrents educatius*. Vic: Eumo.

SLAVIN, R. E. (2008). «Evidence-based reform in education: What will it take?». *European Educational Research Journal*, núm. 7(1), p. 124-128.

SLAVIN, R. E. (2010). «Can financial incentives enhance educational outcomes? Evidence from international experiments». *Research Review*, núm. 5(1), p. 68-80.

SMITH, L. (2008). *Schools that change: Evidence-based improvement and effective change leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.

WEI, R. C.; ANDREE, A.; DARLING-HAMMOND, L. (2009). «How nations invest in teachers». *Educational Leadership*, núm. 66(5), p. 28-33.

Cinquena part:

Conclusions

Miquel Martínez Martín i Bernat Albaigés Blasi

13 Cap a un model educatiu d'èxit: desigualtats i oportunitats en temps de crisi

Avui, un dels principals reptes que té plantejats l'educació en el nostre país és la millora dels resultats educatius, tant dels sistemes formals com ara l'escola, com dels sistemes no formals i informals, fortament interrelacionats.

En el context social i econòmic actual, l'educació, entesa des d'aquesta concepció comprensiva i integradora, assumeix un paper central, més que en altres conjuntures. Si bé pot ser font de desigualtat, també pot generar oportunitats socials enormes tant individuals com col·lectives, oportunitats que prenen gran valor en el marc de la conjuntura econòmica vigent. Mentre la crisi que estem sofrint està posant en qüestió estructures bàsiques del nostre model de benestar social i de progrés econòmic, l'educació fa de motor de mobilitat, igualació i cohesió socials, i es converteix en un dels pilars bàsics sobre els quals s'ha de construir la recuperació econòmica. Des d'aquesta perspectiva, doncs, la política educativa està, més que mai, en el centre de la nostra societat i de la política social i econòmica.

Aquesta centralitat accentuada apel·la a la coresponsabilitat dels diferents agents educatius, socials i econòmics per aconseguir millorar els resultats educatius. Precisament aquest darrer capítol de conclusions té la voluntat de contribuir al debat i apuntar alguns dels principals àmbits de política educativa que, al nostre entendre, són prioritaris per tal que Catalunya es constitueixi en un veritable model educatiu d'èxit (això sí, sense cap afany d'aportar receptes exhaustives per als actors polítics i per als agents que integren la comunitat educativa).

LES PRIORITATS POLÍTiques PER A UN MODEL D'ÈXIT EDUCATIU

En el capítol introductori de la part d'indicadors d'aquest Anuari, de caràcter més conceptual, hem destacat que l'èxit educatiu remet bàsicament a cinc dimensions clau.¹ En primer lloc, al *rendiment acadèmic*, tot fomentant que l'alumnat adquireixi adequadament els aprenentatges que pertoequin en cada etapa educativa i que el promoció acadèmicament fins a assolir, si pot ser, nivells d'instrucció superiors. En segon lloc, la millora de l'èxit educatiu passa per garantir l'*equitat educativa*, tot promovent la igualtat d'oportunitats en l'accés i en l'aprofitament dels recursos educatius, evitant que l'origen social condicioni les trajectòries educatives dels individus i fomentant la cohesió social. En tercer lloc, la millora de l'èxit educatiu comporta reforçar l'*adhesió educativa*, tot afavorint la identificació i la vinculació positiva dels individus amb l'àmbit educatiu i atorgant sentit a l'acte de formar-se. En quart lloc, la millora de l'èxit educatiu també implica treballar la *transició educativa*, tot acompanyant els individus al llarg de la seva trajectòria formativa i consolidant-ne la permanència i el trànsit en el marc dels diversos sistemes educatius. I finalment, en cinquè lloc, la millora de l'èxit educatiu requereix fomentar l'*impacte* i el *retorn* de la inversió en educació, tot garantint el desenvolupament integral dels individus i de les societats en conjunt, promovent l'aprofitament del capital educatiu i estimulants que la població inverteixi en formar-se.

Sobre la base d'aquestes cinc dimensions, els apartats següents apunten algunes de les prioritats que, al nostre entendre, ha d'abordar la política educativa en el seu afany de promoure de manera ferma i decidida l'èxit educatiu a Catalunya.

1. L'aproximació conceptual ha estat extreta d'ALBAIGES, B. (coord.) (2008). «Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar». Barcelona: Diputació de Barcelona. Document inèdit.

L'equitat com a principal factor d'excel·lència

Davant la forta polarització formativa que experimenta Catalunya, la millora de l'excel·lència del nostre sistema educatiu passa necessàriament per la millora de l'equitat.

L'anàlisi dels indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya² posa de manifest, novament, i això ja és prou conegut, que el principal problema estructural que pateix encara avui el nostre sistema educatiu és l'elevat pes de l'alumnat que abandona els estudis sense haver completat ensenyaments secundaris postobligatoris (batxillerat o cicles formatius de grau mitjà), al voltant del 30%, molt per sobre de la mitjana europea (15%).

Les dades, però, també evidencien que Catalunya està ben posicionada en l'anàlisi comparada pel que fa als nivells d'instrucció superior. Ens trobem, doncs, davant d'un comportament de l'alumnat fortament polaritzat: en comparació amb altres realitats geopolítiques properes, hi ha més alumnes que abandonen el sistema un cop superada l'edat d'escolarització obligatòria, però també hi ha més alumnes que assoleixen ensenyaments superiors, la qual cosa significa que aquells alumnes que continuen estudiant, tendeixen a romandre més temps en el sistema educatiu.

Si fem cas d'aquest comportament de l'alumnat, que reproduceix clarament l'estructura formativa de la població adulta, també fortament polaritzada, podem concloure que el principal repte educatiu que tenim com a societat gira fonamentalment al voltant de l'equitat del sistema, més que no pas al voltant de la seva excel·lència (que no presenta resultats comparativament dolents si concebem i mesurem l'excel·lència en funció del gruix de població que assoleix ensenyaments superiors, com a millor rendiment possible). És ben cert que el darrer informe PISA publicat per la mateixa Fundació Jaume Bofill,³ i els anteriors, destaquen els bons resultats comparats d'equitat en aquestes proves de competències, i també que Catalunya disposa d'un dels sistemes educatius

2. Vegeu la versió íntegra d'aquesta anàlisi a ALBAIGÉS, B.; FERRER-ESTEBAN, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 76.

3. FERRER, F. (dir) et al. (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 74.

amb més alumnes resilients (que obtenen bons resultats malgrat partir d'una posició social menys afavorida). No obstant això, també és cert que aquest comportament no es trasllada posteriorment a les trajectòries formatives ni a l'assoliment dels diferents ensenyaments.

En vista d'aquest escenari, les polítiques educatives prioritàries són aquelles que intenten optimitzar les oportunitats educatives dels alumnes amb pitjors resultats educatius i afavorir que aquests romanguin al sistema i completin, com a mínim, ensenyaments secundaris postobligatoris, independentment que, a més, es pugui promoure que els alumnes amb bons resultats, que ja presenten trajectòries educatives sòlides, milloren encara més el seu rendiment. És important que el sistema ofereixi possibilitats a l'alumnat d'assolir el seu màxim desenvolupament educatiu possible, però aquesta importància esdevé clau per als alumnes amb més dificultats educatives.

La importància de l'equitat es fa més evident si analitzem quins són els alumnes amb rendiments pitjors. En aquest sentit, les dades censals evidencien que només el 12,3% dels joves de classes mitjanes professionals no estudia als 17 anys, mentre que no ho fa el 41,7% dels joves de classes treballadores, o el 59,6% dels joves estrangers en aquesta mateixa edat. Les possibilitats de combatre les xifres elevades d'abandonament educatiu prematur, doncs, passen fonamentalment per incrementar la permanència en el sistema de l'alumnat socialment menys afavorit. El marge de millora dels nivells d'escolarització dels joves de classes mitjanes professionals, en canvi, és més limitat.

El sistema educatiu ha millorat els darrers anys en diversos resultats educatius, com ara les taxes de graduació en ESO o les taxes d'escolarització en la formació postobligatòria, però l'abandonament educatiu prematur ha mostrat un estancament al llarg del temps.

El sistema educatiu ha disposat els darrers temps de diverses polítiques específiques per promoure l'èxit educatiu entre l'alumnat socialment menys afavorit (aules d'acollida, comissions socials de centre, projectes per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics, plans educatius d'entorn, sisena hora als centres públics, etc.). Alguns estudis d'avaluació conclouen que, tot i l'impacte positiu d'aquestes

polítiques en aspectes com la cohesió social, l'impacte directe sobre els resultats acadèmics ha estat més aviat escàs (vegeu, per exemple, l'informe d'IVÀLUA sobre els plans educatius d'entorn⁴). Cal reconèixer, però, que les dades agregades posen de manifest que globalment aquestes polítiques han coincidit amb algunes millores significatives en els resultats educatius del sistema: al llarg de la darrera dècada s'han incrementat els nivells d'adquisició de competències bàsiques als 15 anys (segons les darreres proves PISA), les taxes de graduació en ESO, les taxes d'escolarització en edats d'escolarització postobligatòria (17, 18 i 20 anys) i les taxes brutes de graduació en batxillerat i en cicles formatius de grau mitjà. Amb tot, també és cert que sembla que aquestes polítiques hagin estat globalment poc eficaces a l'hora de combatre l'abandonament educatiu prematur, que ha romàs estancat durant aquest mateix període de temps.

Els fluxos immigratoris de població jove sense experiència formativa en etapes de secundària de segona etapa que ha arribat a Catalunya els darrers anys i que ja no s'ha incorporat tardanament al nostre sistema educatiu conformen un factor explicatiu d'aquest estancament, però no l'únic. Cal recordar que, malgrat la millora experimentada els darrers anys, encara tenim, des d'una perspectiva comparada, baixes taxes de graduació en ESO o en ensenyaments secundaris postobligatoris, per exemple. De fet, l'anàlisi de les dades exposades en la primera part d'aquest informe evidencia que hi ha altres factors que poden explicar les dificultats de combatre l'abandonament educatiu prematur al nostre país (vegeu el quadre 1 al final d'aquest capítol).

La lluita contra les elevades xifres d'abandonament educatiu prematur a Catalunya exigeix combatre les desigualtats educatives a través de la política educativa.

Des de la perspectiva de l'equitat, les possibilitats de combatre l'abandonament educatiu prematur queden limitades si no s'aborden diverses necessitats estructurals de millora presents al nostre país, com ara:

4. IVÀLUA (2011). *Avaluació dels Plans educatius d'entorn 2005-2009*. Barcelona: IVÀLUA. En línia: <http://www.ivalua.cat/documents/1/17_05_2011_10_04_09_informe_PEE_def.pdf>.

- **Promoure la igualtat d'oportunitats en l'accés a l'educació preprimària, a l'educació secundària postobligatòria i a la formació al llarg de la vida:** en general, qui disposa de més capital educatiu, presenta també més tendència a participar en l'oferta formativa, i els infants socialment menys afavorits tendeixen a accedir més tard al sistema educatiu i a abandonar-lo més d'hora. Les dades evidencien, per exemple, que la participació en l'educació preprimària genera efectes positius en els resultats acadèmics posteriors entre els grups socialment menys afavorits, però també que aquests participen comparativament menys en aquesta oferta, de manera que no es beneficien prou d'aquest efecte positiu. Aquest és un dels mecanismes a partir dels quals el sistema educatiu reproduïx les desigualtats d'origen de l'alumnat.
- **Combatre la segregació escolar de l'alumnat entre centres educatius i dins d'aquests.** La segregació escolar conforma un altre mecanisme de reproducció de les desigualtats socials d'origen. Les dades constaten que Catalunya encara té, malgrat que s'intenta que disminueixi, nivells significatius de segregació escolar, i també que aquesta segregació escolar esdevé més perjudicial per a l'alumnat socialment menys afavorit, especialment com a efecte de la seva concentració en determinats centres. L'heterogeneïtat social a les aules, lluny de perjudicar l'alumnat amb millor rendiment, com sovint es pensa, no té efectes sobre els seus resultats educatius i en canvi beneficia l'alumnat amb més dificultats educatives. Els processos de concentració d'alumnat amb més necessitats educatives en determinades escoles i aules, en canvi, reverteixen negativament sobre els resultats d'aquest alumnat i, conseqüentment, també del conjunt del sistema (vegeu, per exemple, el capítol 5 d'aquest anuari, de Ricard Benito i Isaac González, o també el darrer informe sobre el PISA publicat per la Fundació Jaume Bofill⁵, així com la recent recerca presentada sobre el model d'educació comprensiva a Catalunya⁶. Aquests treballs assenyalen els riscos associats a la distribució desequilibrada d'alumnat amb necessitats

5. FERRER, F. (dir) *et al.* (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 74.

6. AYMERICH, R., LLURÓ, J.M. i ROCA E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 73.

educatives específiques entre centres, i també a determinades organitzacions internes de l'alumnat dins dels centres estructurades sobre la base de determinats condicionants socials i de rendiment.

- **Potenciar la provisió d'oferta de formació professional i de programes de segones oportunitats, com ara els PQPI.** En efecte, les dades evidencien que Catalunya presenta nivells d'escolarització en la formació professional inferiors a la mitjana europea, i també que aquells territoris que més oferta tenen presenten una prevalença més baixa de l'abandonament educatiu prematur. Cal recordar que la formació professional conforma l'itinerari formatiu més seguit per l'alumnat amb més dificultats d'escolarització. Aquestes mateixes reflexions serveixen per als PQPI, que són clau per al retorn al sistema dels joves no graduats en ESO, i menys proveïts al nostre país en comparació de la mitjana estatal.
- **Reforçar el sistema de beques de suport a l'escolaritat.** Les dades constaten que, malgrat l'evolució positiva en els darrers anys, Catalunya té un sistema de beques amb nivells baixos de cobertura i amb nivells baixos de despesa per estudiant en comparació amb la resta de comunitats autònomes i països europeus. Convé recordar que aquest dèficit se situa en un context d'elevada despesa privada de les llars en educació (en bona part, provocada per l'elevat pes del sector privat en la provisió escolar), i de dificultats de la població socialment menys afavorida de fer front a aquestes despeses en educació. Les dades apunten, a més, que el sistema de beques té incidència directa sobre els resultats educatius (vegeu, per exemple, el capítol 7, de Mauro Mediavilla, d'aquest Anuari, i l'estudi publicat per la Fundació Jaume Bofill amb dades del PAD sobre educació i mobilitat social, de Martínez Celorrio i Marín Saldo, 2011⁷).
- **Combatre la polarització formativa de les famílies a través de la formació al llarg de la vida i de la política social.** Com ja s'ha exposat prèviament, Catalunya presenta una estructura formativa de la població adulta fortament polaritzada, amb pesos comparats elevats dels nivells d'instrucció superiors

7. MARTÍNEZ CELORRIO, X.; MARÍN SALDO, A. (2011). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 71.

però també amb una prevalença elevada del dèficit instructiu. Els processos de reproducció familiar situen el nostre país en una posició de desavantatge pel que fa a la promoció de l'escolarització dels infants. Cal afegir, a més, que els sistemes de formació al llarg de la vida tendeixen a accentuar aquestes desigualtats, atès que ofereixen més oportunitats formatives a la població adulta amb més capital instructiu de partida.

