

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008

FERRAN FERRER
(DIRECTOR)



**L'estat de l'educació a Catalunya.
Anuari 2008**

FERRAN FERRER (DIRECTOR)

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008

FERRAN FERRER (DIRECTOR)

La col·lecció *Polítiques* és la principal col·lecció de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen aquelles investigacions que han estat encarregades i que es consideren més rellevants pel seu interès social i polític. 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.

Primera edició: desembre de 2009

© Fundació Jaume Bofill, 2009
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

© d'aquesta edició: Editorial Mediterrània, S. L.
Guillem Tell, 15, entl. 1a
08006 Barcelona
Tel. 93 218 34 58 – Fax 93 237 22 10
editorial@editorialmediterrania.cat
www.editorialmediterrania.cat

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

ISBN: 978-84-8334-984-7
DL: B-46.357-2009

Impressió: Romanyà Valls, Capellades (Anoia)
Imprès a Catalunya – *Printed in Catalonia*

Índex

PRESENTACIÓ	11
PRIMERA PART: INDICADORS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA	15
<i>Bernat Albaigés Blasi i Òscar Valiente Gonzàlez</i>	
1. FINANÇAMENT	17
Despesa pública en educació	20
Despesa de les llars	32
Relació dels resultats educatius i la despesa pública	37
2. ENSENYAMENTS PREOBLIGATORIS	41
Evolució de l'escolarització a l'educació infantil de primer i segon cicle	44
Desigualtats d'accés i desenvolupament del sector públic	53
Provisió de professionals a l'escolarització	57
3. ENSENYAMENTS OBLIGATORIS	63
Evolució de l'escolarització als ensenyaments obligatoris	66
L'escolarització de l'alumnat estranger	69
Distribució de l'alumnat per sectors de titularitat i resultats	77
La igualtat d'oportunitats socials en educació	81
Provisió de professionals a l'escolarització	84
Promoció als ensenyaments obligatoris	88
Graduació en els ensenyaments obligatoris	93
Excel·lència de resultats educatius	100
4. ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS	105
Evolució de l'escolarització als ensenyaments postobligatoris	108
Escarlització de l'alumnat estranger i normalització de l'accés als ensenyaments postobligatoris	120
Provisió de professionals a l'escolarització	123
Promoció i graduació als ensenyaments postobligatoris	125

Abandonament educatiu prematur	129
Nivell d'assoliment dels ensenyaments postobligatoris	133
5. FORMACIÓ AL LLARG DE LA VIDA	139
Nivell d'instrucció de la població	142
Participació de la població adulta en la formació	148
Participació en la formació d'adults	151
Participació en la formació per al treball	154
6. CATALUNYA, EN EL MARC DE L'ESTRATÈGIA DE LISBOA	159
SEGONA PART: AGENDA POLÍTICA DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA	173
7. LA POLÍTICA EDUCATIVA A CATALUNYA, BALANÇ 2006-2008	175
<i>Ramon Plandiura Vilacís</i>	
L'any 2006, clau per a l'educació a Catalunya	177
Context internacional i espanyol a la política educativa catalana	181
La política educativa a Catalunya	188
Algunes conclusions	202
8. EL PROCÉS D'ELABORACIÓ DE LA LLEI D'EDUCACIÓ A CATALUNYA	205
<i>Ramon Farré Roure</i>	
Introducció	207
El PNE: marc i antecedent de la Llei	207
El Document de Bases	210
L'Avantprojecte de Llei	214
Projecte de Llei	220
TERCERA PART: REPTES I OPORTUNITATS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA	231
9. L'ATENCIÓ A LA PRIMERA INFÀNCIA A CATALUNYA: INFLUÈNCIA DEL SISTEMA EDUCATIU I LA CURA PARENTAL EN LES SEVES OPORTUNITATS VITALS	233
<i>Maria José González López</i>	
Polítiques d'intervenció en la primera infància davant els nous riscos d'exclusió social: la nova centralitat de la infància	236

L'atenció dels infants dins i fora de la llar: beneficis i obstacles per a les seves oportunitats vitals	242
La realitat catalana: evidències empíriques sobre l'atenció als més petits	248
Conclusions	257
10. L'EDUCACIÓ DELS TRES ALS DOTZE ANYS. LA SEVA CONTRIBUCIÓ A LA REDUCCIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR	265
<i>Joan Domènech Francesch</i>	
La importància de l'etapa de tres a dotze anys	268
Algunes reflexions sobre el concepte de <i>fracàs escolar</i>	269
Temps de reformes i avaluacions per a l'etapa de tres a dotze anys	272
Les polítiques educatives a l'etapa de tres a dotze anys a Catalunya	275
El debat als centres educatius de tres a dotze anys a Catalunya	278
Conclusions	287
11. COMPRESIVITAT, AGRUPAMENTS HOMOGENIS I FRACÀS ESCOLAR A L'ESO	291
<i>Enric Roca Casas</i>	
Introducció	293
El model comprensiu: una breu perspectiva internacional	294
La política educativa a Espanya i Catalunya en relació amb el model comprensiu a l'ESO	297
Algunes crítiques al model comprensiu	300
Les pràctiques d'agrupaments dels estudiants d'alguns centres i la seva relació amb el model comprensiu	302
Cas 1: Grup homogeni a 4t d'ESO d'un institut de Barcelona. Curs: 2008-2009 i grup homogeni a 4t d'ESO d'un institut de Terrassa. Curs: 2006-2007	308
Cas 2: Grups homogenis a les matèries instrumentals a tots els cursos d'ESO d'un institut de Sabadell. Curs: 2006-2007	312
Cas 3: Grups homogenis per nivells a 1r d'ESO i les seves repercussions en els grups posteriors d'un institut de Barcelona. Curs: 2006-2007	314
Cas 4: Grups homogenis a tots els cursos d'ESO a l'IES Gallecs de Mollet del Vallès. Curs: 2008-2009	318
Conclusions i propostes per al debat	320

12. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL. ALTERNATIVA REAL A L'ABANDONAMENT ESCOLAR?	327
<i>Maribel Garcia Gràcia, Rafael Merino Pareja i Joaquim Casal Bataller</i>	
Introducció	329
Abandonament escolar i formació professional: una perspectiva internacional	330
La política educativa a Espanya i Catalunya en relació amb l'abandonament escolar i la formació professional	336
De la macropolítica a la micropolítica: les pràctiques dels centres	344
Conclusions principals	347
QUARTA PART: CONCLUSIONS, PRIORITATS I PROPOSTES DE MILLORA PER A L'EDUCACIÓ A CATALUNYA	355
13. CONCLUSIONS, PRIORITATS I PROPOSTES	357
<i>Ferran Ferrer Julià</i>	
Prioritats i propostes per a la política educativa	369

Presentació

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008 presenta, des del rigor de les dades i la pluralitat d'analistes que hi participen, una radiografia del sistema educatiu no universitari del nostre país. Aquest anuari, d'aparició cada dos anys, dóna continuïtat als informes anteriors sobre educació de la Fundació Jaume Bofill, tant pel que fa a la intencionalitat explícita d'aportar llum sobre l'estat real de l'educació a Catalunya, com pel que fa al recull, creació i valoració d'aquells indicadors que en recerques internacionals es consideren més rellevants per mesurar l'estat de salut de qualsevol sistema educatiu en societats postindustrials.

L'anuari d'enguany consta de quatre parts. En la primera es presenten i s'interpreten els indicadors més significatius per entendre quina és la realitat i quina ha estat l'evolució de l'educació a Catalunya al llarg dels darrers anys. La segona part està centrada en l'anàlisi de l'agenda política educativa del nostre país. Analitzar l'evolució que ha seguit la política educativa catalana els dos darrers anys suposa endinsar-se en una de les èpoques més importants de la història de l'educació a Catalunya de les darreres dècades, amb l'aprovació de la Llei d'Educació (LEC), la primera llei d'educació des de la restauració de la democràcia i l'autogovern a Catalunya. En el tercer apartat s'analitzen els reptes i oportunitats de l'educació a Catalunya, fent atenció als instruments que el sistema disposa per fer front i reduir el fracàs escolar des de la primera infància fins als cicles formatius. Finalment, hi ha un apartat de conclusions, prioritats i propostes elaborat pel director de l'anuari.

És oportú evidenciar la dimensió propositiva d'aquest darrer apartat de la publicació. Després d'una anàlisi tan exhaustiva era del tot necessari construir propostes de millora, i s'han fet, a més, des de l'autoritat acadèmica que li correspon a Ferran Ferrer. La Fundació Jaume Bofill ha perseguit insistentment la idea que tota anàlisi ha d'anar acompanyada de propostes de reforma i/o canvi. Som conscients que adoptar el canvi correspon la major part de vegades a les institucions polítiques en general i al Govern i Parlament en concret, però les propostes ajuden (i aquesta és també la seva intenció) al debat i la reflexió col·lectiva.

L'informe assenyala, novament, l'existència de molts i importants dèficits del sistema educatiu a Catalunya seguint les tendències d'anys anteriors. Ara bé, el fet que aquestes dades no ens sorprenguin no vol dir que no siguin importants i preocupants. Certament, encara que no sigui novetat, les dimensions de l'esvoranc educatiu que una part de l'informe assenyala són considerables. No volem insistir aquí en allò que ha estat la tònica dels darrers informes, tot i que tampoc volem silenciar-ho. De fet, no hi ha motius per creure que en pocs anys la situació no farà un gir. Els cicles educatius són llargs, entre sis i vuit anys, i hem d'assumir que aquest pot ser el període que ha de transcórrer abans de veure un canvi rellevant en el sistema.

Per això és tan important identificar alguns factors de canvi que poden ser determinants per moure –encara que sigui modestament– l'enrocament d'alguns aspectes del sistema educatiu. Com es pot llegir en diversos moments al llarg del llibre, el període analitzat ha estat ric en la fixació de factors de canvi. Canvis que en alguns casos han quedat lluny pel que fa al plantejament que esperàvem. Això no treu, però, que hi hagi moltes il·lusions dipositades en els petits canvis que es poden començar a impulsar. Amb tota seguretat, el proper informe sobre l'estat de l'educació –d'aquí a un parell d'anys– haurà de valorar la implementació d'aquests canvis i detectar possibles conseqüències sobre el sistema educatiu.

Resta, finalment, agrair el seu treball a totes les persones que han fet possible aquest llibre que teniu entre mans. Moltes gràcies a totes elles i bona lectura.