- ***Promoure la igualtat d'oportunitats en els usos educatius del temps de lleure entre els infants.*** Les dades posen de manifest les diferències en els usos educatius del temps no lectiu dels infants en funció del capital social, econòmic i educatiu de la família. Els infants socialment menys afavorits tendeixen a presentar estils d'ús del temps de lleure més sedentaris (com ara mirar la televisió més de dues hores diàries) i a participar menys en les activitats extraescolars. Convé recordar que l'educació no formal és un dels àmbits educatius en què més incidència tenen encara les desigualtats d'accés, en què són més escasses les polítiques efectives d'accessibilitat. A més, és un camp de provisió d'oportunitats educatives que pot tenir una incidència decisiva en la millora de l'èxit educatiu. Per tal que aquesta incidència es faci efectiva, però, cal millorar-ne l'equitat i evitar que reproduueixi les mateixes desigualtats educatives presents en l'àmbit de l'educació formal. De fet, aquestes desigualtats se sumen a altres desigualtats educatives presents fora de l'horari lectiu però dins dels centres, per exemple, en el temps periescolar, especialment de migdia, a través de desigualtats en la densitat d'activitats complementàries que presenten les escoles en funció de la seva composició social.

En aquest sentit, cal destacar que l'*Acord marc per lluitar contra el fracàs escolar* que ha presentat recentment el Departament d'Ensenyament intensifica els esforços de l'Administració educativa en alguns d'aquests aspectes, com ara redefinir, potenciar i ampliar l'oferta de formació professional i de PQPI, promoure una major implicació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills i filles, fomentar el reforç entre els joves en risc d'exclusió escolar, activar mesures de detecció precoç dels problemes d'aprenentatge, reforçar les competències instrumentals bàsiques com la lectura, etc. A més, es desenvolupen nous instruments de personalització de l'ensenyament com ara el nou Servei Escolar Personalitzat (SEP), que poden afavorir l'atenció de

les necessitats educatives dels alumnes amb més dificultats. Dit això, però, segons les informacions fetes públiques pel mateix Departament d'Ensenyament sobre aquest *Acord marc*, sembla com si aquesta estratègia de lluita contra el fracàs escolar previsiblement no introduís canvis significatius en altres aspectes també importants, com ara en la política de beques o l'escolarització equilibrada de l'alumnat, per exemple. Les restriccions pressupostàries actuals, a més, han debilitat alguns d'aquests àmbits de política educativa, com el de l'educació fora de l'horari lectiu i la lluita contra les desigualtats socials (amb restriccions en aspectes com ara els ajuts de menjador escolar, els ajuts per a activitats extraescolars, els plans educatius d'entorn, la sisena hora, etc.).

La crisi econòmica accentua les desigualtats educatives i consegüentment també la importància d'abordar de manera prioritària les inequitats en educació.

La necessitat de combatre aquests dèficits estructurals es fa més evident en l'actual context de crisi econòmica. Les dades posen de manifest que els sistemes educatius amb una composició social més complexa i menys afavorida tendeixen a presentar resultats acadèmics més negatius, en part perquè les necessitats educatives augmenten i el punt de partida és menys favorable. Aquestes mateixes dades, alhora, evidencien que la crisi econòmica ha fet incrementar de manera significativa les situacions de pobresa relativa de l'any 2008 ençà, especialment entre els infants i, consegüentment també, les dificultats educatives que ha de gestionar el nostre sistema educatiu. Al seu torn, les famílies tenen més dificultats per sufragar els costos derivats de la participació dels infants i joves en els ensenyaments no obligatoris i no considerats universals i gratuïts, com ara l'educació infantil de primer cicle i també l'educació no formal, menys protegida pels poders públics i amb un accés més condicionat per la despesa privada.

Els indicadors que analitzen la segregació escolar, a més, semblen apuntar que a partir de l'any 2009, després d'un període de revaloració de la demanda autòctona al sector públic i de millora de l'escolarització equilibrada d'alumnat estranger entre els diferents sectors de titularitat, es produeix un decrement d'aquesta escolarització equilibrada i també de la demanda del sector privat, com si les dificultats econòmiques creixents de les famílies orientés l'alumnat socialment menys afavorit cap al sector públic.

Davant d'aquesta situació, el Govern ha plantejat que l'ofensiva contra el fracàs escolar serà un dels grans eixos de treball en aquesta legislatura. Aquest abordatge passa, en bona part, per incorporar l'equitat com a principal repte educatiu i per problematitzar les mateixes polítiques educatives prioritàriament en clau de desigualtat. Si parlem de polítiques d'admissió d'alumnat, per exemple, el repte prioritari és assegurar que la llibertat de les famílies en l'elecció escolar no posi en perill l'equitat i la igualtat d'oportunitats en el dret a l'educació. Això comporta avançar cap a un model d'escolarització equilibrada que assegurí que totes les famílies puguin elegir entre un conjunt de centres de proximitat prou diversos i equiparables entre ells (tal i com conclou l'estudi de la Fundació Jaume Bofill *Les famílies davant l'elecció escolar*.⁸ En l'àmbit de l'admissió, la lluita contra la segregació escolar és el problema social que té més incidència sobre els resultats. Si parlem de polítiques de promoció del lleure educatiu, per exemple, el repte prioritari no és generar més oferta, sinó maximitzar les oportunitats de participació dels infants socialment menys afavorits. Si parlem de polítiques de suport als projectes educatius de centre, el repte prioritari no és promoure la singularitat, sinó adequar l'atenció que aquests centres ofereixen a l'alumnat amb més necessitats. I així successivament.

De fet, ben sovint, la dificultat de millorar els resultats acadèmics dels infants i els joves amb més necessitats educatives porta a evitar o eliminar determinades estratègies de millora de l'èxit educatiu centrades en aquests grups socials, més que no pas a multiplicar-les o a intensificar-les. En qualsevol cas, en dissenyar polítiques de millora de l'èxit educatiu, convé preguntar-se si amb aquestes polítiques s'espera aconseguir millores significatives entre els grups socials amb més necessitats educatives: si la resposta és negativa, convé qüestionar-se si hi ha altres intervencions més prioritàries. Com ja hem comentat abans, i malgrat les dificultats existents, és fonamental invertir en estratègies que donin resposta a les necessitats dels grups socials amb més risc educatiu —la qual cosa no significa necessàriament que les actuacions vagin adreçades exclusivament a aquesta població.

8. ALEGRE, M.À.; BENITO, R.; CHELA, X.; GONZÁLEZ, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 72.

La importància estratègica d'invertir en adhesió i transició educatives

Per comprendre els nivells elevats d'abandonament educatiu prematur a Catalunya, cal considerar que hi ha ruptures en les trajectòries formatives que estan relacionades amb dèficits en els processos d'adquisició de competències, però n'hi ha d'altres que s'expliquen més per dèficits de vinculació de l'alumnat al sistema.

El nostre país presenta un model d'èxit educatiu que també presenta dèficits estructurals pel que fa als processos d'adhesió i transició educatives de l'alumnat, aspectes fonamentals per poder combatre els nivells elevats d'abandonament educatiu prematur. D'entrada, val a dir que els resultats comparats de les proves PISA acostumen a concloure que, contràriament al que succeeix si analitzem les trajectòries escolars, i contràriament al que hem comentat en l'apartat anterior, el dèficit principal del nostre sistema educatiu és més d'excel·lència, de proporcions baixes d'alumnat que se situen en el nivell superior a les proves, que d'equitat, de variabilitat de resultats i de proporcions altes d'alumnat que s'ubica en el nivell inferior. Com ja hem vist, l'any 2009, només el 13,5% de l'alumnat de 15 anys presenta insuficiència formativa a les proves PISA en comprensió lectora (nivell 1 o inferior), mentre que aquesta proporció en el conjunt de l'Estat espanyol i dels països europeus es troba al voltant del 20%. En matemàtiques i en ciències, la insuficiència formativa en les proves PISA a Catalunya és del 19%, mentre que la mitjana estatal i europea és més alta, al voltant del 23%.

En canvi, quan analitzem les dades d'assoliment de nivells d'instrucció al llarg de l'escolaritat, observem que, malgrat que la insuficiència formativa a les proves PISA a Catalunya es troba prop del 15%, i que els resultats estan calculats a partir d'una mostra d'alumnat de 15 anys escolaritzat no només a quart d'ESO (19% de la mostra de l'any 2009 estudia segon i tercer d'ESO, d'acord amb les xifres de repetició, fet que contribueix a fer més prevalent la insuficiència formativa en aquesta edat), el 21,3% de l'alumnat matriculat a quart d'ESO no es gradua, per sobre de la insuficiència formativa a les proves PISA i també per sobre de la mitjana espanyola. I més endavant,

el 29% de joves de 18 a 24 anys no assoleix ensenyaments secundaris postobligatoris, per sobre novament de la mitjana estatal i europea.

L'anàlisi de les grans xifres, doncs, sembla concloure que una part significativa d'aquests dèficits de graduació i assoliment d'estudis secundaris es fonamenta en dèficits d'adquisició de competències bàsiques (que afecta aproximadament prop del 15% de l'alumnat), però també que hi ha una proporció significativa d'alumnat sense insuficiència formativa als 15 anys que no es gradua en ESO o que no assoleix posteriorment ensenyaments secundaris postobligatoris (aproximativament, prop del 15%). Per a aquests alumnes, més que un problema estructural en els processos d'ensenyament i aprenentatge i en l'adquisició de competències, aparentment ens trobem davant d'un problema més relacionat amb la seva vinculació amb el sistema educatiu.

Des de la perspectiva de les transicions educatives, les possibilitats de combatre l'abandonament educatiu prematur queden limitades si no s'aborden diverses necessitats estructurals de millora presents al nostre país, com ara:

- ***Combatre l'empitjorament dels resultats a mesura que s'avança en la trajectòria escolar i garantir la detecció primerenca de les dificultats acadèmiques.***

Les dades analitzades situen Catalunya en una posició comparada molt positiva pel que fa a l'escolarització preprimària i pel que fa a les taxes d'idoneïtat als 15 anys, però també en una posició menys favorable en la graduació en ESO, i clarament negativa en l'assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris (encara que després millora, com ja hem dit, en el nivell d'instrucció superior). Els experts en política educativa coincideixen a destacar que, més que un problema en les darreres fases, aquest empitjorament progressiu dels resultats és fruit de dèficits acumulats al llarg de tota la trajectòria escolar, ja des del moment d'incorporar-se al sistema educatiu. Des d'aquesta perspectiva, doncs, és important invertir en la detecció primerenca de les dificultats bàsiques d'aprenentatge i en l'anticipació de possibles trajectòries escolars de risc, i garantir la perdurabilitat d'aquest seguiment al llarg de tota la trajectòria escolar, amb recursos de suport i d'acompanyament a l'escolaritat.

- ***Reforçar la transició educativa entre diferents etapes i moments escolars i la importància de l'orientació formativa.*** Fins ara, la política educativa s'ha centrat sobretot en el reforç de la transició i la continuïtat pedagògica entre la primària i la secundària obligatòria, com a conseqüència dels canvis de centre en el sector públic (de l'escola a l'institut). Les dades, però, posen de manifest que les ruptures es produeixen també en altres transicions entre etapes, com ara en l'accés a l'educació infantil de segon cicle i, especialment, en el pas de l'educació secundària obligatòria als ensenyaments postobligatoris (i dins dels mateixos ensenyaments postobligatoris). A Catalunya, per exemple, en finalitzar quart d'ESO, un 50% de l'alumnat que no es gradua opta per no repetir i abandonar el sistema educatiu, i també interromp els estudis un 6% de l'alumnat que es gradua.⁹ I d'aquells que comencen el batxillerat o els cicles formatius, una part significativa abandona durant el primer any o en acabar-lo. Aquestes dades, doncs, suggereixen també que cal enfortir la transició escolar en aquests moments clau, o en altres moments en què es puguin produir ruptures en la trajectòria escolar de l'alumnat (canvis d'escola, de mestres, de curs, etc.), a fi d'aconseguir retenir en el sistema un nombre més gran de joves. En aquest sentit, també resulta fonamental reforçar l'orientació al llarg de la trajectòria escolar de l'alumnat, no només en el darrer cicle de l'educació secundària obligatòria o en la transició al món del treball de l'alumnat que abandona els estudis; cal que comenci en estadis educatius més primerencs i que no només ajudi a la presa de decisions en les diferents «cruïlles» de l'itinerari formatiu, sinó que també contribueixi a generar i reforçar expectatives educatives al llarg de tota l'escolaritat.
- ***Ampliar la provisió de places de PQPI i les oportunitats de retorn al sistema educatiu.*** La lluita contra l'abandonament educatiu prematur no només remet a mesures de prevenció de l'abandonament, sinó també a mesures que ofereixin a la població que ha abandonat els estudis oportunitats de retornar al sistema educatiu. En aquest sentit, cal recordar que els PQPI són un instru-

9. FERRER, F.; ALBAIGÉS, B. (dirs.) (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània. «Polítiques», 61.

ment clau per al retorn al sistema de l'alumnat que no es gradua, i l'anàlisi de les dades situa Catalunya en una posició comparativament negativa pel que fa a la provisió de places d'aquests programes.