Jordi Sànchez i Picanyol
Director de la Fundació Jaume Bofill

Primera part:

Indicadors de l'educació a Catalunya

Bernat Albaigés Blasi i Òscar Valiente Gonzàlez

1 Finançament

La inversió pública en educació és un instrument clau per garantir el desenvolupament humà i econòmic d'un país. La competència en els mercats globals ha incrementat la preocupació de les societats per la qualificació de la seva població activa. Diferents organismes internacionals no deixen d'insistir en la necessitat que els estats apostin per l'educació com a part fonamental de la seva estratègia de desenvolupament. En concret, el Consell d'Europa, en el marc dels seus Objectius estratègics per al 2010 definits a Lisboa l'any 2000, especifica la necessitat que els estats membres incrementin substancialment la despesa per càpita en educació per aconseguir convertir la Unió Europea (UE) en el territori amb major capital humà del món.

En el cas de Catalunya, diferents estudis i informes han posat en relleu els grans dèficits de finançament del sistema educatiu català. En concret, els anuaris de 2005 i 2006 *L'estat de l'educació a Catalunya* assenyalaven que els nivells de despesa pública en educació a Catalunya estaven molt per sota dels espanyols i dels internacionals. També assenyalaven que aquest dèficit de finançament era especialment palès pel que fa al sistema de beques, que les famílies es veien obligades a fer una gran despesa en educació per compensar aquests dèficits i que, segurament, aquesta situació estava incrementant el risc de dualització del sistema educatiu català.

És per aquestes raons que ens preguntem:

- Continua sent el de Catalunya un dels sistemes educatius pitjor finançats d'Europa i de l'Estat espanyol?
- Està millorant l'esforç financer en educació a Catalunya? A quin ritme? Està reduint la distància respecte dels sistemes educatius del seu entorn?
- Quina és l'evolució de la despesa privada de les llars? I de la despesa pública en concerts educatius?
- Quines conseqüències pot tenir el dèficit de despesa pública en educació sobre l'excel·lència i equitat educativa a Catalunya?

Totes aquestes són preguntes que semblen rellevants i que, de manera més o menys directa, s'intentaran respondre en aquest capítol. El capítol s'organitza a partir de tres apartats: la despesa pública en educació, la despesa de les llars i la relació entre els resultats educatius i la despesa en educació. Es pretén analitzar l'evolució dels indicadors principals i comparar-los, sempre que sigui possible i pertinent, amb els dels sistemes educatius de les comunitats autònomes i els d'una mostra internacional de països. El capítol s'acaba amb un recull de les forteses i febleses detectades en el finançament de l'educació a Catalunya.

DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ

A continuació es presenten diferents indicadors relatius a la despesa pública en educació. El Pacte Nacional per a l'Educació de 2006 establia que Catalunya havia d'incrementar la seva despesa pública en educació per arribar a la convergència europea (6% del PIB) en un termini de sis anys. Aquest compromís ens indica dues coses: la primera és que Catalunya es troba lluny de la convergència europea pel que fa a la despesa pública en educació; la segona, que els agents educatius i socials del país són conscients d'aquesta situació i dels riscos que porta associats. Les taules i gràfics següents permetran analitzar l'evolució i l'estructura d'aquesta despesa des d'una perspectiva comparada.

Taula 1.**Evolució de la despesa pública en educació a Catalunya i Espanya (2000-2007)**

Despesa pública en educació no universitària	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya (2000=100)	100,0	104,2	116,7	126,6	140,4	156,9	176,5	192,6
Creixement interanual	5,3	4,2	12	8,4	10,9	11,8	12,5	9,2
Espanya (2000=100)	100,0	106,2	116,4	124,1	133,2	143,5	156,8	169,6
Creixement interanual	5,9	6,2	9,6	6,5	7,4	8	9,3	8,2
Despesa pública en educació universitària	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya (2000=100)	100,0	107,1	118,1	118,9	209,0	141,3	146,3	163,6
Creixement interanual	7,6	7,1	10,3	0,7	75,7	-32,4	3,5	11,9
Espanya (2000=100)	100,0	108,2	114,4	125,5	144,9	136,7	148,1	168,0
Creixement interanual	8,7	8,2	5,7	9,7	15,5	-5,6	8,3	13,5
Despesa pública en educació	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya (2000=100)	100,0	105,1	117,0	124,1	157,9	152,7	169,2	185,5
Creixement interanual	5,9	5,1	11,4	6,1	27,2	-3,3	10,8	9,6
Espanya (2000=100)	100,0	106,6	114,7	123,9	134,9	142,2	154,6	168,8
Creixement interanual	6,7	6,6	7,6	7,9	8,9	5,3	8,7	9,2
Despesa en concerts (educació no universitària)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya (2000=100)	100,0	105,8	114,4	117,2	130,4	142,6	155,0	155,0
Creixement interanual	3,8	5,8	8,1	2,4	11,3	9,3	8,7	0,0
Espanya (2000=100)	100,0	109,7	119,9	126,9	137,7	148,6	161,4	169,9
Creixement interanual	9,1	9,7	9,3	5,3	9	8,2	8,6	5,3
Despesa en personal (educació no universitària)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya (2000=100)	100,0	103,1	110,0	119,9	132,3	144,6	161,3	184,8
Espanya (2000=100)	100,0	104,5	111,5	118,9	127,0	133,9	143,8	155,9
Despesa en personal sobre total (educació no universitària) (%)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya	61,8	61,1	58,2	59,0	58,2	56,9	56,4	59,2
Espanya	70,3	69,2	67,3	67,4	67,0	65,6	64,5	64,6

Nota 1: Les dades de despesa pública en educació universitària inclouen el finançament d'origen privat de les universitats i la despesa de beques per exempció de preus acadèmics. Per la seva banda, les dades de despesa global recullen la despesa dels departaments d'Educació i Universitats. En el cas de Catalunya, s'ha tingut en compte la despesa en educació d'adults efectuada per altres departaments. En canvi, no s'ha contemplat la despesa en formació ocupacional realitzada per altres departaments.

Nota 2: Les dades de 2007 són provisionals i no incorporen la despesa del Ministeri d'Educació (MEC) en educació no universitària, ni tampoc la despesa actualitzada a 2007 de les corporacions locals.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC.

La taula 1 presenta l'evolució de la despesa pública en educació a Catalunya i Espanya fins l'any 2007. Es pren com a referència l'any 2000 i es presenta la variació de la despesa amb relació a aquest any, així com les taxes interanuals de creixement d'aquesta despesa. Es considera la despesa pública total, la universitària, la no universitària, la despesa pública en concerts i la despesa en personal. El primer que es pot dir és que la despesa en educació no universitària, després de tres anys creixent per sobre del 10%, l'any 2007 ho va fer un 9,2%. En el darrer lustre la despesa en educació no universitària a Catalunya sempre ha crescut a un ritme superior que l'espanyola.

La despesa pública en els ensenyaments universitaris ha crescut en el darrer any a un 11,9%, lleugerament per sota de l'espanyola (13,5%). En el còmput general des de l'any 2000, la despesa pública en aquesta etapa educativa s'ha incrementat a un nivell semblant a l'espanyol (60%). Pel que fa a la despesa pública en concerts, aquesta ha crescut més a Espanya que a Catalunya des de l'any 2000. Això és degut, en part, a l'increment de la matrícula en la xarxa privada a Espanya i l'estancament a Catalunya. Especialment remarcable és l'estancament de la despesa en concerts el darrer any a Catalunya.

Els darrers dos indicadors de la taula 1 fan referència a la despesa pública en professionals de l'educació no universitària. Aquesta partida de la despesa educativa ha crescut un 80% respecte de l'any 2000. Cal remarcar l'increment de la despesa en els darrers dos anys, que coincideix amb un augment de la contractació de professorat a Catalunya, fruit, en part, de la implementació de la sisena hora. Com a conseqüència d'aquest procés, la partida de despesa en professorat ha crescut en importància respecte de la despesa total en educació universitària, i ha suposat, l'any 2007, el 59,2% d'aquesta.

La taula 2 presenta l'evolució de diferents indicadors de despesa en educació a Catalunya, Espanya i la Unió Europea. La particularitat d'aquests indicadors és que analitzen els nivells de despesa pública en educació en relació amb la riquesa del país (PIB). El principal avantatge d'aquest exercici és que permet mesurar l'esforç financer d'un país en educació en relació amb la seva capacitat de despesa. Novament es presenten indicadors relatius a la despesa total, universitària i no universitària, en concerts i per alumne.

Taula 2.
Evolució dels indicadors de despesa pública en educació per àmbit territorial (2000-2007)

Despesa pública en educació (no univ.) / PIB	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya	2,01	1,94	2,04	2,29	2,35	2,41	2,52	2,55
Espanya	3,00	2,95	3,02	3,17	3,17	3,14	3,18	3,20
UE-27	3,68	3,89	3,95	4,01	3,93	3,89	3,92	-
Despesa pública en educació (univ.) / PIB	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya	0,44	0,44	0,47	0,56	1,00	0,58	0,64	0,57
Espanya	0,59	0,60	0,58	0,75	0,82	0,70	0,70	0,75
UE-27	:	1,05	1,11	1,13	1,13	1,15	1,13	-
Despesa pública en educació (total) / PIB	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya	2,60	2,53	2,64	2,94	3,43	3,11	3,19	3,13
Espanya	4,23	4,15	4,17	0,75	0,82	4,31	4,34	4,41
UE-27	4,86	4,94	5,06	5,14	5,06	5,04	5,05	-
Despesa pública en educació (no univ.) per estudiant	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya	2.392,1	2.506,5	2.798,3	3.310,3	3.562,7	3.860,6	4.277,3	4505,5
Espanya	2.714,4	2.919,5	3.225,5	3.627,9	3.853,1	4.120,4	4.470,2	4746,4
Despesa pública en educació (no univ.) per estudiant en relació PIB per càpita	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya	12,5	12,3	13,1	14,7	15,1	15,6	16,3	16,4
Espanya	17,3	17,5	18,3	19,5	19,6	19,7	20,1	20,3
Despesa pública en ensenyaments privats (concertats) / Despesa pública en educació (no univ.)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya	25,2	25,6	24,7	21,0	21,2	21,0	20,2	18,7
Espanya	15,4	16,0	15,9	14,9	15,1	15,2	15,1	14,8
Estudiants centres concertats (no univ.) / Estudiants no universitaris	2000*	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya	42,1	35,4	35,2	35,0	34,4	33,1	32,5	32,1
Espanya	31,7	24,7	25,5	25,7	25,7	25,7	25,8	26,2
Despesa pública centres privats / Estudiants en centres concertats (no univ.)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Catalunya	1.430,5	1.808,7	1.964,9	1.987,8	2.198,9	2.449,1	2.659,9	2.621,0
Espanya	1.322,0	1.886,0	2.013,0	2.107,7	2.269,7	2.441,6	2.620,7	2.672,8

Nota 1: La despesa pública per a Catalunya i Espanya no incorpora el finançament privat de les universitats. En canvi, inclouen la despesa de beques per exempció de preus acadèmics. D'altra banda, les dades recullen la despesa dels diferents departaments d'Educació i Universitats.

Nota 2: En el cas de Catalunya, s'ha tingut en compte la despesa en educació d'adults efectuada per altres departaments.

Nota 3: Les dades corresponents a la UE són estimades per Eurostat, l'oficina estadística de la Comissió Europea.

Nota 4: Les dades estan calculades en PIB a preus corrents.

Nota 5: Les dades d'estudiants en centres concertats corresponents a l'any 2000 incorporen tots els estudiants matriculats en centres privats.

Nota 6: A partir de 2003, es compta la despesa de les corporacions locals.

Nota 7: Les dades de 2007 són provisionals. Aquestes dades no incorporen la despesa del MEC en educació no universitària, ni tampoc la despesa actualitzada a 2007 de les corporacions locals.

Nota 8: Les dades corresponents a la UE-27 referents a l'educació no universitària fan referència a l'educació no superior. Així mateix, les dades referents a l'educació universitària fan referència a les d'educació superior (en el cas espanyol, per exemple, inclouria també la despesa en formació professional de cicle superior).

Font: Elaboració a partir de dades del MEC, l'Institut Nacional d'Estadística (INE) i l'Eurostat.

Catalunya mostra un endarreriment històric pel que fa a la despesa pública en educació. Això és especialment cert en l'educació no universitària. Catalunya presenta uns percentatges de despesa pública en educació no universitària (2,55%) inferiors als espanyols (3,20%) i molt inferiors als europeus (3,92%). En els darrers anys s'ha fet un esforç financer en aquest sentit a Catalunya, que resulta encara insuficient per apropar-se als estàndards internacionals. De fet, en el darrer any (2007) s'observa que aquest increment de l'esforç de despesa ha estat força baix (0,03% del PIB). A nivell universitari, la despesa a Catalunya en relació amb el PIB (0,57%) també és més baixa que a Espanya (0,75%) i gairebé la meitat de l'europea (1,13%).

Quan es considera globalment tota la despesa pública en educació, s'evidencia un estancament de l'esforç financer en educació en els darrers tres anys. Catalunya destina poc més del 3,1% del seu PIB a educació, per un 4,4% a Espanya i un 5% a Europa. Espanya continua gastant més diners per alumne en educació no universitària que Catalunya, i fent un esforç financer per estudiant major en relació amb el seu PIB (20,3%) que Catalunya (16,4%). Pel que té a veure amb la despesa en concerts, val a dir que es detecta un canvi significatiu de la tendència a Catalunya amb relació a Espanya. Tradicionalment Catalunya havia destinat més recursos públics a l'alumnat dels centres privats que Espanya. La despesa per alumne en centres privats a Espanya (2.672€) ja és superior a la de Catalunya (2.621€). Això és conseqüència del fet que la reducció de l'esforç financer en aquest alumnat ha estat superior a la davallada en la matrícula als centres privats a Catalunya.

La taula 3 presenta la comparativa dels indicadors de despesa en educació per comunitats autònomes a l'any 2007. Estudis anteriors han mostrat que les comunitats autònomes amb un règim de tipus "subsidiari" (pes important del sector privat) tendeixen a tenir una despesa en educació menor, perquè el cost unitari per a l'Administració pública de l'alumnat en el sector concertat és més baix que en el públic. Aquest és el cas de Catalunya, amb un 32,1% de l'alumnat als centres privats concertats i una de les despeses públiques en educació no universitària en relació amb el PIB (2,55%) més baixa de l'Estat espanyol. Però aquesta no és una norma que es pugui aplicar a totes les comunitats autònomes. Navarra (34,5%) i el País Basc (50,1%) són les comunitats autònomes amb un major pes del sector privat en l'educació no universitària, i en canvi presenten un percentatge de despesa en relació amb el PIB superior al 3%.

Taula 3.
Indicadors de despesa pública en educació per comunitats autònomes (2007)

Àmbit territorial	Despesa pública en educació no universitària / PIB (%)	Despesa pública en educació universitària / PIB (%)	Despesa pública en educació (total) / PIB (%)	Despesa pública en educació no univ. per estudiant (€)	Despesa pública en educació no univ. per estudiant en relació PIB per càpita (%)	Despesa pública en ensenyaments privats (concerts) / Despesa pública en educació no univ. (%)	Estudiants centres concertats no univ. / Estudiants no univ. (%)	Despesa pública centres privats / Estudiants en centres concertats (€)
Andalusia	3,66	1,04	4,72	3.740,4	20,6	11,6	18,6	2.339,9
Aragó	2,55	0,67	3,27	4.410,9	17,2	16,7	27,5	2.680,0
Astúries	2,96	0,76	4,07	5.427,2	25,2	11,8	25,9	2.465,4
Balears	2,78	0,27	3,06	4.710,1	18,6	20,2	31,9	2.972,4
Canàries	3,42	0,61	4,07	4.330,3	20,9	7,7	16,8	1.985,6
Cantàbria	3,10	0,65	3,74	5.220,1	22,3	16,0	32,1	2.601,9
Castella i Lleó	3,01	0,77	3,80	4.868,5	21,5	16,0	29,6	2.634,7
Castella-La Manxa	4,45	0,53	4,99	4.885,8	26,7	8,3	15,9	2.559,1
Catalunya	2,55	0,57	3,13	4.505,5	16,4	18,7	32,1	2.621,0
Comunitat Valenciana	3,13	0,94	4,10	4.352,4	20,5	17,9	27,6	2.822,0
Extremadura	4,77	0,66	5,45	4.490,9	27,9	9,0	18,6	2.168,9
Galícia	3,49	0,82	4,36	5.049,1	25,6	12,2	23,5	2.625,7
Madrid	1,87	0,74	2,67	3.576,3	11,8	20,5	28,2	2.592,8
Múrcia	3,79	0,86	4,68	4.006,1	20,7	13,7	22,5	2.440,2
Navarra	3,00	0,38	3,40	5.643,3	19,1	20,6	34,5	3.361,3
País Basc	3,11	0,51	3,70	6.320,7	20,8	28,7	50,1	3.623,1
La Rioja	2,77	0,47	3,25	4.859,8	19,3	15,9	30,1	2.566,6
TOTAL	3,20	0,75	4,41	4.746,4	20,3	14,8	26,2	2.672,8

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, inclouen la despesa de beques per exempció de preus acadèmics.

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

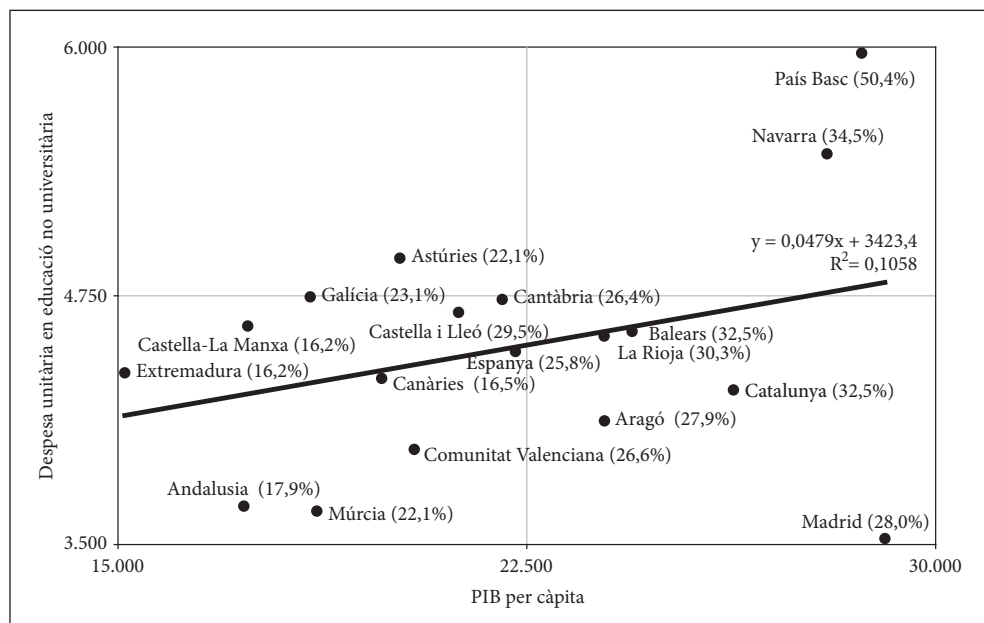
Nota 3: Les dades de 2007 són provisionals.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC i l'INE.

Una ullada general a la taula permet observar que la comunitat autònoma que presenta uns indicadors de despesa pública en educació més semblants a Catalunya és Madrid. Catalunya i Madrid són els territoris que dediquen un percentatge menor de la seva riquesa a l'educació (3,13% i 2,67%). En l'altre extrem de la comparativa es troben les altres dues comunitats autònomes més riques de l'Estat espanyol. Navarra i el País Basc són els territoris amb una major despesa per alumne, tant als centres públics com privats. A diferència de Catalunya i Madrid, són comunitats autònomes que combinen un PIB elevat amb un esforç elevat en educació.

Gràfic 1.

Relació entre despesa pública en educació per estudiant i PIB per càpita per comunitats autònomes (2006)



Nota: Entre parèntesi s'assenyala el percentatge d'alumnat escolaritzat al sector concertat en els ensenyaments no universitaris.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC.

El gràfic 1 posa en relació la despesa pública unitària per alumne amb el PIB per càpita a l'any 2006. Entre parèntesis apareix el percentatge d'alumnat als centres concertats. Les quatre comunitats autònomes més riques presenten una matrícula als centres concertats per sobre de la mitjana espanyola. El que diferencia les unes de les altres és la despesa unitària per alumne. Catalunya i, en especial, Madrid són dues comunitats autònomes que no aprofiten la seva riquesa per càpita per finançar adequadament la seva educació no universitària. Aquesta situació contrasta amb la del País Basc i Navarra, que aprofiten la seva riquesa per ser les comunitats autònomes que més recursos destinen a l'alumnat no universitari. Val a dir que la riquesa de les comunitats autònomes explica més d'un 10% de les diferències de recursos unitaris en alumnat entre els territoris. La resta de la variabilitat ha de ser explicada per l'esforç que fan aquestes comunitats autònomes per finançar el seu sistema educatiu. Queda clar que l'esforç català està força per sota del que li correspondria pel nivell de riquesa.