- ***Combatre els dèficits en la transició escola-treball-escola, especialment en el període actual de crisi econòmica.*** En períodes de bonança econòmica, les facilitats d'ocupació no qualificada que troben els joves amb baix nivell de formació ajuden a entendre l'abandonament educatiu prematur, i també que el retorn al sistema educatiu sigui una de les transicions més complexes de promoure (pel cost d'oportunitat que pot representar tornar a la vida d'estudiant, entre altres factors). En períodes de crisi econòmica, en canvi, les ocupacions menys qualificades tendeixen a destruir-se amb més facilitat, i aquest, teòricament, és un escenari propici per evitar l'abandonament i per promoure el retorn al sistema educatiu. L'experiència, però, constata que a Catalunya la crisi econòmica, de moment, no ha fet minvar l'abandonament educatiu prematur, i ha deixat molts joves sense experiències qualificants, sigui a través de la formació o del treball. De fet, el nostre país té l'any 2010 un 23% de joves de 16 a 24 anys que ni estudien ni treballen, i aquesta és una de les taxes més elevades en la comparativa autonòmica i europea. Els dèficits estructurals de places de formació professional i de PQPI, ja comentats anteriorment, contribueixen a entendre aquestes dificultats de retorn.

Alhora, des de la perspectiva de l'adhesió educativa, algunes necessitats estructurals de millora que cal abordar a Catalunya en el marc de les polítiques per combatre l'abandonament educatiu prematur i que han estat tractades en aquest Anuari són:

- ***Promoure les polítiques de subjectivitat per combatre les desigualtats socials en l'adhesió simbòlica de l'alumnat a l'escolaritat.*** Les dades evidencien desigualtats socials relacionades amb la participació dels infants i joves en diferents àmbits educatius formals i no formals que ja han estat exposades prèviament. En aquest punt, però, convé recordar que rere aquestes desigualtats també hi ha formes diferents de valorar l'educació i de relacionar-se amb l'escola. De fet, cal tenir present que l'escola no és una institució neutra. Hi ha grups socials

culturalment més afins a l'escola (classes mitjanes, població autòctona, etc.) i altres grups socials que n'estan culturalment més allunyats (classes treballadores, població immigrada, etc.), i que poden arribar a construir subcultures contra-escolars. La distància cultural que viuen aquests grups socials respecte a l'escola i els dèficits d'identificació i orientació envers la cultura escolar són factors clau per entendre la major prevalença de l'abandonament educatiu prematur en aquests grups. Aquesta distància cultural provoca que, per a molts nois i noies, l'escola no representi un espai simbòlicament central, ni l'escolarització sigui una experiència desitjada. Heus ací, doncs, la importància de promoure polítiques específiques de subjectivitat, adreçades als mateixos infants i joves, a les seves famílies i al conjunt del territori, relacionades amb la valoració de l'educació i amb la generació d'expectatives educatives i de vincles positius amb la institució escolar (no basats en la privació i el retret, com sovint succeeix en els alumnes amb mal rendiment acadèmic). En aquesta tasca, no s'ha d'oblidar el professorat, ja que aquest també pot arribar a ser un actor clau en la reproducció de determinades desigualtats educatives, des del moment que certes pràctiques pedagògiques o formes de relació a l'aula situen determinats alumnes en una situació més favorable per a l'èxit escolar que altres, ni tampoc el mateix currículum escolar, si convé, per fer-lo més pròxim als referents culturals de l'alumnat (aprofundeix aquesta temàtica —i fa propostes— la darrera publicació de la Fundació Jaume Bofill *Junts a l'Aula? Present i futur del model d'escola comprensiva a Catalunya*, de Ricard Aymerich, Josep M. Lloró i Enric Roca)¹⁰.

- ***Intensificar l'atenció educativa de l'alumnat immigrant i combatre la segregació escolar.*** Les dades conclouen que el grup social amb més dificultats d'escolarització i amb més desavantatge educatiu és, sens dubte, l'alumnat d'origen immigrant. En relació amb l'atenció d'aquest alumnat, les dades posen de manifest alguns èxits destacables, com ara que el rendiment a les proves PISA és independent de la llengua parlada a casa, en part gràcies als esforços d'acollida adreçats a l'alumnat nouvingut i específicament a garantir el coneixement de la llengua vehicular a

10. AYMERICH, R.; LLURÓ, J.M.; ROCA, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 73.

l'escola. Les dades, però, també evidencien alguns dèficits importants pel que fa a l'acollida de l'alumnat immigrant, per exemple a través de la seva segregació escolar, que es constata que és perjudicial per al seu rendiment acadèmic. A més, les estratègies emprades sovint estan mancades de treball intercultural (des d'una concepció àmplia), en el sentit de promoure espais d'interrelació i d'intercanvi de l'alumnat amb diferents orígens socials, amb diferents rendiments acadèmics i/o amb diferents maneres d'entendre i viure l'escola. De fet, aquest mateix intercanvi d'experiències i de significacions pot ajudar a transformar aquelles cosmovisions que interfereixen en la millora de l'èxit escolar dels alumnes amb més dificultats. Des d'una perspectiva simbòlica, a més, és important destacar la incidència que exerceix el grup d'iguals en el comportament escolar dels infants i joves. La valoració que el grup d'iguals atorga a l'experiència escolar és fonamental per entendre la identificació d'un/a jove determinat/da amb l'escola i per explicar-ne la trajectòria de promoció escolar. En canvi, la segregació escolar (no només en funció de l'origen immigrant sinó també d'altres orígens socials) reforça l'homogeneïtat en aquestes relacions entre iguals.

- ***Desenvolupar polítiques per corregir les desigualtats socials en el seguiment de l'activitat escolar que fan les famílies.*** Les dades apunten que els progenitors de grups socialment més afavorits tendeixen a destinar menys temps a la família, per efecte de la seva activitat laboral, però també que els usos del temps lliure dels seus fills i filles són menys sedentaris i de més qualitat, i que l'acompanyament a l'escolaritat dels seus fills i filles (a través, per exemple, de la participació en reunions escolars) tendeix a ser més actiu. Des d'aquesta perspectiva, cal promoure una major permeabilitat dels centres educatius als grups socials amb més dèficits d'afecció escolar, a través de polítiques de participació d'aquests grups socials en el funcionament ordinari del centre o altres, i també estimular la participació de les famílies amb fills i filles amb més problemes d'escolarització en el seguiment de la seva activitat escolar (la Fundació Jaume Bofill acaba de publicar l'informe *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*, de Jordi Collet i Antoni Tort)¹¹.

11. COLLET, J.; TORT, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Informes Breus», 35.

- ***Combatre les desigualtats territorials en l'àmbit educatiu i considerar la importància del territori en la creació i la reproducció de discursos culturals i contraculturals al voltant de l'escola.*** Les dades sobre escolarització, sobre provisió de recursos educatius i culturals o sobre composició social evidencien desigualtats importants entre municipis. Les condicions socials del territori conformen les condicions estructurals sobre les quals s'articulen els processos de millora de l'èxit escolar. Els infants i joves dels territoris caracteritzats per un nivell baix d'instrucció o per la precarietat socioeconòmica de la població acostumen a tenir més dificultats d'èxit educatiu que els dels territoris amb una població de major capital educatiu i econòmic. Un dels factors que més incideixen en la millora de l'èxit educatiu, precisament, té a veure amb la creació i la reproducció cultural. Com ja hem destacat, tant l'adhesió escolar com la desafecció o la resistència escolars de determinats grups socials són fenòmens que són reforçats i recolzats per determinats discursos culturals que expressen una determinada manera d'entendre i valorar l'escola. Val a dir que el territori, en aquest sentit, es converteix en un camp privilegiat de construcció i expressió cultural, en què aquests discursos proescolars o contraescolars es creen, es transmeten i prenen sentit. Des d'aquest punt de vista, és important promoure polítiques de subjectivitat que combatin la proliferació dels discursos contraescolars que triomfen en determinats barris i ciutats, i que fomentin altres discursos de valoració positiva de l'escola. El grau d'implicació dels agents del territori en el desenvolupament d'aquestes polítiques de subjectivitat, especialment d'aquells agents més significatius i líders, condicionarà la capacitat de crear sinergies d'abast territorial de transformació dels discursos culturals.

De fet, davant els problemes d'adhesió escolar, en ocasions, existeix una certa tendència a l'externalització del fracàs escolar fora del sistema, des de determinades conviccions que «l'escola ja no pot fer-hi res més». Les expulsions dels alumnes percebuts com a conflictius o la seva derivació cap a determinats recursos externs «especialitzats» (programes preprofessionalitzadors, etc.) exemplifiquen aquestes dinàmiques centrífugues del sistema. En funció de com es plantegin, val a dir que aquestes mesures poden contribuir a estigmatitzar encara més els alumnes que es troben en aquesta situació i allunyar-los definitivament de la realitat pròpiament escolar. L'experiència demostra

que la reincorporació al sistema i la continuïtat dels estudis dels alumnes «externalitzats» és molt baixa, i la implicació dels centres escolars en el seguiment d'aquests alumnes un cop han estat derivats cap a recursos externs no sempre està garantida.

Tal com ja hem dit abans, l'*Acord marc per lluitar contra el fracàs escolar* que ha presentat recentment el Govern incorpora algunes d'aquestes mesures, especialment aquelles que remeten més a factors de sistema educatiu (formal), però, previsiblement, és menys incisiu en altres factors d'èxit educatiu més contextuals, i que incideixen molt en l'adhesió i la transició educatives, referents, per exemple, als àmbits de l'educació informal i no formal o del mercat de treball. Aquests són àmbits també estratègics en la lluita contra el fracàs escolar.

La millora de les condicions contextuais del sistema educatiu

L'educació té un valor social de gran rellevància en el context actual de crisi: invertir en educació genera efectes positius en equitat social, en qualitat de vida i en progrés social i econòmic.

Tal com hem exposat prèviament, l'èxit educatiu també pot ser mesurat a partir dels impactes que genera en els individus i en el conjunt de la societat. En aquest sentit, la revisió d'indicadors feta en la primera part de l'Anuari mostra com els beneficis de la inversió en educació són grans, especialment perquè:

- **La formació de la població afavoreix l'equitat social.** Les dades mostren com existeixen desigualtats laborals en funció de l'edat, el sexe o la nacionalitat, generalment en detriment dels joves, les dones i la població estrangera, però també que, a mesura que incrementa el nivell d'instrucció d'aquests grups socials, més equivalents són les condicions d'ocupació amb els grups socialment més afavorits. L'educació, doncs, actua com a mecanisme d'igualació social. Aquest fenomen es produeix especialment en l'accés a l'ocupació i en l'accés a la qualificació, i no tant en els salaris, ja que les desigualtats en els salaris augmenten a mesura que s'incrementa la formació. De fet, és rellevant, per exemple, que

el context actual de crisi econòmica hagi perjudicat més l'ocupació dels homes que la de les dones, que globalment estan més formades.

- ***La formació ofereix oportunitats de mobilitat social.*** Les dades també mostren que la població amb més formació acostuma a ocupar una posició socioeconòmica més afavorida: es veu menys afectada per l'atur, accedeix més a ocupacions qualificades, té ingressos salarials més elevats, presenta menys situacions de pobresa, etc. En el cas de Catalunya, a més, l'anàlisi longitudinal del PaD evidencia que la posició social que ocupa cada individu actualment depèn més de la seva educació que del seu origen social, de manera que la nostra és una societat fluida i que l'educació és un dels principals factors d'estratificació i de mobilitat social.
- ***La formació millora la qualitat de vida de la població.*** La comparativa per països europeus, per comunitats autònomes i per municipis posa de manifest que els territoris amb un desenvolupament més gran dels seus règims de benestar tendeixen a disposar de més capital educatiu. L'anàlisi de les dades troba relacions estadísticament significatives entre la major inversió en formació de la població i aspectes com ara les condicions de vida (nivells de pobresa més baixos), la salut (estat de salut més bo), la participació política (menys abstenció electoral), la conciliació de la vida laboral i familiar (millors condicions d'ocupació per a la conciliació), les pràctiques de consum cultural (més consum), etc. En definitiva, els territoris amb més formació de la població tendeixen a presentar més qualitat de vida i millor cohesió social.
- ***La formació estimula el desenvolupament econòmic.*** Les dades comparades també evidencien que els territoris econòmicament més rics presenten taxes de participació en la formació més elevades, i que els territoris amb més capital educatiu tendeixen a tenir millors nivells de productivitat en el treball, millors nivells d'inversió en R+D, millors nivells de desenvolupament de l'economia basada en el coneixement, etc.

En definitiva, des d'una perspectiva individual, aquestes relacions evidencien que, encara que no sigui condició suficient, la població que decideix invertir en formació

té més probabilitats d'assolir una millor posició social i de tenir millors condicions de vida, i aquest retorn afavoreix precisament que la població inverteixi més a formar-se. I des d'una perspectiva col·lectiva, aquestes relacions posen en relleu el valor social que té l'educació. De fet, ben sovint, les societats, especialment el sistema productiu, dipositen en l'educació esperances de progrés social i econòmic. Ara més que mai, en el context econòmic actual, els poders polítics i econòmics confien en el sistema educatiu com un dels mecanismes clau per superar la crisi: la generació de riquesa i la millora de la productivitat passen, en part, per invertir en capital humà i millorar l'èxit educatiu del sistema. Fins i tot, en sentit invers, hi ha discursos que, sobre la base d'aquesta relació entre desenvolupament econòmic i educació, situen en el sistema educatiu un dels factors explicatius de la situació econòmica actual: d'acord amb l'elevada prevalença de l'abandonament educatiu prematur existent a Catalunya, consideren que el sistema educatiu català ha estat poc eficaç a l'hora de situar-nos en les millors condicions per superar la crisi que ens afecta.

Certament, la polarització de l'estructura formativa present al nostre país representa un sostre per a les possibilitats de creixement econòmic del país. Per millorar les expectatives de desenvolupament social i econòmic és fonamental reduir la proporció elevada de població adulta i també jove amb dèficit instructiu. Amb tot, aquests discursos, que responen a una certa tendència a atribuir la responsabilitat de tots els mals a l'educació, no ponderen prou que a Catalunya el sistema productiu ha limitat de manera significativa les possibilitats del sistema educatiu de combatre l'abandonament educatiu prematur.