La taula 4 recull la despesa educativa en relació amb el PIB al 2006 des d'una perspectiva internacional. Es presenten les dades de despesa total, universitària i no universitària. Els països apareixen ordenats de major a menor despesa total en educació en relació amb el PIB. Com es pot observar, Catalunya apareix en les darreres posicions de la taula. Catalunya presenta nivells de despesa en educació universitària i no universitària molt inferiors a la mitjana europea. Catalunya al 2006 dedicava poc més d'un 3% de la seva riquesa a l'educació, i la mitjana europea era superior al 5%. Si es compara Catalunya amb els països nòrdics, es pot observar que alguns estan dedicant més d'un 7% dels seus recursos a l'educació (Dinamarca, Islàndia). Aquestes diferències s'expliquen per la importància que donen aquests països a l'educació i als serveis públics de l'Estat del benestar.

El gràfic 2 posa en relació la despesa pública en educació com a percentatge del PIB i la riquesa dels països. En aquest cas la riquesa dels països explica poc més del 8% de la variabilitat en l'esforç financer en educació dels diferents territoris. Això vol dir que la riquesa d'un país no determina la importància que aquest país dóna a la seva educació. Si s'observa la posició de Catalunya, queda palès que és un dels territoris que, malgrat tenir nivells de riquesa equivalents a la mitjana europea, presenta un esforç relatiu en educació molt inferior als estàndards europeus.

Taula 4.

Despesa pública en educació universitària i no universitària dels països de la Unió Europea i altres sobre el PIB de cada país (2006) (%)

Àmbit territorial	Despesa pública en educació (total) / PIB	Despesa pública en educació no univ. / PIB	Despesa pública en educació univ. / PIB
Dinamarca	7,98	5,71	2,27
Islàndia	7,55	6,19	1,36
Xipre	7,02	5,37	1,65
Suècia	6,85	5,01	1,84
Malta	6,76	5,70	1,06
Noruega	6,55	4,48	2,07
Finlàndia	6,14	4,20	1,94
Bèlgica	6,00	4,68	1,32
Eslovènia	5,72	4,48	1,24
França	5,58	4,39	1,19
Estats Units	5,51	4,06	1,45
Suïssa	5,50	4,04	1,46
Regne Unit	5,48	4,38	1,10
Holanda	5,46	3,96	1,50
Àustria	5,44	3,96	1,48
Hongria	5,41	4,37	1,04
Polònia	5,25	4,29	0,96
Portugal	5,25	4,25	1,00
Letònia	5,07	4,16	0,91
UE-27	5,05	3,92	1,13
Irlanda	4,86	3,72	1,14
Lituània	4,84	3,84	1,00
Estònia	4,80	3,88	0,92
Itàlia	4,73	3,93	0,80
República Txeca	4,61	3,38	1,23
Alemanya	4,41	3,30	1,11
Espanya	4,28	3,33	0,95
Bulgària	4,24	3,51	0,73
Croàcia	4,11	3,23	0,88
Grècia	4,00	2,56	1,44
Eslovàquia	3,79	2,89	0,90
Romania	3,48	2,67	0,81
Japó	3,47	2,86	0,61
Luxemburg	3,41	:	:
Catalunya	3,15	2,64	0,86
Turquia	2,86	1,95	0,91
Liechtenstein	2,06	1,87	0,19

Nota 1: Eurostat no ofereix dades regionals. Les dades de Catalunya estan calculades a partir de la informació disponible del MEC, prenent com a referència la despesa pública corresponent a Espanya segons Eurostat i el mateix MEC.

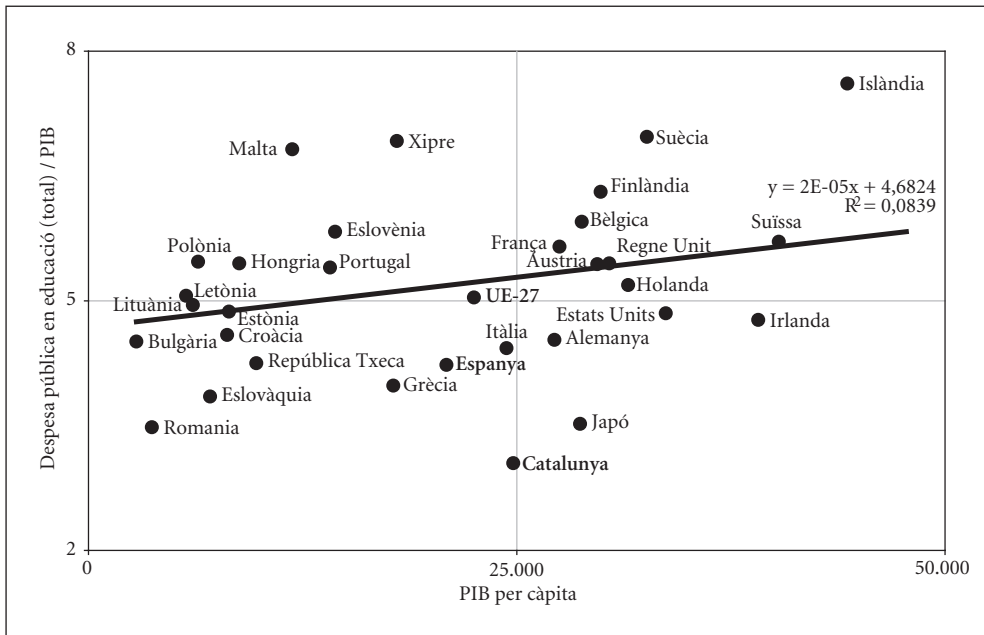
Nota 2: Les dades referents a l'educació no universitària fan referència a l'educació no superior. Així mateix, les dades referents a l'educació universitària fan referència a les d'educació superior (en el cas espanyol, per exemple, inclouria també la despesa pública en formació professional de cicle superior).

Nota 3: Les dades de Grècia, Malta i Romania corresponen a 2005.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC, l'INE i l'Eurostat.

Gràfic 2.

Relació entre despesa pública en educació universitària i no universitària i PIB per càpita a la Unió Europea (2005)



Font: Elaboració a partir de dades del MEC, l'INE i l'Eurostat.

La taula 5 recull l'evolució dels indicadors del finançament del sistema de beques no universitàries a Catalunya i Espanya. Es presenten diferents indicadors sobre la despesa total en beques, la cobertura de les ajudes i la seva intensitat. Tradicionalment el sistema de beques a Catalunya ha patit fortes limitacions perquè bona part d'aquestes són atorgades pel Ministeri d'Educació atenent als llindars de renda del conjunt de l'Estat. Com a conseqüència dels elevats nivells de renda de Catalunya amb relació a Espanya, la població escolar de Catalunya té menys oportunitats d'accedir al sistema de beques. Val a dir que a això s'hi han d'afegir mancances en les polítiques de beques promogudes per l'Administració catalana per tal de compensar aquest dèficit.

Taula 5.

Evolució dels indicadors bàsics del finançament del sistema de beques no universitàries per a Catalunya i Espanya (1999-2007)

Despesa en beques no univ./ Despesa en educació no univ. (%)	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
Catalunya	1,1	1,4	1,5	1,4	1,3	1,2	1,3	1,3
Espanya	1,2	1,5	1,5	1,4	1,5	1,6	1,7	1,7
Despesa en beques no univ./ Estudiants no univ. (en euros)	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
Catalunya	25,5	34,5	41,3	46,0	47,0	47,6	55,8	59,6
Espanya	33,1	42,8	47,6	52,3	58,5	67,6	77,3	79,5
Despesa en beques no univ./ Becaris no univ. (en euros)	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
Catalunya	283,6	289,1	301,4	313,1	339,3	325,1	358,5	351,2
Espanya	246,0	237,8	228,4	219,2	225,7	233,4	234,4	271,3
Índex d'evolució de la despesa en beques no univ. (1999-2000=100)	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
Catalunya	100,0	134,3	161,7	183,1	191,5	197,6	235,9	259,0
Espanya	100,0	127,6	141	155,2	175,1	203,1	233,9	244,1
Becaris/ estudiants (%)	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
Catalunya	9,0	11,9	13,7	14,7	13,9	14,6	15,6	17,0
Espanya	13,5	18,0	20,8	23,9	25,9	29,0	33,0	29,3

Font: Elaboració a partir de dades del MEC i l'INE.

La part relativa de la despesa educativa dedicada a beques a Catalunya oscil·la entorn de l'1,3%, mentre a Espanya aquesta xifra s'incrementa cada any, sent al curs 2006-2007 d'un 1,7%. La despesa en beques amb relació al nombre de becaris és un indicador de la intensitat de les ajudes. La intensitat de les beques a Catalunya (351€) és superior a la d'Espanya (271€). S'ha de pensar que aquesta desigualtat és perfectament raonable

Taula 6.
Indicadors bàsics del finançament del sistema de beques per comunitats autònomes (curs 2006-2007)

Ambit territorial	Despesa en beques/ Despesa en educació (%)	Despesa en beques en no univ./Despesa en educació no univ. (%)	Despesa en beques univ./ Despesa en educació univ. (%)	Nombre de becaris no univ./Estudians no univ. (%)	Nombre de becaris univ./ Estudians univ. (%)	Nombre de becaris/ Estudians (%)	Despesa en beques no univ./becaris no univ. (en euros)	Despesa en beques univ./ becaris univ. (en euros)	Despesa en beques/ becaris (en euros)	Despesa en beques no univ./estudians no univ. (en euros)	Despesa en beques univ./ estudians univ. (en euros)	Despesa en beques/ estudians (en euros)
Espanya	2,7	1,7	8,4	29,3	21,2	28,0	271,3	2230,1	517,9	79,5	472,9	144,8
Andalusia	4,3	2,5	10,9	33,1	27,1	32,3	282,8	2645,8	557,1	93,6	716,1	179,7
Aragó	1,7	0,7	5,7	3,4	17,6	5,4	860,3	2271,3	1519,5	29,0	399,4	82,2
Astúries	2,3	1,4	6,4	44,6	19,8	40,0	175,1	2027,9	342,8	78,1	401,0	137,3
Balears	1,2	0,7	5,9	13,1	17,2	13,4	258,9	1864,9	422,2	33,9	321,5	56,7
Canàries	3,4	2,0	11,4	33,3	37,6	33,8	260,5	1732,8	456,8	86,7	651,4	154,4
Cantàbria	2,5	1,6	6,5	36,9	27,3	35,8	229,4	1905,3	383,3	84,7	519,8	137,1
Castella i Lleó	4,2	2,0	12,9	64,9	28,8	58,0	147,8	2364,3	359,0	95,9	681,8	208,1
Castella- La Manxa	2,8	1,3	15,7	7,1	40,5	9,9	885,9	2471,3	1434,3	62,5	1001,2	141,6
Catalunya	2,0	1,3	4,9	17,0	15,3	16,7	351,2	2014,0	558,9	59,6	308,7	93,5
Comunitat Valenciana	3,1	1,8	7,3	34,8	26,4	33,4	230,7	1903,0	440,8	80,3	501,6	147,4
Extremadura	4,8	2,4	22,7	55,3	40,8	53,7	193,4	2725,4	408,6	106,9	1111,5	219,2
Galícia	3,1	1,3	11,0	10,5	30,5	13,7	625,6	2211,2	1196,8	65,7	675,3	164,5
Madrid	3,5	2,7	5,9	36,5	16,3	32,6	264,7	2148,9	446,4	96,5	350,1	145,4
Múrcia	2,9	1,4	9,2	25,3	23,7	25,1	227,6	2401,5	490,7	57,7	569,6	123,3
Navarra	2,1	0,8	12,5	26,8	26,8	26,8	171,6	2028,8	430,8	46,0	544,3	115,5
País Basc	2,2	1,8	5,3	30,7	17,3	28,6	367,2	1744,6	496,3	112,7	302,6	142,0
La Rioja	1,3	0,6	5,7	9,7	15,3	10,4	296,2	2092,2	632,1	28,7	319,8	65,8

Font: Elaboració a partir de dades del MEC i l'INE.

si es consideren les diferències de renda entre els territoris. Si un dels objectius principals d'un sistema de beques és compensar pel cost d'oportunitat de l'educació, llavors semblaria raonable pensar que la intensitat de les ajudes hauria de ser més elevada als territoris més rics, aquells on el cost d'oportunitat és més elevat. Si bé la despesa en beques ha crescut a Catalunya més que a Espanya en el darrer lustre, la cobertura de les beques continua sent molt inferior a Catalunya (17%) que a Espanya (29%).

La taula 6 presenta els principals indicadors del sistema de beques per comunitats autònomes del curs 2006-2007. Les dades constaten que les comunitats autònomes amb nivells de renda per càpita menors tenen nivells de cobertura majors i una despesa proporcionalment més important. Tanmateix, comunitats com Madrid (3,5%) i la Comunitat Valenciana (3,1%) presenten un esforç econòmic en beques molt superior al català (2%). Aquestes diferències queden reflectides en la cobertura del sistema de beques, que en aquestes comunitats (al voltant del 35%) és gairebé el doble que a Catalunya (17%). Tanmateix, la intensitat de les ajudes a Catalunya és la tercera més alta d'Espanya, encara que molt lluny de comunitats com Aragó o Castella-La Manxa. Caldria reflexionar sobre les implicacions de les carències del sistema de beques català sobre l'accés als ensenyaments postobligatoris. El cost d'oportunitat de cursar estudis postobligatoris a Catalunya és més alt que en altres territoris, i un adequat sistema de beques podria ajudar a compensar aquesta circumstància.

DESPESA DE LES LLARS

Una de les característiques més destacades del model de finançament de l'educació a Catalunya és l'elevada despesa de les llars en educació. Tradicionalment, les carències de la despesa pública en educació han provocat que les famílies haguessin de finançar una part important dels serveis educatius. Anteriors edicions d'aquest anuari de l'educació han posat de manifest que Catalunya és un dels països de l'OCDE amb una major despesa privada en educació. És raonable pensar que els sistemes educatius amb una despesa privada en educació més elevada permeten amplis marges de desigualtat educativa. Com que unes famílies disposen d'una major capacitat de despesa en educació que unes altres, en aquests països és molt possible que uns ciutadans accedeixin

Taula 7.
Evolució dels indicadors de despesa de les llars en ensenyament a Catalunya i Espanya (2000-2007)

Percentatge de despesa en ensenyament	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	1,60	1,43	1,59	1,44	1,33	1,24	1,26	1,13
Espanya	1,23	1,15	1,15	1,13	1,06	1,02	0,91	0,91
Índex de variació de la despesa total (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	100,0	106,8	110,3	117,7	127,9	138,0	:	:
Espanya	100,0	108,2	113,5	120,5	130,5	143,5	:	:
Índex de variació de la despesa en ensenyament (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	100,0	95,1	109,3	105,5	105,8	106,6	:	:
Espanya	100,0	101,2	106,0	110,6	112,7	119,1	:	:
Índex de variació de la despesa mitjana per llar (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	100,0	103,7	103,1	107,7	114,3	118,5	:	:
Espanya	100,0	105,1	107,3	111,1	117,5	126,3	:	:
Despesa mitjana per llar en ensenyament (euros)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	342,76	316,46	350,27	330,81	324,24	313,73	420,13	386,85
Espanya	244,85	240,68	245,41	249,69	248,58	256,61	277,65	290,07
Índex de variació de la despesa mitjana per llar en ensenyament (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	100,0	92,3	102,2	96,5	94,6	91,5	:	:
Espanya	100,0	98,3	100,2	102,0	101,5	104,8	:	:
Despesa en ensenyament de les llars per estudiant univ. i no univ. (euros)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	612,4	587,3	675,6	643,0	633,8	630,1	865,6	801,9
Espanya	374,3	384,2	406,4	424,1	430,2	455,2	523,9	556,7
Índex de variació de la despesa en ensenyament de les llars per estudiant univ. i no univ. (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	100	95,9	110,3	105,0	103,5	102,9	:	:
Espanya	100	102,6	108,6	113,3	114,9	121,6	:	:

Nota: L'any 2006 es produeix un canvi de sèrie de l'Enquesta Contínua de Pressupostos Familiars i l'Enquesta de Pressupostos Familiars amb base 2006.

Font: Elaboració a partir de dades de l'INE (Enquesta de Pressupostos Familiars).

a serveis educatius de major qualitat que els de la resta. Aquestes desigualtats no tenen per què implicar que uns disposin de millors instal·lacions o millor professorat, simplement poden suposar que determinats grups socials tinguin més facilitats per accedir a centres educatius amb una composició social elitista.

La taula 7 presenta l'evolució de la despesa de les llars en educació a Catalunya i Espanya des de l'any 2000 al 2007. L'evolució dels indicadors presenta dificultats d'interpretació per culpa de la ruptura de la sèrie entre l'any 2005 i 2006. Si ens fixem en els dos darrers anys, es pot observar que tant el percentatge de la despesa de les llars en ensenyament, com la despesa mitjana per llar en ensenyament i la despesa per estudiant s'han vist reduïdes. Si analitzem aquestes dades pensant en les que s'han presentat amb anterioritat sobre la despesa pública, la conclusió és que el total de recursos esmerçats en educació l'any passat no ha tingut una evolució positiva.

Tal com es deia en un principi, les mancances del finançament públic educatiu a Catalunya expliquen que la despesa de les llars en educació (1,13%) sigui superior a l'espanyola (0,91%). Tant la despesa mitjana per llar en educació com la despesa per estudiant són superiors a Catalunya respecte d'Espanya, malgrat que a Espanya aquesta despesa s'ha incrementat en el darrer any i a Catalunya s'ha reduït. Serà especialment interessant veure que succeeix amb els nivells de despesa educativa de les famílies en un context de crisi econòmica. A les dificultats de l'Administració catalana per esmerçar recursos públics en educació, s'hi hauran d'afegir les dificultats de les famílies.

La taula 8 presenta la comparativa per comunitats autònomes dels indicadors bàsics de la despesa de les llars en educació. Catalunya és, juntament amb Madrid (1,4%), la comunitat autònoma amb un major percentatge de despesa de les llars en educació. Tal com s'havia comentat amb anterioritat, aquestes dues comunitats autònomes es caracteritzen per combinar un elevat nivell de renda per càpita amb una baixa despesa pública en educació. Un cop més es pot observar que la despesa privada en aquests territoris serveix per compensar els dèficits del finançament públic (règim subsidiari). Altres comunitats riques com Navarra i el País Basc, combinen una important despesa pública amb una despesa moderadament alta privada (0,91% i 1,03). Si prenem la despesa privada per estudiant com a referència, Catalunya és, de nou juntament

Taula 8.
Indicadors en despesa de les llars en ensenyament per comunitats autònomes (2007)