Les característiques del sistema productiu han limitat enormement les possibilitats del sistema educatiu de combatre les elevades xifres d'abandonament educatiu prematur, de tal forma que la lluita contra aquest fenomen no només passa per la política educativa, sinó també per la política econòmica, laboral i social.

De fet, la relació entre sistema econòmic i sistema educatiu presenta alguns obstacles i desajustos en el cas de Catalunya, que convé destacar i corregir, com ara:

- ***L'estructura de qualificació de l'ocupació genera oportunitats d'abandonament educatiu prematur.*** L'anàlisi comparada mostra com Catalunya presenta una estructura ocupacional amb un pes relativament alt de l'ocupació de baixa qualificació, que genera oportunitats d'inserció laboral per a la població jove que abandona prematurament el sistema educatiu sense qualificació, i també una taxa d'activitat comparativament alta de la població amb dèficit instructiu, que es decideix a incorporar-se al mercat laboral malgrat la seva baixa formació. Aquesta mateixa anàlisi comparada demostra la relació estadísticament significativa existent entre el pes de l'ocupació de baixa qualificació i la prevalença de l'abandonament educatiu prematur. En el cas de Catalunya, doncs, aquesta relació suposa un obstacle per a la millora dels resultats educatius.
- ***L'estructura formativa i l'estructura ocupacional presenten desajustos i fomenten la sobrequalificació.*** Com hem comentat, l'estructura ocupacional a Catalunya es caracteritza per un pes relativament alt de l'ocupació de baixa qualificació, i també de l'ocupació de mitjana qualificació, i per un pes comparativament baix de l'ocupació d'alta qualificació. En canvi, l'estructura formativa al nostre país es caracteritza per un pes baix dels nivells d'instrucció mitjans, i per un pes elevat dels nivells d'instrucció baix i superior. Aquests desajustos entre estructura formativa i ocupacional generen alguns dèficits de retorn de la inversió en educació, especialment entre la població que inverteix en formació i que després es veu abocada a la sobrequalificació al mercat de treball.
- ***La inversió en educació té dèficits de retorn.*** Com ja hem exposat, el capital educatiu acostuma a estar associat a oportunitats millors d'accés al mercat laboral i condicions d'ocupació millors. Des d'una perspectiva comparada, però, aquest retorn és elevat pel que fa a l'accés a l'ocupació, especialment en períodes de crisi econòmica en què l'atur augmenta de manera més accentuada entre la població amb menys nivell instructiu, però és més moderat pel que fa a les condicions d'ocupació. Les diferències entre els grups d'instrucció extrems en l'estabilitat de la contractació i en els ingressos salarials són comparativament petites. En períodes de bonança econòmica, en canvi, el retorn de la inversió en educació en l'accés a l'ocupació a Catalunya és també comparativament baix, com ja passa

amb les condicions d'ocupació, la qual cosa significa que les diferències entre els grups d'instrucció extrems en els nivells d'atur són petites. En períodes de bonança econòmica, doncs, el mercat laboral català reforça comparativament menys el retorn de la inversió en formació, cosa que també pot contribuir a explicar les dificultats de combatre l'abandonament educatiu prematur.

- ***El model de creixement econòmic i el règim d'ocupació vigent han generat obstacles per a la formació de la població.*** En els darrers temps, fins a l'inici de la crisi econòmica actual, com també ha succeït en altres indrets, Catalunya ha experimentat un creixement econòmic per sobre de la mitjana europea, per sobre del 3% del PIB anual, en bona part, fonamentat en el desenvolupament d'activitat econòmica de baix valor afegit, fonamentalment en els sectors de la construcció i dels serveis. Aquests processos accelerats d'expansió, però, han resultat ser relativament volàtils en èpoques de recessió. El cas del sector de la construcció és prou eloqüent: a Catalunya l'any 1995 hi havia menys de 200.000 persones ocupades a la construcció; a finals de l'any 2007, aquesta xifra era quasi de 450.000 persones, i a finals de l'any 2011, aquesta xifra s'ha reduït novament a la meitat, al voltant de les 225.000. Des de la perspectiva de l'educació, aquest tipus de creixement menys progressiu, alhora que dificulta garantir la formació prèvia de la força de treball necessària, també dificulta que la població ocupada pugui invertir en formació en el marc de trajectòries professionals més o menys estables i previsibles i pugui reorientar aquesta formació cap a altres sectors d'activitat en el moment que les oportunitats d'ocupació es restringeixen. El ràpid creixement del sector de la construcció, per exemple, va atraure molta població no qualificada que, sense haver invertit en formació, tenen ara dificultats per reconvertir el seu perfil i fer-lo atractiu per a altres sectors d'activitat més sòlids. Aquestes reflexions serveixen també per als segments d'ocupació (no només sectors d'activitat) més inestables del mercat. Convé recordar que Catalunya, com també succeeix a la resta de països europeus mediterranis, es caracteritza per tenir un règim d'ocupació amb taxes elevades de temporalitat. Aquestes ocupacions també són més volàtils en períodes de recessió econòmica, com demostra l'elevada destrucció de llocs de treball temporals en el context actual de crisi, que ha suposat una

reducció significativa de la taxa de temporalitat al nostre país. Els segments laborals més precaris, doncs, també presenten dificultats per projectar-se en el futur i planificar la inversió en formació. En definitiva, aquesta inversió en formació és més propícia en països amb mercats de treball amb menys precarietat laboral que Catalunya i amb creixements econòmics més sostinguts en el temps basats en sectors de més valor afegit.

- ***La participació en la formació al llarg de la vida s'ha estancat i presenta desigualtats d'accés.*** Les empreses són agents clau per entendre la participació de la població en la formació al llarg de la vida (sobretot, en la formació contínua). En general, convé recordar que els nivells de participació de la població en la formació al llarg de la vida se situen actualment a Catalunya en el 10%, al voltant de la mitjana estatal i europea, però per sota dels objectius considerats per la Unió Europea com a idonis (15%), i sense que s'hagin experimentat millores significatives en els darrers anys. Les dades, a més, destaquen que la població que més hi participa és la que té un nivell d'instrucció més elevat, la qual cosa significa que la població catalana amb dèficit instructiu té més dificultats de requalificació a través de la formació al llarg de la vida. Aquestes desigualtats d'accés no contribueixen a combatre l'abandonament educatiu prematur.
- ***Existeix poca flexibilitat laboral per a la conciliació de la vida laboral i familiar.*** La disponibilitat de temps que els progenitors dediquen als fills i filles (i sobretot la qualitat del temps dedicat) són factors clau per a l'èxit educatiu. En aquest sentit, l'anàlisi comparada situa Catalunya en una posició favorable per a la conciliació de la vida laboral i familiar pel que fa a la poca presència de jornades laborals amb horaris «asocials» (vespres, nits, caps de setmana), però també mostra un marge de millora pel que fa a la proliferació de la contractació a temps parcial no associada a situacions de precarietat laboral i també pel que fa a la flexibilitat horària. Les dificultats de conciliació de la vida laboral i familiar afecten negativament les dinàmiques de socialització familiar associades a l'acompanyament a l'escolaritat.

La millora dels resultats educatius, doncs, passa també per assumir la coresponsabilitat del context econòmic i per desenvolupar polítiques que millorin les oportunitats que ofereix el sistema productiu per a la inversió de la població en educació i formació.

Les generacions joves són les més preparades i potencialment més potents democràticament de les últimes dècades. Per això, precisament, cal que la societat sigui més capaç d'oferir-los les eines i els referents necessaris per millorar-ne l'èxit educatiu i, consegüentment també, la incorporació laboral i ciutadana i el desenvolupament de la seva vida personal i familiar.

La família com a agent d'èxit educatiu

Millorar les competències de les famílies per desenvolupar amb eficàcia la seva tasca és tan important per a la política educativa com millorar el sistema escolar.

L'evidència d'anys de recerca indica que els principals factors que influeixen en els resultats acadèmics i en l'assoliment dels objectius educatius són l'escola i la família. Tal i com s'afirma en el capítol d'aquest Anuari dedicat a analitzar la família com a factor d'èxit educatiu (vegeu el capítol 6, de Marga Marí-Klose i Pau Marí-Klose) quan s'explica la desigualtat en resultats acadèmics i assoliment educatiu, entre dues i tres quartes parts de la variabilitat explicada ho és per factors relacionats de manera més o menys indirecta amb dimensions i qualitats familiars. Anteriorment, de fet, ja s'ha esmentat el fort impacte que produeix la polarització formativa entre la població adulta a Catalunya en els resultats educatius, també duals, entre els infants i joves, i això té relació amb processos de reproducció familiar.

En efecte, el suport a les famílies en la seva tasca educadora és clau per poder assolir els objectius que la societat encomana a l'escola i als docents. L'actitud i la predisposició de pares i mares envers l'escolarització dels fills i les filles són fonamentals per comprendre l'èxit educatiu. A diferència d'allò que succeïa fa unes dècades, les dades

indiquen que la gran majoria de pares i mares anima els fills i les filles a continuar estudiant una vegada completats els estudis obligatoris i es preocupa per promoure el seu èxit educatiu. El problema rau no pas en la voluntat i en el convenciment, sinó més en la capacitat per fer-ho i en la seva eficàcia, especialment entre aquelles famílies que tenen més dificultats. De fet, el retraïment de les famílies en relació amb l'escolarització dels infants està molt condicionat per determinades sensacions d'impotència sobre com han de realitzar l'acompanyament de l'activitat escolar. Això porta, fins i tot, a fer que la família s'allunyi i bloquegi mesures d'acompanyament, perquè no saben com fer el que l'escola els demana i perquè no volen ser identificats per aquesta com a responsables del fracàs. De fet, aquesta sensació porta moltes famílies a concebre l'escola com un àmbit que no els és propi, sobre el qual no poden aportar gaire. Les mateixes dades exposades en la primera part d'indicadors, per exemple, mostren com els progenitors amb menys capital educatiu i econòmic participen menys en les reunions a l'escola, i que els infants socialment menys afavorits presenten usos sedentaris del temps lliure més grans (vegeu els capítols 1 a 4 de Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés d'aquesta publicació o bé la versió íntegra dels indicadors¹²). És en aquest sentit que es fa evident la necessitat de promoure la capacitat i l'apoderament de les famílies com a agents d'acompanyament a l'escolaritat.

En la presa de decisions polítiques en educació, doncs, és clau considerar la importància que tenen els factors familiars a l'hora d'explicar la variabilitat en els resultats educatius dels infants. L'assoliment de l'èxit educatiu passa per invertir en el sistema escolar, però també, i fonamentalment, per desenvolupar polítiques que incideixin i millorin els recursos educatius, culturals i socials disponibles a les llars (vegeu el capítol 6, de Marga Marí-Klose i Pau Marí-Klose). Els estudis demostren que, com més educació i formació tenen els pares i les mares, millor desenvolupen la seva funció, incidint positivament en la salut dels infants, en el seu desenvolupament cognitiu i en els seus resultats educatius. La recerca confirma la importància del capital cultural familiar i de la disponibilitat de recursos culturals a la llar com a factor que facilita l'escolarització de l'infant i que li permet gaudir de millors condicions com a aprenent a l'escola

12. ALBAIGÉS, B.; FERRER-ESTEBAN, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 76.

i treure profit d'unes relacions entre família i docents més simètriques. Disposar de capital social a la llar optimitza altres recursos tant de la mateixa llar com de l'entorn i la comunitat, i facilita la comunicació i l'èxit educatiu.

La crisi econòmica està afectant amb intensitat les condicions de vida de les llars catalanes i està revertint negativament en les oportunitats d'èxit educatiu dels infants i joves.

També cal que millori la situació socioeconòmica de moltes famílies, que s'ha vist agreujada per la crisi vigent. Com s'indica en la primera part de l'Anuari sobre indicadors (capítols 1-4)¹³, d'ençà de l'any 2007, l'evolució del PIB per càpita a Catalunya està estancat al voltant dels 27.000 euros, i des de l'any 2009 la taxa de pobresa relativa ha experimentat un augment significatiu fins al 23,4% entre la població infantil i el 18,4% entre la població total. A més, la polarització formativa de la societat catalana afavoreix que una part significativa de la població, la més vulnerable, la que no es beneficia d'una major «protecció» derivada de disposar de més capital educatiu, pateixi més directament els efectes de la crisi.

Les conseqüències immediates de la crisi poden agreujar la situació de desigualtat educativa que ja pateix la part menys afavorida de la població, i que presenta més dificultats en els processos d'escolarització. La crisi posa en risc condicions fonamentals d'educabilitat dels infants i joves per poder prosseguir de manera adequada l'escolaritat: el benestar i l'estabilitat necessaris a la llar, l'alimentació i la salut, la participació en activitats educatives no formals, sense un abús de les activitats més sedentàries, etc.

En definitiva, tal com s'expressa en el capítol abans esmentat, cal més esforç en protecció social. No s'ha d'oblidar, per la seva rellevància en les condicions d'educabilitat de l'educació, que Catalunya és un dels territoris d'Europa amb un esforç més baix en protecció social i una despesa pública relativa en educació més baixa.

13. Ídem.

Cal desenvolupar polítiques, especialment de conciliació de la vida laboral i familiar, que proporcionin a les famílies temps per educar.

Els recursos econòmics, el nivell de formació dels pares i mares i el capital cultural familiar són factors que incideixen positivament en l'educació i en els resultats educatius dels infants, però cal també capital social i, per vehicular-lo, temps: temps per educar i per compartir recursos. El capital social familiar afecta el conjunt de vincles entre els membres de la família, tant pel que fa al seu grau de comunicació i afecte com al suport i control que els pares i mares destinen als seus fills i filles (vegeu el capítol 6, de Marga Marí-Klose i Pau Marí-Klose).

Els estudis demostren que el temps que els pares i mares dediquen a l'àmbit familiar és important i que ho és especialment perquè les pràctiques i activitats compartides incideixen més en els processos de socialització dels fills i filles i perquè promouen la transferència del capital social i cultural entre generacions. Cal dedicar temps i cal poder conciliar vida laboral i familiar de pares i mares per fer realitat l'optimització dels recursos educatius, culturals i socials de les famílies en benefici de l'èxit educatiu dels infants. Com més oportunitats de conciliació laboral i familiar hi ha, més disponibilitat de temps per educar hi haurà.