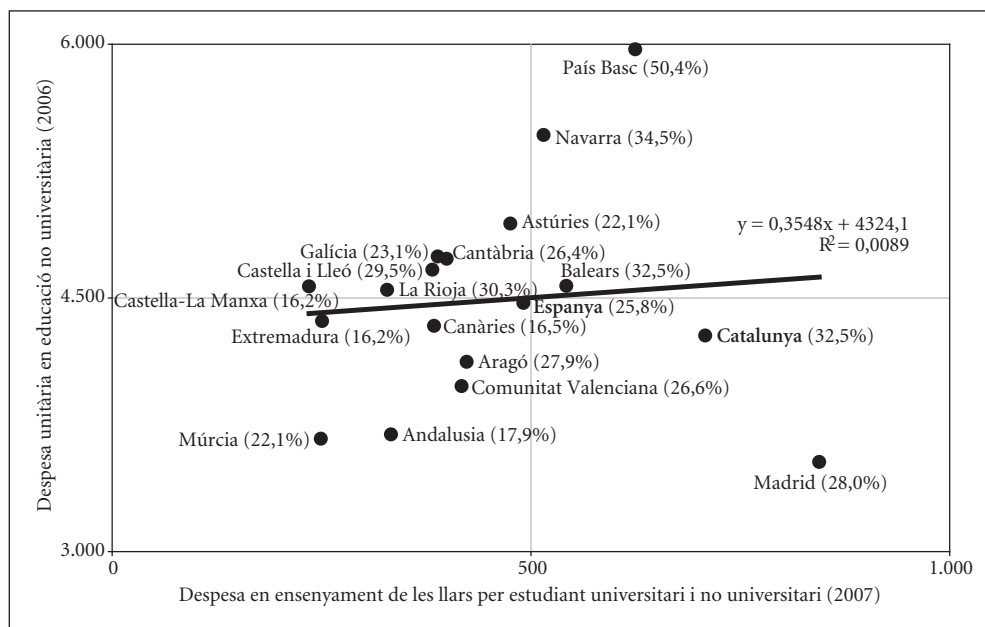
Ambit territorial	Despesa de les llars en ensenyament (%)	Despesa mitjana per llar en ensenyament (euros)	Despesa mitjana per persona en ensenyament (euros)	Index de variació de la despesa mitjana per persona en ensenyament (2006=100)	Despesa en ensenyament de les llars (no unit. euros)	Index de variació de la despesa en ensenyament de les llars per estudiant (2006=100)	Index de variació de la despesa total (2000=100) (2005)	Index de variació de la despesa en ensenyament (2000=100) (2005)	Index de variació de la despesa mitjana per llar (2000=100) (2005)	Index de variació de la despesa mitjana per llar en ensenyament (2000=100) (2005)	Index de variació de la despesa mitjana per persona (2000=100) (2005)	Index de variació de la despesa mitjana per persona en ensenyament (2000=100) (2005)
Catalunya	1,13	386,85	145,46	92,8	708,1	115,6	138,0	106,6	118,5	91,5	127,3	98,3
Espanya	0,91	290,07	105,81	105,4	491,1	131,2	143,5	119,1	126,3	104,8	134,6	111,7
Andalusia	0,74	225,32	77,3	123,8	333,0	133,2	147,8	103,0	132,7	92,5	139,9	97,5
Aragó	0,75	222,93	86,41	111,7	423,4	135,4	136,7	141,1	127,1	131,2	131,2	135,5
Astúries	0,68	198,75	77,32	106,7	475,4	139,9	130,8	142,9	116,1	126,8	131,4	143,5
Balears	0,75	261,89	98,78	117,0	542,4	155,0	158,4	167,2	132,9	140,4	136,4	144,0
Canàries	0,82	243,69	85,16	107,9	384,5	217,8	152,6	192,7	121,9	153,9	136,0	171,6
Cantàbria	0,61	197,54	71,33	136,2	399,4	125,0	127,7	84,2	118,6	78,2	123,4	81,4
Castella i Lleó	0,69	199,31	77,25	96,4	382,4	104,2	140,3	88,2	129,6	81,4	140,5	88,3
Castella-La Manxa	0,5	142,5	50,17	113,6	235,2	169,5	147,1	107,6	126,2	92,3	137,4	100,5
Comunitat Valenciana	0,73	225,21	85,06	103,6	417,3	141,4	161,2	168,1	137,9	143,8	145,9	152,2
Extremadura	0,6	153,84	54,96	122,1	250,7	159,6	124,7	90,2	117,4	84,9	123,9	89,6
Galícia	0,69	201,67	71,65	87,7	388,8	99,1	127,2	88,9	118,1	82,5	126,9	88,7
Madrid	1,4	525,2	188,69	118,7	844,3	152,0	148,0	135,7	129,0	118,3	135,0	123,8
Múrcia	0,52	166,94	56,88	86,2	249,3	140,6	134,3	107,7	111,6	89,5	119,5	95,9
Navarra	0,91	318,84	121,98	121,7	515,1	80,0	126,0	100,9	121,7	97,5	118,7	95,1
País Basc	1,03	351,31	137,76	90,0	624,7	92,2	140,6	111,2	126,7	100,2	138,8	109,8
La Rioja	0,58	170,04	64,81	89,3	328,4	77,2	147,4	120,8	122,9	100,7	135,4	110,9

Font: Elaboració a partir de dades de l'INE (Enquesta de Pressupostos Familiars).

amb Madrid (708 i 884€ respectivament), una de les comunitats autònomes amb una despesa privada per estudiant més elevada d'Espanya, per sobre de territoris com el País Basc (625€).

Gràfic 3.

Relació entre despesa pública unitària (2006) i despesa privada per estudiant per comunitats autònomes (2007)



Nota: Entre parèntesi, s'assenyala el percentatge d'alumnat escolaritzat al sector concertat.
 Font: Elaboració a partir de dades del MEC i de l'INE (Enquesta de Pressupostos Familiars).

El gràfic 3 posa en relació la despesa pública per estudiant amb la despesa privada per estudiant. No s'observa que existeixi una pauta generalitzada de relació entre ambdós indicadors. És a dir, no sempre la despesa privada en educació respon a la necessitat de compensar de les mancances de la despesa pública. Però aquest sí que és el cas de Catalunya i Madrid, que combinen una baixa despesa pública amb una elevada despesa

privada en educació. Novament la situació d'aquestes dues comunitats contrasta amb la de Navarra i el País Basc, que combinen nivells de despesa privada moderadament alts, amb un important finançament públic dels serveis educatius.

RELACIÓ DELS RESULTATS EDUCATIUS I LA DESPESA PÚBLICA

Els nivells de despesa en educació tenen conseqüències sobre la qualitat dels sistemes educatius. Aquest és un fet que ningú no s'atreveria a discutir si es parlés d'altres serveis públics com la sanitat o els serveis a les persones. En canvi, en educació, aquesta circumstància sovint s'ha posat en qüestió. Evidentment, la qualitat no únicament té a veure amb la quantitat de recursos esmerçats sinó amb la utilització més o menys eficient que es dona a aquests recursos. Es pretenen analitzar els resultats educatius a Catalunya en relació amb la despesa pública en educació.

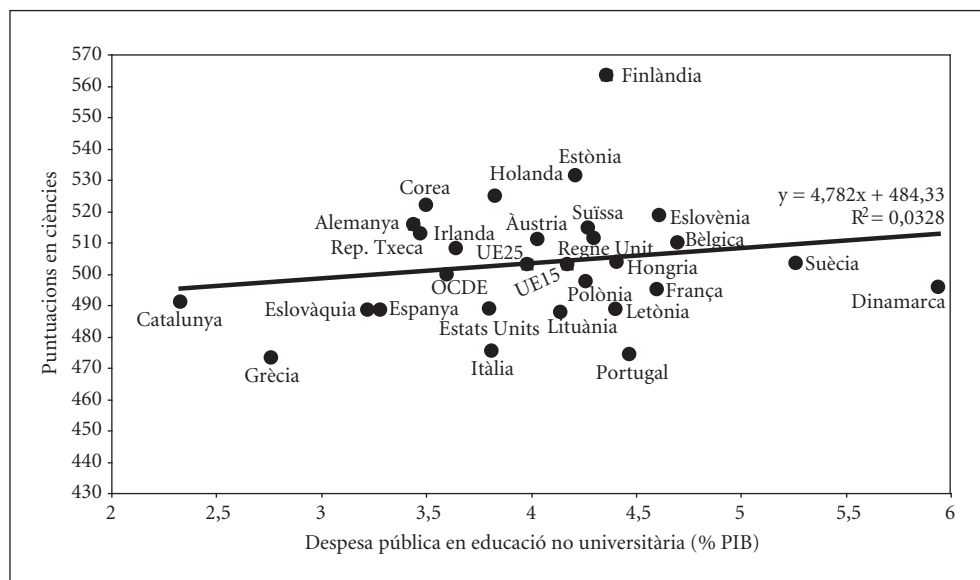
La despesa pública en educació pot influir tant en els nivells d'excel·lència com en els nivells d'equitat dels resultats educatius. En propers apartats es parlarà repetides vegades sobre les desigualtats entre la xarxa pública i privada a Catalunya. En aquest apartat ens limitarem a presentar alguna evidència sobre la relació entre la despesa pública en educació i l'excel·lència educativa a Catalunya.

El gràfic 4 posa en relació la despesa pública en educació no universitària com a percentatge del PIB amb la puntuació mitjana a ciències a les proves PISA de 2006 d'una mostra internacional de països. Les dades de l'estudi PISA permeten posar en relació una sèrie de característiques estructurals dels països amb els seus resultats educatius, mesurats a partir de tests de competències estandarditzats. La hipòtesi que hi ha darrere d'aquest gràfic és que el nivell de despesa en educació, els recursos esmerçats en el sistema educatiu, condiciona les oportunitats d'accedir a l'excel·lència educativa per part de l'alumnat.

La pendent de la recta de regressió mostra una associació positiva entre ambdós fenòmens. Malgrat això, únicament un 3% de la variabilitat de resultats entre els països s'explica pels diferents nivells de despesa pública en educació. Tanmateix, val la pena

Gràfic 4.

Relació entre la despesa pública en educació no universitària sobre el PIB i la puntuació mitjana en ciències a les proves PISA en el context internacional (2006)



Font: Elaboració a partir de dades de l'OCDE.

assenyalar que la major part de la variabilitat que no es pot explicar es dona entre els països de la franja mitjana de despesa. Es tracta d'una sèrie de països amb un nivell de despesa moderadament alt i uns resultats en l'escala de competència científica molt diversos. El cas català, en canvi, es troba molt lluny dels nivells de despesa d'aquests països i molt a prop de la recta de regressió. Això vol dir que obté uns resultats en ciències molt propers als que hom esperaria donada la seva baixa despesa pública en educació. No res assegura que amb majors nivells de despesa educativa els resultats milloressin, però no és possible identificar cap altre sistema educatiu amb nivells de despesa semblants, que assoleixi resultats educatius significativament millors.

ES DESTACA...

“L’increment de despesa pública en educació a Catalunya no impedeix que aquesta sigui inferior, en tots els nivells educatius, respecte de la mitjana espanyola i europea.”

“La cobertura i la despesa pública en beques a Catalunya és encara més baixa que a l’Estat espanyol. Aquest dèficit està condicionant l’accés als estudis postobligatoris de la població.”

“Catalunya, igual que Madrid, combina una elevada despesa privada en educació amb greus mancances de finançament públic. Aquest model posa en risc l’equitat del sistema educatiu a la vegada que produeix baixos nivells d’excel·lència educativa.”

EN SÍNTESI...

Fortaleses	Febleses
<ul style="list-style-type: none"> • La despesa pública en educació tendeix a incrementar-se a Catalunya, i ho fa a un ritme més ràpid que a la mitja espanyola. • L’increment de despesa pública en educació a Catalunya és concentra principalment a l’educació no universitària. • La despesa pública en concerts (total i per estudiant) a Catalunya és més elevada que a Espanya. • La intensitat de les beques no universitàries a Catalunya és més important que a Espanya. • A Catalunya augmenta la despesa en beques i el percentatge de cobertura. • Les diferències entre Catalunya i Espanya pel que fa a la despesa privada en educació tendeixen a reduir-se. 	<ul style="list-style-type: none"> • Catalunya presenta un dels nivells de despesa pública en educació més baixos de l’Estat espanyol i de la Unió Europea. • Catalunya té una menor despesa pública en beques i una menor cobertura que Espanya. • La despesa pública en concerts s’incrementa més a Espanya que a Catalunya. • A escala estatal, Catalunya tendeix a assemblar-se a Madrid pel fet de ser un territori ric amb elevada despesa privada en educació i baixa despesa pública. • També a escala estatal, Catalunya es diferencia clarament de territoris rics amb una gran presència de centres privats, com el País Basc i Navarra, que combinen una elevada despesa en concerts amb una elevada despesa pública en educació. • Catalunya té uns nivells de despesa en educació de les llars superiors a la mitjana estatal, la qual cosa, si es combina amb una despesa pública en educació baixa, no afavoreix l’equitat educativa. • La baixa despesa pública en educació a Catalunya explica, en part, els baixos nivells d’excel·lència amb relació a Espanya i Europa.

2 Ensenyaments preobligatoris

El creixent interès social i polític per l'educació infantil és un tret característic dels sistemes educatius dels països desenvolupats. Cada cop més existeix una consciència ben estesa que els serveis en aquesta etapa educativa són claus tant per a l'aprenentatge de l'alumnat en l'etapa obligatòria com per assegurar una bona atenció als infants en un context de creixent incorporació de la dona al mercat de treball. Es tracta d'una etapa educativa que tradicionalment s'havia considerat responsabilitat de les famílies i, per tant, en molts casos, s'havia deixat en mans de la iniciativa privada. D'ençà que ha entrat en l'agenda política com una prioritat social, el sector públic comença a tenir més importància tant en la regulació com en la provisió de l'educació infantil.

Catalunya no és una excepció en aquest procés. La demanda social d'educació infantil ha obligat l'Administració educativa a incrementar els esforços públics en aquesta etapa. A la ja esmentada incorporació de la dona al mercat de treball i a la necessitat de conciliar vida laboral i familiar, s'ha d'afegir el fet que Catalunya ha viscut en els darrers anys un increment de la natalitat i de l'arribada de població estrangera al sistema. Els anuaris de l'educació de 2005 i 2006 posaven de manifest la creixent escolarització en l'etapa preobligatòria, especialment en el sector públic. Si bé Catalunya presentava uns nivells d'escolarització per sobre de la mitjana europea i unes ràtios d'alumnat per professional relativament baixes en el primer cicle d'educació infantil, no és menys cert que es detectava una gran desigualtat territorial pel que fa al desenvolupament de l'oferta pública, i en l'accés de l'alumnat estranger als estudis preobligatoris.

És per aquestes raons que ens preguntem:

- Continua l'augment sostingut de l'escolarització en educació infantil? Continua sent l'oferta pública la responsable d'aquest increment?
- Fins a quin punt s'està normalitzant l'accés de l'alumnat estranger a aquest tipus d'estudis? S'està reduint la desigualtat entre xarxes per aquest alumnat?
- Quines són les comarques de Catalunya amb un major dèficit d'oferta? Té a veure aquest fet amb el grau de desenvolupament del sector públic o amb la presència d'oferta privada en el territori?
- En quines condicions de qualitat s'està donant l'expansió de l'oferta escolar? A quin ritme creix la contractació de professorat? Quin impacte està tenint sobre les ràtios d'alumnat per professional?

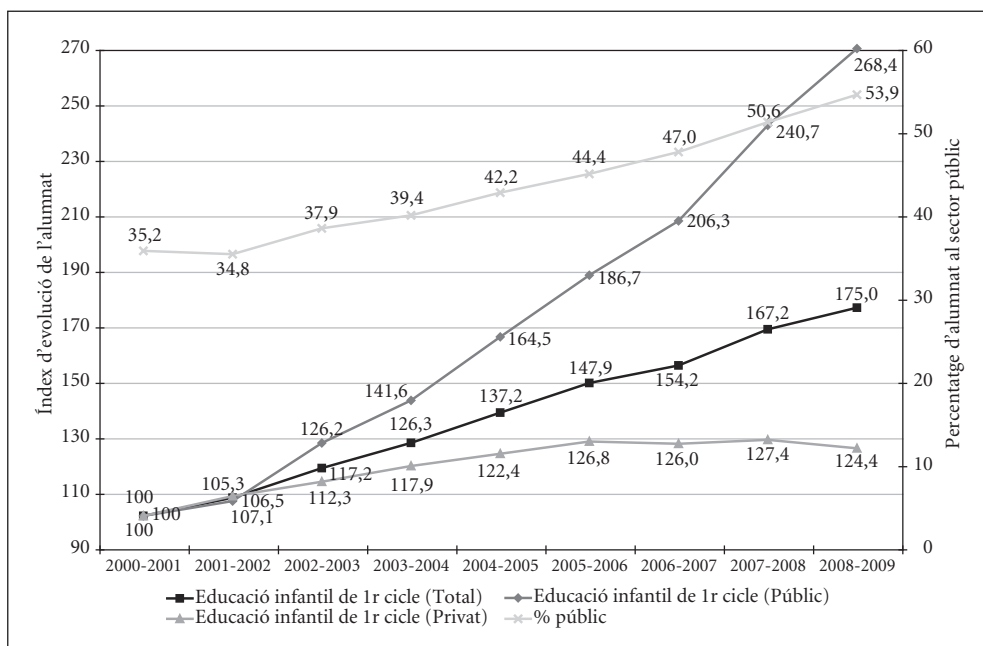
Al llarg d'aquest capítol es pretén respondre, en la mesura que sigui possible, totes aquestes preguntes. El capítol s'organitza a partir de tres apartats: evolució de l'escolarització a l'educació infantil de primer i segon cicle, desigualtat d'accés i desenvolupament del sector públic, i provisió de professionals a l'escolarització. Es presenta l'evolució d'una selecció d'indicadors i es comparen, sempre que es creu convenient, amb els dels sistemes educatius de les comunitats autònomes, els d'una mostra internacional de països i, internament, entre totes les comarques i els municipis més poblats de Catalunya. Com tota la resta de capítols, aquest finalitza amb un recull de les fortaleses i febleses detectades en aquesta etapa educativa a Catalunya.

EVOLUCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ A L'EDUCACIÓ INFANTIL DE PRIMER I SEGON CICLE

L'evolució de l'escolarització en una etapa educativa com l'infantil és especialment interessant per raó dels dèficits de l'oferta i l'augment de la demanda de places. L'increment de la natalitat, dels fluxos migratoris i de la taxa d'activitat femenina han fet que la demanda social d'aquesta oferta educativa augmentés. En els darrers anys, l'Administració educativa ha impulsat l'extensió (Llei 5/2004) i un major control (Decret 282/2006) de l'oferta d'educació infantil a Catalunya.

Gràfic 1.

Índex d'evolució de l'alumnat a l'educació infantil de 1r cicle per sector de titularitat a Catalunya (2000-2001=100)



Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

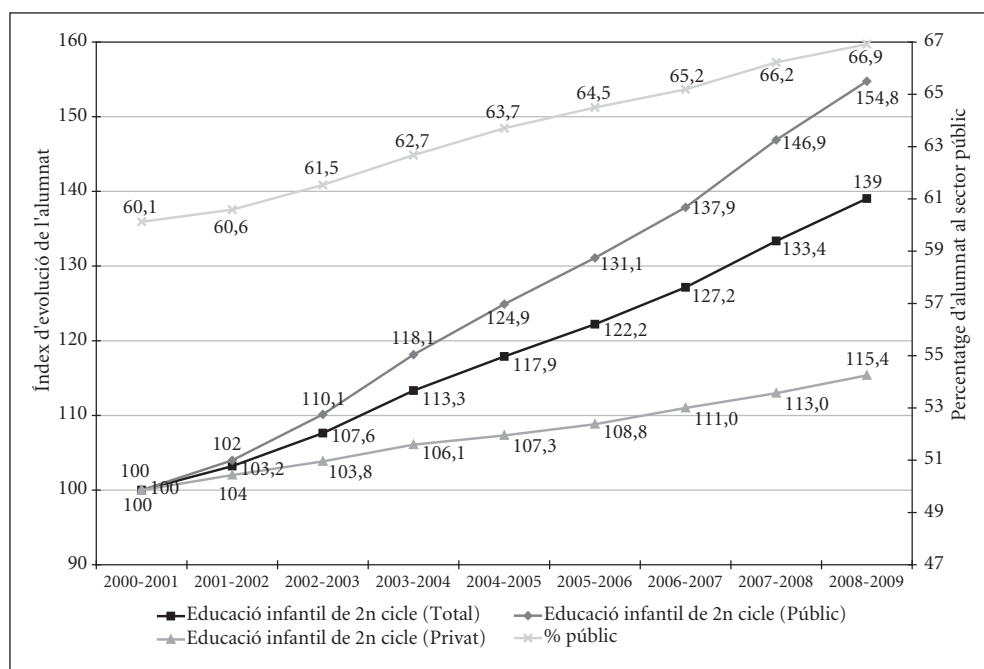
El gràfic 1 recull l'evolució de l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle a Catalunya des del curs 2000-2001 al 2008-2009. S'observa que l'escolarització es ve incrementant des de l'any 2000 d'una manera constant. En el curs 2007-2008 l'increment de la matrícula encara va ser especialment pronunciat (pendent de la recta). Amb relació al curs 2000-2001 la matrícula al primer cicle d'educació infantil es va incrementar en un 75%, i en els centres públics la matrícula ja és més del doble de la que era a l'inici del període.

Es pot observar que l'increment de l'escolarització en aquesta etapa educativa s'ha donat principalment al sector públic. El sector privat ha mantingut nivells d'escolarització molt semblants durant tot el període. Això ha portat que la presència relativa del sector

públic en aquesta etapa passés del 35% al 54% en vuit anys. Aquest fet reforça la idea que en el primer cicle d'educació infantil existia una demanda insatisfeta de serveis educatius de titularitat pública.

Gràfic 2.

Índex d'evolució de l'alumnat a l'educació infantil de 2n cicle per sector de titularitat a Catalunya (2000-2001=100)



Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

El gràfic 2 presenta l'evolució de l'escolarització al segon cicle d'educació infantil a Catalunya. En aquest cas el gràfic mostra una tendència similar al de l'educació infantil de primer cicle. En vuit anys el nombre d'alumnes s'ha incrementat en un 39%. El sector públic ha estat responsable de bona part d'aquest increment, passant de representar un 60% de l'oferta total a representar-ne un 67%. El sector privat concertat també ha vist incrementada la seva escolaritat però a uns ritmes molt inferiors.