Segons les dades recollides en la primera part d'aquest Anuari (capítols 1-4), en la darrera dècada no hi ha hagut modificacions significatives pel que fa al temps absolut destinat a la llar i a la família per la població adulta en conjunt. Sí que es confirma que malgrat que les dones hi dediquen més temps —dues hores diàries més, de mitjana—, els homes tendeixen a assumir progressivament més temps de dedicació a la llar i a la família, i les dones menys (perquè també dediquen cada cop més temps al treball productiu). Les dades també indiquen que a Catalunya el temps mitjà dedicat a la llar i a la família és semblant al temps que s'hi dedica en el conjunt de la Unió Europea.

Les oportunitats de conciliar vida laboral i familiar són millorables. L'anàlisi comparada posa de manifest, d'una banda, que tenim pocs horaris asocials (torns de nit, treball en caps de setmana, etc.) i que el nombre d'hores treballades en una setmana normal és equiparable per primera vegada, l'any 2010, al de la Unió Europea, però, de l'altra,

que hi ha marge de millora pel que fa a la flexibilitat a l'hora de modificar l'inici o la finalització de la jornada laboral o a les oportunitats d'ocupació amb jornada a temps parcial (no associada a la precarietat laboral). A més, de mitjana, la jornada laboral a Catalunya acaba més tard que en la majoria de països europeus. Dit això, les dades analitzades en la primera part d'aquest Anuari també constaten que les condicions d'ocupació tendeixen a millorar des de la perspectiva de les oportunitats per conciliar.

Les polítiques que proporcionin més temps als progenitors han d'anar acompanyades de polítiques que millorin la qualitat del temps que les famílies dediquen als seus fills i filles, i per això cal saber més sobre la qualitat del temps familiar.

Catalunya se situa per sobre de la mitjana europea pel que fa a la cura dels infants a càrrec dels pares i les mares o de familiars, com a conseqüència de les característiques del nostre mercat de treball i del nostre règim de provisió de benestar, però, a mesura que augmenta el nivell d'instrucció de pares i mares també s'incrementa el temps de treball remunerat i disminueix el temps dedicat a la llar i a la família. Com hem dit, també, la disponibilitat de més temps no significa que l'ús que se'n faci sigui de més qualitat: de fet, a mesura que disminueix el nivell d'instrucció dels progenitors, també augmenta l'abús de l'ús sedentari del temps lliure (per exemple, mirar la televisió més de dues hores diàries de mitjana) pels infants (capítols 1-4, de Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés). Existeixen, doncs, diferències en la qualitat del temps familiar en funció de l'origen social: incrementar oportunitats de temps familiar sense incidir en la qualitat d'aquest temps pot incrementar les desigualtats educatives.

Per fer-ho, cal saber més sobre la qualitat d'aquest temps i la incidència que té en l'educació dels infants: com distribueixen aquest temps; quines activitats es prioritzen; fins a quin punt les dificultats per conciliar generen angoixa i frustració en els pares i mares, conscients de la rellevància del temps dedicat als fills i filles; fins a quin punt aquesta angoixa deriva en control i sobreprotecció excessius amb efectes negatius sobre les oportunitats de benestar infantil, de créixer, jugar i gaudir de manera espontània i autònoma; com viuen els infants que van empalmant activitats extraescolars més enllà de l'horari lectiu; etc. (vegeu el capítol 6, de Marga Marí-Klose i Pau Marí-Klose).

En definitiva, calen més oportunitats per a la conciliació laboral familiar com a condició necessària, que no suficient, per disposar de més temps per educar però també cal fer més estudis i recerques sobre la qualitat del temps familiar. L'època de crisi, a més, és un bon moment per destacar la rellevància de factors d'educabilitat com la conciliació de la vida laboral i familiar, i per reforçar la família com a autèntic factor d'èxit educatiu (vegeu també l'anàlisi i les propostes de l'informe sobre conciliació, d'Esther Sánchez, publicat per la Fundació Jaume Bofill l'any 2010)¹⁴.

La política educativa també ha de fomentar relacions positives de les famílies amb l'escola, especialment entre les famílies amb fills i filles amb més dificultats d'escolarització.

La família, com a agent clau de socialització, exerceix una influència extraordinària en la valoració que els infants i joves fan de l'escola. La vinculació que els progenitors mantenen amb l'escola o l'orientació que mostren envers la cultura escolar l'acostumen a reproduir els seus fills i filles. És per aquest motiu que l'escola i les polítiques de millora de l'èxit educatiu necessiten que les famílies s'impliquin i facin força en la mateixa direcció. La carta de compromís educatiu que contempla la Llei d'Educació de Catalunya entre famílies i centres pot ser un bon instrument de política educativa (vegeu l'informe de la Fundació Jaume Bofill *Famílies, escola i èxit*)¹⁵, sempre que no s'apliqui com un mer tràmit i que se n'aprofiti el potencial educatiu.

Dit això, convé tenir present que hi ha diverses barreres que poden interferir negativament en l'adhesió de les famílies amb l'escola. El desconeixement que moltes famílies tenen del funcionament de l'activitat escolar, per exemple, no ajuda a la seva implicació. Tampoc no hi ajuden els dèficits d'identificació expressiva, de proximitat amb les normes i valors que transmet l'escola, o els dèficits d'identificació instrumental, de percepció de l'escola com a vehicle de mobilitat social. Aquestes valoracions, més prevalents entre els grups socials amb més dificultats d'èxit escolar (classes treballadores, minories ètniques, població immigrada, etc.), alimenten relacions basades en

14. SÁNCHEZ TORRES, E. (Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons) (2010). *Conciliar per educar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Informes Breus», 34.

15. COLLET, J.; TORT, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Informes Breus», 35.

la desconfiança o en el retraïment de la família envers l'escola. Altres valoracions, menys basades en l'oposició i més prevalents entre els grups socials més adherits a l'escola (classes mitjanes, etc.), també poden obstaculitzar o inhibir la relació: el fet que determinats progenitors deleguin l'escolarització en l'escola («no cal fer res, que l'escola ja se n'ocupa») no afavoreix la implicació de la família en la millora de l'èxit educatiu dels fills i filles, de la mateixa manera que succeeix amb el clientelisme o amb els processos de colonització escolar protagonitzats per determinades famílies, que acaba estructurant relacions basades en l'exigència contínua, fins que apareix el conflicte o l'escola es blindia a la relació.

També hi ha valoracions de l'escola sobre les famílies que no contribueixen a vertebrar relacions positives. Ben sovint, per exemple, i especialment en el cas de l'alumnat amb dificultats d'escolarització, l'escola tendeix a recriminar a la família que no aconsegueixi prou bé la seva responsabilitat d'acompanyament fora de l'escola («a casa no fa els deures»; «si treballés més a casa, aniria millor»). D'aquesta manera, els problemes d'escolarització omplen de contingut les relacions entre família i escola, al mateix temps que el conflicte permanent l'estructura. Contràriament al que es volia, aquesta càrrega negativa també acostuma a retreure a la família el que té a veure amb l'escola.

Aquestes valoracions, doncs, demanen estratègies d'aproximació de l'escola a la realitat de les famílies i també de positivació de la relació, especialment entre les famílies dels infants i joves amb dificultats d'èxit educatiu. Des de la lògica de la millora de l'èxit, com a mínim, cal que les famílies prenguin l'escola com una institució de referència positiva per als seus fills i filles, i per això també cal intensificar les polítiques de participació dels grups socials amb més dificultats d'escolarització en el funcionament ordinari del centre, especialment en aquelles activitats que promouen la relació i generen una major apropiació institucional de l'escola: visibilització d'aquests grups socials en els processos d'ensenyament i aprenentatge, promoció de l'accessibilitat a les activitats extraescolars, foment de la participació d'aquestes famílies a l'AMPA, etc.

El benestar a l'escola

La feina d'aprendre es fa més bé quan es fa amb benestar: el benestar a l'escola, com a espai de treball, d'aprenentatge i de convivència dels alumnes i del professorat és un factor determinant en l'assoliment de més qualitat i de millors resultats en l'educació.

Tal com també hem comentat en l'àmbit familiar, la lluita contra l'abandonament educatiu prematur passa de manera inequívoca per incidir en allò que passa a l'escola. En el marc d'aquest Anuari, es posa l'accent sobre una dimensió que sovint, per òbvvia, no queda prou atesa pels que han de decidir i pels responsables polítics: el benestar entre la comunitat educativa. La feina d'aprendre i d'educar es fa més bé quan es fa amb benestar. Les condicions que generen benestar a l'escola, tant del docent com dels alumnes, generen confiança, satisfacció i identificació en ells i en la resta d'actors que hi intervenen, com per exemple les famílies, i això reverteix positivament en la millora dels resultats, com a factor d'èxit educatiu.

Cal tenir present, a més, que la importància del benestar s'accentua en la situació actual de crisi, que afecta —de vegades molt— les famílies i els alumnes, en fa minvar el benestar econòmic i l'estabilitat personal, i també el professorat, en la mesura que la contenció de la despesa pública i privada afecta els recursos que Administració i famílies destinen a l'educació. En aquest context, doncs, convé ser especialment curós en el conreu de condicions adients per tal de garantir un ambient adequat de treball, aprenentatge i convivència a l'escola —lloc on l'alumnat passa moltes hores i institució a la qual les famílies confien l'educació dels fills i filles també al llarg d'una part important de la vida—, que faci possible el bon desenvolupament dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

La tasca del professorat és clau i el seu benestar a la feina és condició necessària per a la millora de l'èxit educatiu: potenciar el benestar a l'escola vol dir també enfortir una cultura docent que generi més benestar en la feina del professorat.

Els centres educatius —com a organitzacions que poden aprendre i com a sistemes— es conformen amb un conjunt de relacions entre els seus membres, relacions que

generen una cultura potenciadora o inhibidora de benestar en els docents, els alumnes i les famílies.

Atès el caràcter multifactorial del benestar o malestar, amb una relació d'interdependència entre els factors causants i els factors moduladors, es fa difícil tant aïllar les característiques de la cultura docent que comporten major risc com gestionar aquestes característiques preventivament de forma individualitzada. Malgrat la importància que té, centrar els esforços de prevenció en la millora de les condicions laborals —del tipus: salari, dies treballats, alumnes per aula, infraestructures docents, etc.— no suposa abordar les variables de major rellevància i impacte sobre el benestar.

Tal i com s'afirma en la recerca monogràfica duta a terme en el marc d'aquest Anuari¹⁶, els factors identificats com a promotors principals de la satisfacció professional i del benestar docent són, entre altres, el progrés i la implicació dels alumnes, el bon clima a l'aula, la cooperació entre els docents, la bona comunicació interna, la participació en la presa de decisions, el suport social rebut a l'escola, l'aprenentatge en el treball i la inclusió en un projecte educatiu consistent i engrescador.

Altres factors que hi col·laboren —i que cal no oblidar— són: una bona preparació del professorat com a col·lectiu expert i comunicador, l'estabilitat en la feina i una bona actitud i disposició cap a la flexibilitat —avui més necessària que mai en la professió docent i en el món de l'escola. A més, cal afegir accions que estimulin una formació del professorat —inicial i contínua— de qualitat, major estabilitat en els equips docents, més cultura de centre per abordar la feina i més reflexió i revisió compartida sobre la pràctica pel professorat, més i millors condicions per generar benestar en la feina i projectes compartits de millora de la qualitat i dels resultats d'aprenentatge dels alumnes.

Promoure la prevenció primària i la rellevància de la dimensió social i cultural de la professió docent i de l'escola com a organització.

També és necessari enfortir la prevenció primària en relació amb els riscos psicosocials. Tanmateix, entenem que en la professió docent, a més de considerar els factors de risc

16. LONGÀS, J.; MARTÍNEZ, M. (coordinadors) (2012). *El benestar a l'escola i en el professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 77.

a l'escola, esdevé absolutament crític i indispensable orientar els esforços a la millora de la cultura organitzativa i professional —en reconstrucció contínua a l'escola— i al desenvolupament de les competències per gestionar l'aula, sobre les quals l'escola també pot incidir.

Tot i que és necessari analitzar els factors causants d'estrès i la manera de reduir-ne l'impacte, entenem que un abordatge veritablement propositiu i promotor de benestar obliga a plantejar-se rigorosament la importància de la dimensió social i cultural en la professió docent i de l'escola com a organització professional en què es comparteix treball, significats i sentit. Tal com s'indica en la recerca monogràfica sobre aquest tema realitzada en el marc d'aquest anuari,¹⁷ es tracta de fer de l'escola un entorn més saludable mitjançant el compromís col·lectiu de l'Administració, els gestors, els professionals, els alumnes i les famílies. Per a la professió docent, la fita de potenciar l'autonomia, l'autoestima professional i la satisfacció laboral passa per treballar en una escola saludable en els dos nivells —aula i organització— en què es desenvolupa la seva activitat professional.

El benestar a l'escola i en la feina del professorat també està influït per la percepció que alumnat i direcció tenen sobre el clima del centre i les relacions entre els diversos membres.

La mirada dels i les alumnes i dels directors i directores sobre el benestar en els centres, la relació entre alumnat i professorat, el clima i la disciplina a l'aula i les actituds cap a l'escola influeixen en la feina del professorat, i poden ser un factor determinant de benestar o malestar relacionat directament amb els resultats d'aprenentatge. En l'anàlisi sobre el benestar als centres educatius a Catalunya, d'Alba Castejón, Adrián Zancajo i Ferran Ferrer, realitzat a partir de dades provinents de l'edició 2009 del PISA¹⁸, i que analitza la mirada de l'alumnat respecte del benestar al centre i la percepció de la direcció, es constata que, en general, l'alumnat valora positivament el clima de disciplina

17. Ídem.

18. CASTEJÓN, A.; ZANCAJO, A. i FERRER, F. (2012). «El benestar als centres educatius a Catalunya. Una anàlisi del projecte PISA-2009 des de la perspectiva dels estudiants i directors/es». A: LONGÁS, J.; MARTÍNEZ, M., *El benestar a l'escola i en el professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 77.

a les aules, les relacions amb els companys i companyes i mestres, i les actituds que tenen vers el centre. La revisió de la literatura permet afirmar que les relacions dels i les estudiants amb el seu professorat i les actituds de l'alumnat envers la seva escola són factors relacionats amb el rendiment acadèmic, de manera que els i les alumnes amb actituds positives tendeixen a assolir nivells de rendiment més bons. Les dades analitzades mostren que els alumnes que assisteixen a centres amb millor clima d'aula i millors relacions entre alumnat i professorat també obtenen millors puntuacions en la prova PISA.

En l'anàlisi realitzada, però, també es constata que un de cada cinc alumnes considera que a les seves classes es produeixen situacions disruptives amb freqüència, quatre de cada deu pensen que els seus professors i professores no escolten realment el que ells diuen i més d'un de cada deu falta al respecte als docents de manera relativament freqüent. Les diferències principals en relació amb el clima de disciplina a l'aula s'observen segons el nivell socioeconòmic dels alumnes —circumstància que està relacionada amb alguns dels problemes anteriorment assenyalats de reproducció social i cultural del sistema educatiu i d'adhesió envers la cultura escolar. Pel que fa a les relacions entre alumnat i professorat, s'observa que les noies valoren més positivament les relacions que tenen amb els seus professors i professores, i no s'observen diferències entre alumnat d'origen immigrant i alumnat nadiu.

La mirada dels directors i les directores sobre l'alumnat i el professorat dels seus centres és positiva malgrat que afirmen que un de cada cinc alumnes a Catalunya assisteix a centres en què el professorat té expectatives baixes sobre l'alumnat, i un de cada quatre assisteix a centres en què el professorat presenta resistència als canvis.

Cal conèixer més per millorar els nivells de benestar en els centres, tant pel que fa a la feina del professorat com a l'aprenentatge dels alumnes.

Malgrat la importància del tema, no es disposa d'estudis i recerques suficients per poder fer una bona diagnosi sobre l'estat de benestar a les escoles i en la feina del professorat a Catalunya. Cal prioritzar aquesta línia d'investigació ja que es podrà avançar millor cap a una escola més efectiva si aconseguim tenir escoles més saludables i positives. No

podem oblidar que, a més de les dades abans esmentades, un de cada quatre docents manifesta que es troba en situació de risc de patir el síndrome d'esgotament professional, i que aquesta situació no es corregeix solament amb mesures legislatives sobre salut laboral. Cal saber més sobre com estem i com podem millorar l'escola com a organització.

ALGUNES CONSIDERACIONS CLAU PER A LA GOVERNABILITAT D'UN MODEL D'ÈXIT EDUCATIU

La provisió de recursos al sistema

L'esforç inversor que realitzen els poders públics en educació a Catalunya està clarament per sota de la mitjana espanyola i europea: la reducció de la despesa pública en educació en el context actual de crisi econòmica es produeix, doncs, en un sistema comparativament poc dotat i no ineficient.

Les dades actualitzades de despesa pública en educació constaten, novament, que l'esforç que realitzen els poders públics a finançar el sistema, del 3,5% del PIB, és clarament inferior no només a la mitjana espanyola (4,7%) i europea (5,1%), sinó als objectius que incorpora la mateixa Llei d'educació de Catalunya en la seva disposició final segona (6% del PIB). A tall il·lustratiu, Catalunya destina 357€ menys per estudiant no universitari que l'Estat espanyol en conjunt, o més de 2.000€ menys per estudiant que el País Basc, per exemple. Les dades també evidencien que el pes important del sector privat no és l'únic factor explicatiu d'això, ja que hi ha comunitats autònomes que presenten una distribució similar d'alumnat entre sectors de titularitat i tenen un sistema més ben dotat de recursos.

Les bones dades evolutives experimentades en els darrers anys, amb una despesa pública en educació que s'ha doblat en la darrera dècada i que ha permès incrementar quasi un punt percentual l'esforç d'inversió sobre el PIB, i aproximar-nos a la mitjana espanyola i europea, s'han vist afectades per la crisi econòmica i per la política de contenció pressupostària aplicada pel Govern actual, cosa que ha comportat una reducció del pressupost en educació respecte a l'any anterior d'un 7,4%.

D'una banda, doncs, cal destacar que aquesta reducció pressupostària es produeix en un sistema caracteritzat, des d'una perspectiva comparada, per la seva infradotació.

Les dades comparades per comunitats autònomes i per països europeus posen de manifest que existeix una relació feble o inexistent, segons l'indicador de referència, entre la despesa pública en educació i els resultats acadèmics. Més recursos, doncs, no són garantia d'una escola millor, amb més capacitat per combatre l'abandonament educatiu prematur. Si observem els resultats del sistema, alhora, ens adonem que Catalunya no presenta un problema d'ineficiència: amb pocs recursos, s'aconsegueixen mals resultats comparats en abandonament educatiu prematur, però també bons resultats comparats a les proves PISA i en l'assoliment de nivells d'instrucció superior.

En un context comparat de baixa inversió pública i de poca ineficiència, es fa més difícil combatre les xifres elevades d'abandonament educatiu prematur amb menys recursos.

Considerant aquesta infradotació i aquesta manca d'ineficiència des d'una perspectiva comparada, si bé incrementar els recursos no garanteix necessàriament millorar el rendiment del sistema, també cal mencionar que un sistema educatiu català més equitatiu i més excel·lent en els aprenentatges dels alumnes no sembla possible amb menys recursos, ja que el marge d'optimització dels recursos disponibles és més baix. Algunes de les polítiques necessàries per a la millora de l'èxit educatiu passen forçosament per incrementar la despesa, com passa, per exemple, amb la creació d'oferta de formació professional o de PQPI, que suposa un cost addicional important; amb la personalització dels processos d'ensenyament i aprenentatge, que pot requerir estratègies específiques afegides d'acompanyament a l'escolaritat, o amb la promoció de l'escolarització equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques, que pot suposar revisar concerts i ampliar el nombre de contractes-programa vigents actualment.

Convé afegir, a més, que encara està augmentant l'alumnat que escolaritza el sistema educatiu. Respecte al 2008, per exemple, any en què el pressupost en educació era

força equivalent al de l'any 2011, el sistema educatiu té avui 81.000 alumnes més que aleshores, i això incrementa les necessitats de recursos.

Alhora, la mateixa crisi econòmica també augmenta les necessitats socials entre les famílies, per efecte de la seva major precarietat socioeconòmica. La reducció de la despesa pública pot fer que l'educació encara sigui més dependent de la despesa privada de les famílies, escenari clarament perjudicial per a l'alumnat socialment menys afavorit, amb menys capacitat de sufragar per si mateix determinades despeses (activitats complementàries, activitats extraescolars, etc.) sense un determinat suport de finançament públic. Cal recordar que Catalunya ja disposa d'un model d'accés a l'educació amb una contribució elevada —des d'una perspectiva comparada— de despesa de les llars (per exemple, les llars catalanes gasten en educació 313€ més per estudiant que les llars espanyoles).

L'educació en igualtat d'oportunitats és un dret fonamental, i la inversió en educació, com hem vist, té un valor social i econòmic fonamental, especialment estratègic en la situació actual de crisi. La dependència de la política educativa respecte a la conjuntura econòmica i als ajustaments pressupostaris condiciona negativament l'estabilitat de la mateixa política educativa i, en darrer terme, la possibilitat de consolidar impactes positius a mitjà termini.

L'organització dels centres educatius

Cal consolidar la força de l'escola: una escola que acompanyi la singularitat de cada alumne i que estigui compromesa socialment.

En moments com els actuals, en què es parla de crisi en les institucions i de la seva legitimitat com a models o generadores de sentit, es fa necessari consolidar i reconèixer amb força l'autoritat de l'escola i enfortir-la institucionalment a partir del reconeixement de la seva contribució a la societat.

Enfortir l'escola, però, no passa per ancorar-la en el passat, sinó per millorar-ne els resultats i saber adaptar els seus objectius i les seves estructures de funcionament als

nous reptes. Fenòmens com la segregació escolar o les xifres elevades d'abandonament educatiu prematur, alhora que remetien a mals resultats educatius, no són una bona resposta a la necessitat, respectivament, d'integració social del fet migratori o de generació de capital humà per a un bon desenvolupament social i econòmic del nostre país. La capacitat que mostri l'escola per donar resposta a aquests i altres reptes condicionarà la seva fortalesa com a institució social.

En aquest sentit, l'objectiu de més equitat i més excel·lència en el sistema, i de més legitimitat per a l'escola com a institució social, no és assolible en termes merament declaratius, sinó que cal fer-ho en termes propositius i mitjançant polítiques concretes que prioritzin aspectes com ara l'atenció personalitzada i l'acompanyament a l'escolaritat de l'alumnat, i també que fomentin de manera compartida el compromís social de totes les escoles —públiques i concertades—, i també de la resta d'agents educatius i socials del territori, amb la millora dels resultats educatius globals del sistema i amb la promoció del valor social de l'educació. Cal una escola compromesa socialment, però això també requereix una societat compromesa amb l'escola.

Per passar de les paraules als fets, per enfortir l'escola, d'entrada cal reconèixer la seva importància pressupostàriament. Precisament, atès que l'educació és un dret indiscutible i té un valor social, cultural i econòmic cabdal —especialment estratègic en situació de crisi—, la política educativa ha de ser tan poc depenent com sigui possible dels ajustaments pressupostaris, per molt necessaris que siguin. Cal una escola sufragada amb fons públics, que disposi de recursos suficients per personalitzar la seva acció, per aprofundir en inclusió i cohesió socials i per esdevenir un pilar bàsic del nostre progrés social i econòmic. L'establiment dels nous acords de coresponsabilitat del Departament d'Ensenyament amb els centres són una bona oportunitat per promoure la millora dels resultats educatius des d'una dotació adequada de recursos.

La qualitat de l'educació també depèn de la qualitat en la gestió del canvi cap a una escola millor: la importància de revisar la funció directiva i la funció docent als centres.

Hi ha consens internacional sobre la idea que la prioritat política fonamental en educació és la millora dels aprenentatges dels alumnes. Tal com afirma Francesc Pedró

en el capítol 12 d'aquest Anuari, *L'agenda política internacional*, també hi ha coincidència a l'hora d'identificar quatre elements essencials, sovint recolzats per l'evidència empírica, que poden millorar aquesta qualitat: l'autonomia escolar, l'enfortiment del lideratge dels centres educatius, l'avaluació i el suport professional als docents i la definició de què s'espera que els alumnes assoleixin en acabar l'ensenyament obligatori —i conseqüentment, com innovar els processos de docència i aprenentatge a l'escola per assolir aquests objectius.

La qualitat en la gestió d'aquests processos de canvi s'assoleix millor des d'una perspectiva sobre la direcció dels centres escolars que integri una concepció d'escola com a organització que pot aprendre, i que cal que així sigui, i una percepció sobre la direcció no necessàriament unipersonal sinó també compartida, distribuïda i en xarxa. Aquesta concepció d'un lideratge que no es limita a supervisar compliments i coordinar accions, sinó que és capaç de gestionar, motivar i desenvolupar professionalment equips humans, és clau per avançar cap a una escola efectiva.

També és clau aprofitar el coneixement que la nova cultura de l'avaluació ha anat generant sobre els resultats dels centres educatius, un cop ja es disposa d'informació prou àmplia sobre el sistema. A hores d'ara, l'Administració disposa d'instruments importants, com ara les proves de primària, les proves PISA o altres, així com també indicadors sobre la composició social dels centres i sobre altres elements estructurals i organitzatius (mobilitat de professorat, etc.), que han de ser emprats al servei de la millora de cada centre en particular, i del sistema educatiu en general. A escala de centre, la transferència d'aquest coneixement ha de permetre millorar aspectes organitzatius (disponibilitat de recursos, etc.), estratègies d'ensenyament i aprenentatge (disseny de programes d'acompanyament a l'escolaritat, etc.) i resultats (competències per treballar, etc.). Novament, els acords de coresponsabilitat han d'articular aquests processos de millora amb el suport del Departament d'Ensenyament. A escala de sistema, a banda de definir polítiques educatives que incideixin en els aspectes assenyalats anteriorment, aquest coneixement també ha d'alimentar un procés de revisió del currículum escolar —quines són les competències bàsiques, com s'ensenyen i com es treballen al llarg de l'escolaritat, com s'avaluen, etc. Les diferències entre els nivells de suficiència educativa a les proves PISA i els nivells de graduació en ESO a Catalunya poden tenir relació, en part, amb aspectes de caràcter curricular.

Per avançar en aquesta línia, també cal fer més atractiva la professió docent per atraure els millors professionals, capacitar-los adequadament per a la funció directiva i generar lideratges professionals als centres. Cal abordar aquesta qüestió amb especial interès ja que, segons les estimacions de l'OCDE esmentades en el capítol citat abans, durant els propers deu anys hi haurà més necessitat de nous professors que mai, i els nous seran una generació diferent, que té altres opcions laborals que no comporten el servei i el compromís social d'una docència de qualitat. En definitiva, cal redefinir la professió, fer-la més atractiva, millorar —i molt— l'articulació entre formació inicial dels docents i necessitats del sistema i revisar el model de formació destacant més l'evidència empírica com a font de coneixement per a la presa de decisions, la reflexió sobre la pràctica i la construcció i integració de coneixement derivat de la recerca i de l'estudi, i incrementar el caire professionalitzador de la formació inicial combinant millor la formació acadèmica amb la formació en la pràctica del treball docent en centres (vegeu el capítol 12, de Francesc Pedró).

La coresponsabilitat i la coordinació en matèria d'educació

L'èxit educatiu ha de ser abordat com un assumpte social que ateny tothom: els déficits de coresponsabilitat en educació de determinats agents perjudiquen els resultats del sistema.

Quan s'aborda el repte de la millora de l'èxit educatiu s'ha de tenir en compte, d'entrada, que la realitat socioeducativa present en els centres escolars ha esdevingut en els darrers temps més complexa. Aquesta complexitat creixent s'explica per fenòmens tan diversos com ara la prolongació de l'etapa d'escolarització obligatòria i l'allargament corresponent de les trajectòries escolars, també dels alumnes escolarment més desafectes, l'impacte del fet migratori i la nova incorporació de necessitats educatives específiques al sistema educatiu, els problemes de conciliació de la vida laboral i familiar i les seves conseqüències sobre la socialització dels infants i joves, la situació de l'escola en un context de crisi de les institucions socials modernes i de debilitament de les xarxes de suport social, etc.

La diversificació i la flexibilització de les experiències i de les necessitats educatives dels infants i joves d'avui dificulten la possibilitat del sistema educatiu de donar respostes adequades a cada situació concreta. La diversificació de les formes i dels ritmes de les trajectòries escolars fa més complex acompanyar els processos de millora de l'èxit educatiu, i això obliga a plantejar polítiques més flexibles i personalitzades, amb recursos que permetin entrades i sortides i que s'adaptin a les circumstàncies particulars, integrals, que abordin els diferents factors que hi incideixen, i també integrades, acompanyades pels diferents agents educatius.

Aquestes respostes integrades dels diferents agents educatius passen per garantir que aquests mateixos agents es facin coresponsables de les experiències escolars dels alumnes. L'èxit educatiu d'un jove determinat no és responsabilitat exclusivament ni del seu esforç, ni d'aquella professora que tant l'ha ajudat, ni d'un entorn familiar favorable, ni d'aquell amic amb qui ha fet els deures, ni d'aquella monitora que sempre s'ha interessat per saber com li anava a l'escola, sinó que és responsabilitat compartida pel jove i per tots i cadascun d'aquests agents educatius. El mateix podríem dir pel que fa a l'abandonament escolar prematur: no és responsabilitat exclusivament ni de la manca de dedicació del jove, ni d'una escola que no ha sabut gestionar la seva escolarització, ni d'una família que no ha fet prou per motivar-lo, ni d'un grup d'amigues i amics poc alineat amb l'escola, sinó, de ben segur, de la concurrència d'aquestes i altres circumstàncies alhora. Les contribucions individuals són necessàries, però el resultat final és fruit de l'aportació col·lectiva dels diferents agents educatius que intervenen directament o indirectament en el procés d'escolarització. Convé abordar l'èxit educatiu, doncs, com un assumpte social, del qual tots els agents educatius s'han de responsabilitzar i al qual han de respondre col·lectivament.

Aquestes reflexions, que a aquestes alçades semblen òbvies conceptualment, no sempre sovintegen en la realitat. L'anàlisi de les dades exposades en la primera part de l'Anuari, per exemple, mostra algunes necessitats de millora, com ara:

- **Fomentar la coresponsabilitat en matèria d'educació.** L'anàlisi de les dades constata alguns dèficits de coresponsabilitat, per exemple, relacionats amb desigualtats territorials en el grau de formulació i implementació de polítiques

educatives a escala local pels ajuntaments, dèficits que generen desigualtats en les oportunitats educatives dels infants i joves, o també en l'assumpció de l'escolarització equilibrada d'alumnat per determinats centres, que reforça la segregació escolar. Les escoles que no estan compromeses amb l'escolarització equilibrada d'alumnat amb necessitats educatives específiques, per exemple, alhora que es «protegeixen» d'incorporar complexitats al seu interior, estan reforçant la concentració d'aquestes en altres centres i estan perjudicant els resultats globals del sistema.

- ***Millorar la implicació de la comunitat educativa i sobretot del teixit associatiu.*** L'anàlisi de les dades també evidencia que determinades tipologies d'agents educatius i socials estan poc compromeses amb la millora de l'èxit educatiu. Cal evitar creure que l'èxit educatiu és un repte que només pertoca a l'escola, i que no té a veure amb l'acció educativa que realitza la resta d'agents educatius del territori (famílies, entitats, serveis públics, etc.). Escola i entorn també han d'assegurar la continuïtat en l'acció educativa i aquest tractament compartit de l'èxit educatiu. De fet, encara avui hi ha nombrosos agents educatius del territori, com passa amb moltes entitats esportives, entitats d'educació en el lleure, etc., que no incorporen en la seva estratègia d'intervenció accions específiques de coresponsabilització de la millora de l'èxit escolar —en el marc de la tasca educativa que ja fan. La contribució dels agents d'educació no formal a la millora de l'èxit escolar és molt important, no només pel que fa a la provisió d'oportunitats educatives, sinó també pel que fa a la valoració de la institució escolar i a la generació d'expectatives educatives. Convé recordar que l'educació no formal esdevé un espai de socialització tan transcendent com el de l'escola, però que, a diferència d'aquesta, sovint té una disposició d'infants i joves sense resistències significatives: són activitats que responen més a motivacions i interessos i menys a obligacions, que parteixen de models de participació més horitzontals i menys jeràrquics (aprenentatge mutu, treball en equip, etc.) i de vinculacions afectives amb l'activitat més reforçades, etc. És en aquest context que els agents educatius no formals poden incidir d'una manera afectiva en la construcció positiva de discursos i relacions dels infants i joves amb l'escola.

- **Millorar el treball integrat entre agents educatius i socials.** L'anàlisi de dades de la primera part de l'Anuari evidencia dèficits de coordinació entre serveis educatius i serveis socials, en la transversalitat de les polítiques dins de les mateixes administracions, etc. La millora de l'èxit educatiu passa indubtablement per garantir una millor coordinació entre els diferents agents implicats i per integrar i adequar la intensitat i el sentit de la pròpia intervenció a les contribucions dels altres.

Però el foment de la coresponsabilitat i del treball integrat també ha d'incidir en dinàmiques dels mateixos centres escolars i dels professionals que hi treballen. Si ens fixem en l'acció docent, per exemple, la millora de l'èxit educatiu requereix del professorat una disposició a aproximar-se a l'alumne/a des d'una perspectiva global i integral, que vagi més enllà del temps present i de l'espai d'intervenció propi. Podríem dir que, per al professor, l'alumne ha de deixar de ser concebut només com a alumne «seu», com a alumne de la seva assignatura i de la seva aula. Com més imbricada i integrada estigui l'acció d'un determinat professor en l'experiència escolar global de l'alumne, més integrada estarà amb la dels altres professors i professionals que hi intervenen i, consegüentment, més possibilitats hi haurà d'obtenir bons resultats educatius. Igualment, com més compromesa estigui l'acció docent d'aquest professor amb l'esdevenir escolar de l'alumne, més probabilitats hi haurà que quedi integrada amb la de la resta dels professionals i més enfortida en sortirà la trajectòria escolar de l'alumne.

La presa de decisions polítiques basada en evidències

Cal promoure i planificar més recerca que integri coneixement ja existent per disposar de més evidències, i que afavoreixi que els qui prenen les decisions polítiques i els professionals de l'educació prenguin les seves decisions fonamentades en aquestes evidències.

Una revisió de les polítiques de recerca en educació com la que es fa a l'Anuari mostra que la recerca que permet avançar és la que integra coneixement i obeeix a una certa planificació. Com s'afirma en el capítol de l'Anuari sobre l'estat de la recerca en edu-

cació (vegeu el capítol 9, de Begoña Gros i Íngrid Noguera), la investigació educativa a Europa mostra un alt grau de fragmentació. El nombre de projectes és gran i d'abast escàs, no acumula ni sintetitza els resultats i respon més a demandes dels diferents agents implicats que a temes d'interès general. A més, com a causa i, probablement també com a conseqüència del finançament, és escassa la consciència política de la inversió necessària en recerca i innovació com quelcom estratègicament important en educació. Catalunya no és aliena a aquestes característiques. En educació, invertim molt poc en recerca i no tenim una agenda que optimitzi la feina que es fa i orienti la que cal fer. És, doncs, indispensable una agenda que prioritzi i fomenti recerques que permetin disposar d'evidències per prendre les decisions de la manera més assenyada possible.

A diferència d'altres disciplines, algunes de les limitacions notables de la recerca en educació són la manca de registres sistemàtics que facilitin un ús generalitzat de casos, i la manca de difusió dels seus resultats. Aquestes raons i l'escàs treball compartit entre investigadors i professionals de l'àmbit educatiu dificulten l'aprofitament del coneixement ordinari derivat de la pràctica, la necessària interacció entre pràctica i teoria, l'acumulació de coneixement i la seva disseminació. Com a conseqüència, aquesta manca de corpus de coneixement i de xarxa de transferència sovint dificulta que la presa de decisions estigui ben fonamentada i no ajuda a aconseguir que la política educativa derivi d'una recerca basada en evidències. És el cas de decisions polítiques sense avaluacions pilot prèvies que n'aconsellin o bé la generalització o bé la supressió. En són exemples la implantació del programa 1x1 «un ordinador per alumne» o l'eliminació de la sisena hora (vegeu el capítol 11, de Ramon Farré i Ramon Plandiura).

En canvi, quan la recerca s'ha focalitzat al voltant d'un tema concret per les raons que sigui —interès dels investigadors i de les institucions que fomenten la recerca, de l'Administració, o de la rellevància social de la temàtica— els resultats han permès superar aquesta situació i han aportat conclusions i pautes per engegar noves recerques més eficients. És el cas dels estudis desenvolupats al voltant de l'abandonament escolar. Tal i com consta en els apartats dedicats a descriure les investigacions que ens han semblat més destacades pel que fa a aquest tema, les recerques intenten superar algunes de les

dificultats esmentades i tendeixen cap a noves metodologies i procediments de recerca basats en evidències i basats en disseny, en què, per una banda, es recullen dades sobre les trajectòries educatives dels estudiants —no només competències— tenint en compte variables escolars i no escolars a partir d'estudis fets a diferents nivells educatius —primària, secundària, i educació postobligatòria i la transició al món laboral—, i de l'altra, s'analitzi l'impacte de les polítiques educatives; i, per últim, en què els diferents agents es coordinin i hi hagi una veritable transferència de coneixements i resultats.

Però per ser eficients i eficaços, cal que les polítiques aplicades per les administracions considerin els resultats de les recerques i de les propostes que es formulen per potenciar l'èxit escolar i l'èxit educatiu. És a dir, crear eines diagnòstiques per prendre mesures abans que el risc augmenti, establir polítiques educatives integrals i estables en el temps, garantir la implantació de les mesures acordades de manera sistemàtica i avaluar-les i fer-ne el seguiment rigorosament. Cal també crear els mecanismes de difusió de les mesures engegades, de les millors pràctiques de referència, facilitar als investigadors l'accés a les dades existents, i integrar les noves de manera que arribin als centres educatius i al seu personal. Es tracta d'un nou exemple de coresponsabilitat entre tots els agents implicats per fer possible el treball en xarxa, coordinat i amb vies fluides de comunicació.

Cal saber com estem en educació i cal saber com ho podem fer millor a través d'una agenda per a la recerca en educació.

Dèiem que cal prioritzar i fomentar recerques que permetin disposar d'evidències per orientar la presa de decisions polítiques. També cal, però, que permetin millorar allò que fem a l'aula i als centres. Com s'afirma en el capítol 12 sobre l'agenda política de Francesc Pedró, la mesura de la bondat de les polítiques educatives depèn en part de l'impacte que tenen sobre els aprenentatges dels alumnes. En aquest sentit, és notable la producció d'estudis i informes de caire descriptiu i comprensiu sobre l'educació i el sistema educatiu a Catalunya, mentre que són menys els que analitzen l'educació amb voluntat més prescriptiva. Sabem bastant bé com estem; ara bé, desconeixem com podem fer-ho millor.

Per aquesta raó, convé potenciar recerca relacionada amb pràctiques innovadores. Com s'afirma en el capítol 9 de Begoña Gros i Íngrid Noguera sobre l'estat de la recerca, esmentat anteriorment, l'enfocament més emprat és el de la «recerca basada en disseny» que busca millorar la pràctica educativa i també la teoria que la fonamenta a través d'una metodologia participativa sobre la base de la iteració d'intervencions.

En definitiva i per tal de superar algunes de les limitacions i dificultats considerades, interessa avançar amb coresponsabilitat —entesa entre els diferents agents implicats— per promoure una agenda per a la recerca en educació a llarg termini que sigui capaç d'oferir evidències per fonamentar millor la presa de decisions polítiques. Aquesta coresponsabilitat també ha d'incidir en la promoció de recerca basada en disseny i en la creació d'un banc d'innovacions avaluades —com es fa per exemple en camps com el de la innovació mèdica— que faciliti la transferència, el treball en xarxa i les vies de comunicació entre els implicats.

En aquest sentit és important avançar en propostes estables que siguin compartides entre els diferents departaments de l'Administració implicats, les universitats, les institucions que fomenten estudis i recerca en educació, els centres educatius, els docents i els professionals de l'educació i investigadors. D'aquesta manera, es podran dur a terme avaluacions i fer un seguiment de l'impacte de les polítiques educatives tant a escala de territori com a escala de centres, es podrà promoure un diàleg fluid entre les diferents entitats que donen suport a la recerca en educació i, a més, es facilitarà la publicació de les dades dels estudis. Com més transferència de coneixements i resultats i més treball conjunt entre investigadors i docents hi hagi, més es facilitarà l'interès per la cultura de l'avaluació i la millora.

La generació de consensos socials al voltant de l'educació

Suprimida la sisena hora, els acords fonamentals establerts en el Pacte Nacional per a l'Educació, cinc anys més tard, han quedat debilitats.

Al llarg dels darrers anys, s'ha coincidit en la idea que hi havia un excés de canvis normatius, cosa que comportava una sensació d'inestabilitat en el sistema, de la qual

es volia fugir amb l'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya, aprovada per una majoria àmplia del Parlament de Catalunya. Ara, tal i com s'afirma en el capítol 12 sobre agenda política, i atès l'ampli marge de maniobra de què disposa cada Govern a l'hora de desplegar una llei tan oberta com la LEC, cal que la inestabilitat de la qual es fugia no acabi sent substituïda per una inestabilitat reglamentària més gran (vegeu el capítol 11 de Ramon Farré i Ramon Plandiura). Per evitar aquesta inestabilitat reglamentària, la generació de consensos bàsics al voltant de l'educació és fonamental.

Pel que fa als consensos, val a dir que, fa cinc anys, el Govern de Catalunya i les principals organitzacions del món de l'educació van establir les línies estratègiques clau per impulsar en aquest àmbit a través del Pacte Nacional per l'Educació. Els acords i consensos al voltant de l'educació que es van produir amb la formulació del Pacte Nacional l'any 2006 es van fer menys explícits amb el procés d'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya (LEC) l'any 2009. De fet, la LEC va comptar amb el suport de la majoria de partits polítics amb representació parlamentària, però també va despertar poc entusiasme o certa oposició d'una part significativa dels agents educatius (especialment representants de professorat) que havien signat el Pacte Nacional tres anys abans. La sensació és que determinats consensos potser s'han debilitat.

De fet, un dels aspectes que va crear certa controvèrsia política en la tramitació de la LEC va girar al voltant de la definició del Servei d'Educació de Catalunya, en el marc d'un model educatiu d'interès públic —tal i com s'anomena a l'Estatut d'Autonomia i en la mateixa LEC—, que alguns consideraven no ajustada a la concepció de «servei públic educatiu» prevista en el Pacte Nacional.

En tot cas, la voluntat d'integració de la xarxa de centres educatius sufragats amb fons públics que inspirava el Pacte Nacional per l'Educació sembla afeblir-se amb l'escàs desenvolupament que han tingut els contractes-programa des de la seva aprovació o amb decisions adoptades pel nou Govern català relacionades amb la desaparició de la sisena hora o amb la creació de dues direccions generals diferenciades per a centres públics i per a centres privats. A mesura que hi ha més estructures diferenciades i una percepció de prestació de serveis d'ensenyament diferenciats, més difícil és avançar cap a un Servei d'Educació de Catalunya realment integrat.

Altres decisions relacionades amb el canvi de nom del departament o amb la minva dels ajuts de menjador escolar i amb activitats més enllà de l'horari lectiu, per exemple, també semblen debilitar l'esperit del Pacte Nacional i alguns dels acords que s'hi van adoptar.

Davant d'aquest escenari, es fa necessari construir nous consensos al voltant de l'educació. El Govern actual manifesta la seva aposta, d'una banda, pel model educatiu d'interès públic basat en la coresponsabilitat i, de l'altra, per impulsar un gran pla nacional contra el fracàs escolar que tindrà com un dels eixos centrals reduir els desavantatges inicials dels alumnes amb situacions socials i familiars complexes (vegeu el capítol 11 de Ramon Farré i Ramon Plandiura). Sí que hi ha consens sobre la conveniència de millorar els resultats educatius. Assolir aquest objectiu, però, suposa actuar a escala de sistema i avançar en el marc d'un pla nacional d'educació i social que integri accions de diferents agents i factors externs a l'escola i que són determinants en l'assoliment de l'èxit educatiu. Com més voluntat d'abordar l'èxit educatiu i social de la població hi hagi, més necessitat hi haurà d'avançar en clau de sistema, cercant acords socials que garanteixin que la contenció i orientació de la despesa no impedeixi aquest objectiu.

La Convocatòria social per l'educació a Catalunya, signada per nombroses entitats de la societat civil (sindicals, empresarials, culturals, etc.) i institucions públiques del nostre país, si bé remet a compromisos de caràcter més general, sense una plasmació pràctica directa, representa un exemple de bona pràctica en aquesta construcció de consensos.

Cal avançar cap a un acord social per a la millora de l'èxit educatiu a Catalunya que integri un conjunt d'accions compartides.

Per tal de fer front als principals reptes que té l'educació, aquest acord social ha d'integrar accions que afectin àmbits tan diversos, però interrelacionats entre si, com ara: les polítiques laborals i la seva incidència sobre la conciliació entre vida familiar i laboral; la promoció de capital social, econòmic i cultural i la igualtat d'oportunitats d'accés a la formació al llarg de la vida; les polítiques d'infància i joventut en relació amb els usos del temps lliure dels infants socialment menys afavorits; les polítiques de salut adreçades a millorar les condicions de vida de les famílies i la infància; les estratègies

per combatre la segregació escolar a escala local i millorar la igualtat d'oportunitats relacionades amb el fet migratori; la promoció de l'aprenentatge de llengües estrangeres; la millora de la igualtat d'oportunitats entre les famílies en el coneixement de la llengua catalana; la promoció de l'escolarització primerenca i de les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat; la millora de l'oferta de formació professional; etc.

Un acord social d'aquest abast requereix de tothom compromís i voluntat de consens. És necessari per avançar en la situació actual, per anar plegats, per sortir de la crisi i per assolir més equitat i més qualitat en l'educació al nostre país. És un acord social per a la millora de la igualtat d'oportunitats que situa l'educand i l'èxit educatiu en el centre, mentre que situa el professorat, el mercat de treball i la resta d'agents educatius, socials i polítics com a facilitadors de l'èxit educatiu, no pas com l'objectiu en si mateix. En aquests moments —més que mai—, cal l'esforç de tothom per compartir un projecte col·lectiu de superació, saber on centrar els esforços per créixer com a país en educació i en igualtat d'oportunitats.

Dit això, no s'ha d'oblidar que l'èxit d'aquest projecte col·lectiu depèn del compromís i la responsabilitat de les persones, i requereix estar convençuts que la cohesió i la inclusió social són un bé comú que cal protegir i consolidar a través de la pròpia pràctica quotidiana. Per avançar cap a una educació de més qualitat cal que l'escola, la família i també els diferents agents socials i econòmics conreïn en la seva activitat i pràctica diària aquest compromís amb l'èxit educatiu, i cal fer reals les condicions d'educabilitat en els contextos de vida de les famílies i els infants.

Quadre 1.

Principals resultats de l'anàlisi dels indicadors sobre condicionants de l'èxit educatiu a Catalunya, 2011

	Factors positius	Factors negatius
Capital social, econòmic i cultural	• Nivells de riquesa (PIB) comparativament elevats. • Millora dels nivells d'instrucció de la població i reducció de la polarització formativa de la població en els darrers anys.	• Empitjorament de les condicions de vida per efecte de la crisi econòmica, especialment entre la població infantil. • Polarització formativa de la població adulta, que es reproduceix en la població jove. • Desigualtats d'accés a la formació al llarg de la vida i a l'educació no formal de la població socialment menys afavorida. • Baixa despesa pública en protecció social comparada.
Temps i suport familiar	• Reducció de les desigualtats de gènere en l'assumpció del treball reproductiu. • Baix pes comparat dels horaris laborals «asocials» (vespres, nits, caps de setmana). • Millora de les condicions de conciliació de la vida laboral i familiar en els darrers anys. • Bon accés comparat als serveis especialitzats d'atenció de la primera infància.	• Marge de millora pel que fa a les oportunitats de conciliació de la vida laboral i familiar: per exemple, poca flexibilitat horària en relació amb la mitjana espanyola i poca diversificació de les polítiques d'atenció i cura de la primera infància. • Més usos sedentaris del temps lliure pels infants socialment menys afavorits, i més usos instrumentals del temps lliure pels infants socialment més afavorits.
Condicions de salut	• Bones condicions de salut comparada.	• Relació entre les condicions de salut, les condicions de vida i els resultats educatius. • Baixa despesa pública en salut comparada.
Creixement i diversificació de la demanda educativa	• Increment de la demanda educativa en diferents etapes.	• Creixement comparativament molt elevat del sistema educatiu en volum d'alumnat. • Increment de la complexitat socioeducativa del sistema en els darrers anys. • Relació negativa entre creixement de la demografia educativa i resultats del sistema. • No compensació suficient de les desigualtats educatives relacionades amb el fet migratori.

Segregació escolar	• No relació entre la presència del fet migratori i la segregació escolar a escala local. • No existència de desigualtats de resultats entre sectors de titularitat a paritat de composició social. • Baixa variabilitat de resultats educatius a les proves PISA entre centres.	• Desigualtats entre sectors de titularitat en l'escolarització equilibrada d'alumnat, comparativament elevada a escala autonòmica. • Desigualtats en els resultats acadèmics entre sectors de titularitat relacionats amb la seva composició social. • Relació entre la segregació escolar i la graduació en ESO. • Estancament de la millora de l'escolarització equilibrada d'alumnat en els darrers anys per efecte, en part, de la crisi econòmica. • Desigualtats en el desplegament d'estratègies per combatre la segregació escolar a escala local.
Coneixement de les llengües	• No desigualtats en els resultats acadèmics en funció de la llengua parlada a casa.	• Desigualtats socials entre les famílies en el coneixement de la llengua catalana. • Baix coneixement comparat de l'anglès per la població adulta. • Mal posicionament comparat a escala europea pel que fa a l'ensenyament de les llengües estrangeres.
Escolarització preobligatòria	• Bona posició comparada pel que fa als nivells d'escolarització a la preobligatòria. • Increment dels nivells d'escolarització a l'educació infantil de primer cicle en els darrers anys. • Relació entre escolarització primerenca i resultats acadèmics posteriors.	• Desigualtats socials i territorials en l'accés a l'escolarització primerenca: els grups socialment menys afavorits hi participen menys. • Importància del sector públic per combatre les desigualtats d'accés. • Efecte positiu de l'escolarització primerenca entre els grups socials menys afavorits, que són els que menys hi participen.
Escolarització postobligatòria	• Millora dels nivells d'escolarització i de graduació en la postobligatòria els darrers anys. • Relació entre participació en la formació professional i reducció de l'abandonament educatiu prematur.	• Dèficits de provisió d'oferta de formació professional. • Increment de la participació en la formació professional en detriment de la participació en el batxillerat, que decreix. • Baixes taxes de graduació en ESO. • Baixa provisió de programes de segona oportunitat (PQPI).
Formació al llarg de la vida	• Paper de les escoles d'adults en la generació d'oportunitats educatives entre la població amb dèficits educatius.	• Estancament de la participació de la població en la formació al llarg de la vida. • Importants desigualtats en l'accés a la formació al llarg de la vida: menys accés relatiu de la població amb dèficit formatiu.

Recursos	• Manca de relació directa i clara entre finançament i resultats educatius. • No ineficiència del sistema. • Ràtio de professorat/alumnat mitjana.	• Dèficits de despesa pública en educació. • Dèficits en el desplegament de les polítiques de beques. • Aturada de la progressió positiva en els nivells de despesa pública i privada en educació per efecte de la crisi econòmica.
Entorn, oportunitats educatives i polítiques d'acompanyament a l'escolaritat	• Bona provisió comparada en la provisió de biblioteques.	• Desigualtats en la composició social dels municipis. • Desigualtats territorials en el grau de coresponsabilitat dels ajuntaments en matèria educativa. • Desigualtats territorials en la provisió d'equipaments culturals.
Educació i ocupació	• En general, la població amb més formació tendeix a tenir millors condicions d'ocupació que la població amb dèficit formatiu. • Igualació de les desigualtats socials (per edat, sexe, origen) en les condicions d'ocupació (accés a l'ocupació, accés a la qualificació, etc.) a mesura que augmenta la formació (menys en els salaris, àmbit en què augmenten les desigualtats a mesura que s'incrementa la formació). • Forta relació entre llocs qualificats i nivell d'instrucció superior. • Reducció de la temporalitat, en part per efecte de la crisi econòmica. • Millora de la productivitat a mesura que augmenta la formació. • Major productivitat comparada.	• Empitjorament de les condicions d'accés a l'ocupació per efecte de la crisi econòmica. • Major tendència comparada d'incorporació de la població amb dèficit formatiu al mercat de treball. • Volatilitat de l'ocupació de la població amb dèficit formatiu. • Baix retorn de la inversió en educació en l'accés a l'ocupació en època de bonança econòmica, i retorn més elevat en època de crisi. • Altes taxes d'atur, comparat, de la població amb més formació. • Elevats percentatges de població jove que no estudia ni treballa (NEET). • Estructura ocupacional amb un pes comparativament baix de l'ocupació de qualificació alta, amb un pes comparativament alt de l'ocupació de qualificació mitjana i amb un pes relativament alt de l'ocupació de qualificació baixa (desajust amb l'estructura formativa). • A més baixa qualificació de l'ocupació, més abandonament educatiu prematur. • Baix retorn comparat de la inversió en educació pel que fa a l'estabilitat de l'ocupació i als ingressos salarials (diferències més petites entre grups extrems).

Societat del coneixement	• Bona posició comparada pel que fa als indicadors d'innovació i d'accés a les noves tecnologies. • Forta relació entre èxit educatiu i desenvolupament de la societat del coneixement. • No relació clara entre accés a les tecnologies i rendiment acadèmic (depèn més dels usos).	• Escletxa digital. • Despesa en R+D moderada en relació amb la mitjana europea.
Participació cultural i política	• Despesa pública i privada en cultura comparativament elevada a escala autonòmica. • En general, bona posició comparada a escala autonòmica pel que fa a les pràctiques de consum cultural. • A més formació de la població, més participació electoral.	• Despesa privada en cultura comparativament baixa a escala europea. • Nivells moderats de lectura de llibres comparats a escala europea. • Desigualtats en les pràctiques culturals en funció del nivell d'instrucció de la població. • Baixa participació electoral comparada. • Desigualtats en la participació electoral en funció del nivell instructiu de la població.

Font: Elaboració pròpia a partir dels indicadors dels capítols 1 a 4, de Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés. La versió íntegra d'aquests indicadors la trobareu a ALBAIGES, B. i FERRER-ESTEBAN, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 76.

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011 constitueix una anàlisi acurada, àmplia i rigorosa de l'educació al nostre país. En aquesta nova edició de l'informe d'educació que ha esdevingut referent al nostre país, la Fundació Jaume Bofill es proposa, un cop més, aportar coneixement de la realitat educativa que resulti útil per a la millora de l'educació a Catalunya.

En el marc de l'actual conjuntura econòmica i social —en què les reformes, els ajustos i les retallades posen en qüestió les bases del nostre model de benestar social— l'informe situa el dret a l'educació i la igualtat d'oportunitats en el centre del debat. Amb paraules dels directors, Miquel Martínez i Bernat Albaigés, «l'educació fa de motor de mobilitat, igualació i cohesió socials, i es converteix en un dels pilars bàsics sobre els quals s'ha de construir la recuperació econòmica». L'anàlisi i les propostes que s'hi fan apunten en aquesta direcció.

L'informe complet consta de tres volums. El que llegiu ara és el primer i constitueix la part central de l'anuari. El segon volum, *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*, fa una anàlisi exhaustiva dels indicadors que presentem de manera sintètica en aquest primer volum. El tercer llibre, *El benestar a l'escola i en el professorat*, és un estudi monogràfic que posa en relleu la importància d'aquest tema en relació amb l'èxit educatiu. L'eix transversal que recorre aquesta nova edició de l'anuari és, doncs, l'èxit educatiu.