Cal tenir present que la similitud observada entre l'escolarització en el primer i segon cicle d'educació infantil és únicament aparent. És cert que la recuperació de la natalitat i el fet migratori han tingut un paper clau en aquest increment de l'escolarització, però en el primer cicle d'educació infantil el que hi havia eren greus dèficits estructurals de l'oferta. En el segon cicle de l'educació infantil no existien aquests dèficits, simplement s'ha incrementat la població catalana en aquesta franja d'edat.

Taula 1.

Evolució de la taxa neta d'escolarització a Catalunya i Espanya (de 2000-2001 a 2008-2009)

Taxa d'escolarització 0-2 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009 (p)
Catalunya	27,9	27,6	28,3	29,3	29,8	30,6	32,1	32,5	33,5
Espanya	9,9	11,7	12,2	14,2	15,9	16,3	18,0	20,3	26,2
Taxa d'escolarització 3 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009 (p)
Catalunya	100,3	100,2	98	97,6	95,7	96,3	96,4	96,3	-
Espanya	91,7	95,7	98,2	97,1	95,8	96	96,9	97,5	-
Taxa d'escolarització 3-5 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009 (p)
Catalunya	100,4	100,1	98,7	98,6	96,9	96,6	96,7	96,9	100,9
Espanya	97,9	99,8	99,9	99,9	98,4	97,4	97,5	97,9	98,7

Nota: Les dades corresponents al curs 2008-2009 són provisionals.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC i del Padró d'habitants a 1 de gener de cada any.

La taula 1 mostra la comparativa entre Catalunya i Espanya respecte a les taxes netes d'escolarització en els diferents grups d'edat des del curs 2000-2001. Per la franja de zero a dos anys els indicadors mostren un increment constant de les taxes tant a Catalunya com a Espanya. A Espanya aquest increment és més pronunciat perquè es venia de nivells molt inferiors. De fet, en el curs 2007-2008, Catalunya presenta unes taxes netes d'escolarització en aquesta franja d'edat d'un 32,5%, i Espanya d'un 20,3%.

La situació és diferent quan es parla de la població de tres anys i de tres a cinc anys. Catalunya el curs 2000-2001 havia universalitzat plenament l'accés escolar d'aquests grups d'edat. Tanmateix, la tendència des de llavors ha estat negativa. Això es deu, principalment, a l'increment de la complexitat en l'acollida de l'alumnat immigrant. Aquest procés no és igualment perceptible en el cas espanyol perquè la presència d'immigració és menor, i perquè es venia de taxes d'escolarització inferiors. Les dades referents al curs 2008-2009 mostren un increment de les taxes d'escolarització, especialment, per la població de tres a cinc anys. La provisionalitat de les dades per al darrer curs no permet assegurar que s'està donant un canvi de tendència respecte dels cursos anteriors.

Taula 2.

Taxa d'escolarització per comunitats autònomes (2007, 2008, 2009)

Àmbit territorial	Taxa d'escolarització 0-2 anys (2007)	Taxa d'escolarització pública 0-2 anys (2007)	Percentatge de l'alumnat en el sector públic (0-2 anys) (2009)	Taxa de creixement alumnat (2000-2001=100) (2008)	Taxa de creixement població de 0 a 2 anys respecte 2000 (2007)	Taxa d'escolarització 3-5 anys (2007)	Taxa d'escolarització pública 2n cicle (2007)	Percentatge de l'alumnat en el sector públic (3-5 anys) (2009)	Taxa de creixement alumnat (2000-2001=100) (2008)	Taxa de creixement població de 3 a 5 anys respecte 2000 (2007)
Espanya	18,9	8,1	46,6	280,6	136,2	98,2	67,0	68,4	127,1	121,6
Andalusia	4,2	0,0	40,1	758,5	119,9	98,7	77,7	78,5	127,4	109,7
Aragó	30,4	12,0	43,1	1.159,0	131,3	99,6	67,1	68,3	125,5	120,2
Astúries	8,9	7,0	90,3	655,4	128,6	99,7	68,2	67,6	114,2	111,8
Balears	11,6	5,7	54,5	234,4	146,6	94,7	58,4	63,2	127,6	129,4
Canàries	0,0	0,0	...	...	135,3	98,8	73,3	72,9	117,6	117,4
Cantàbria	16,0	9,6	70,4	1.286,0	150,4	97,2	64,5	68,1	130,9	131,0
Castella i Lleó	12,8	5,5	50,0	473,0	128,7	101,6	68,5	67,0	110,3	108,9
Castella-La Manxa	2,6	0,7	24,4	142,1	115,7	101,3	83,1	82,2	118,8	112,3
Catalunya	31,1	14,6	53,9	166,9	149,0	97,1	63,3	66,2	133,8	134,7
Comunitat Valenciana	12,7	4,6	38,0	394,7	142,5	95,8	66,2	70,1	136,7	130,4
Extremadura	3,1	0,3	0,0	293,5	130,9	101,2	79,8	77,7	98,8	96,3
Galícia	17,1	11,9	75,6	-	127,3	99,2	67,0	69,0	113,9	107,4
Madrid	35,7	11,7	37,9	365,4	159,4	96,9	53,9	54,9	136,9	135,7
Múrcia	16,2	9,1	56,2	279,3	137,8	99,2	70,8	70,9	132,5	132,2
Navarra	26,1	26,1	99,3	259,6	140,3	99,0	61,2	62,1	130,1	131,4
País Basc	47,0	25,1	53,2	264,5	125,0	99,7	49,6	49,8	122,7	122,5
La Rioja	4,6	0,0	0,0	334,9	156,2	98,4	64,0	65,5	136,3	137,9

Font: Elaboració a partir de dades del Padró d'habitants i del MEC.

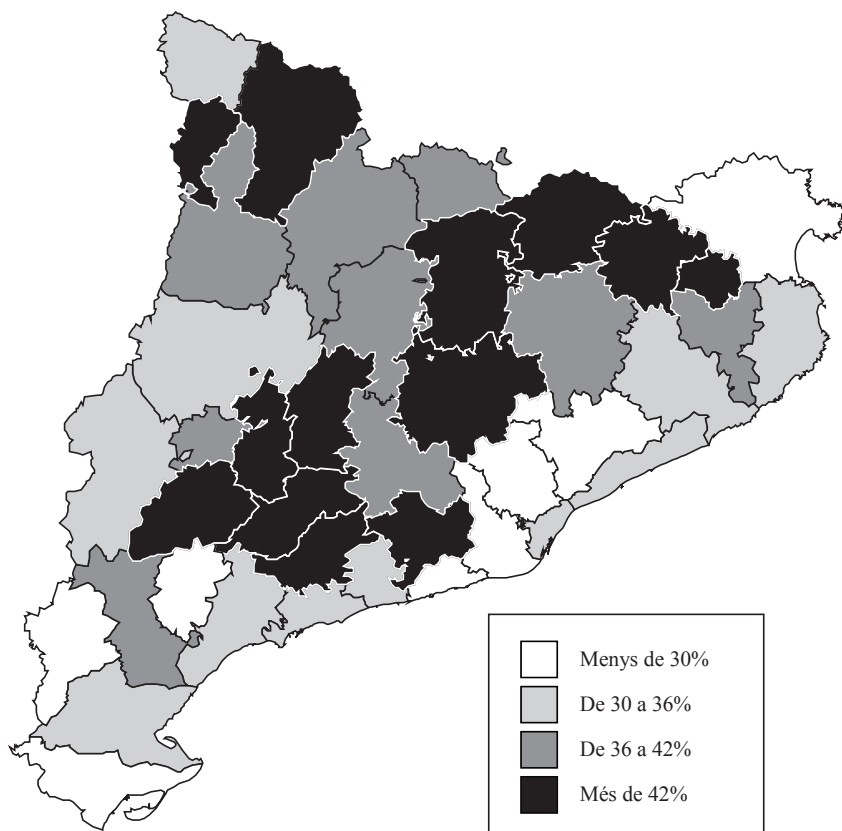
La taula 2 mostra aquestes mateixes dades per comunitats autònomes en els cursos 2006-2007, 2007-2008 i 2008-2009. Es pot comprovar que les taxes d'escolarització a la franja de zero a dos anys a Catalunya són les més elevades de l'Estat espanyol, després del País Basc (47%) i Madrid (35%). També es tracta d'un dels territoris en què la taxa de creixement de l'escolarització de la població de zero a dos anys ha estat més important. El fort increment de la població en edat escolar de tres a cinc anys ha portat que el creixement de l'alumnat en aquesta franja d'edat hagi estat el més important d'Espanya.

El mapa 1 representa les taxes d'escolarització de zero a dos anys a les comarques de Catalunya el curs 2007-2008. Es pot observar que les comarques litorals presenten taxes d'escolarització més baixes que les interiors. Les desigualtats comarcals per aquesta franja d'edat són força importants. Comarques com la Conca de Barberà, l'Alta Ribagorça, l'Urgell o el Ripollès escolaritzen més de la meitat de la població en aquestes edats. En canvi, es poden identificar comarques com el Montsià, el Garraf i la Terra Alta que no arriben al 25%. Aquestes diferències s'expliquen fonamentalment pel desenvolupament desigual de l'oferta pública en el territori. No s'ha d'oblidar que en aquesta etapa educativa les administracions locals tenen un gran protagonisme en la provisió del servei educatiu i que existeixen grans desigualtats socials entre els municipis del país.

El mapa 2 representa les taxes d'escolarització de la població de tres a cinc anys a les comarques de Catalunya en el curs 2007-2008. Les desigualtats comarcals, en aquest cas, malgrat existir, no són tan pronunciades com en el primer cicle d'educació infantil. Algunes comarques catalanes han assolit la universalització de l'escolaritat en aquestes edats (Alta Ribagorça, Gironès, Baix Ebre, Segrià). En canvi, unes altres (Garraf, Cerdanya, Baix Llobregat) amb prou feines escolaritzen nou de cada deu menors en aquesta franja d'edat. En aquest cas, la incidència dels factors socioeconòmics en el territori és molt més important. El fenomen migratori i l'estacionalitat econòmica en aquestes comarques poden explicar els baixos nivells d'escolarització en aquesta franja d'edat (a més de l'efecte dels falsos empadronaments en comarques com la Cerdanya, per població empadronada en segones residències).

Mapa 1.

Taxa d'escolarització de zero a dos anys per comarques (2007-2008)



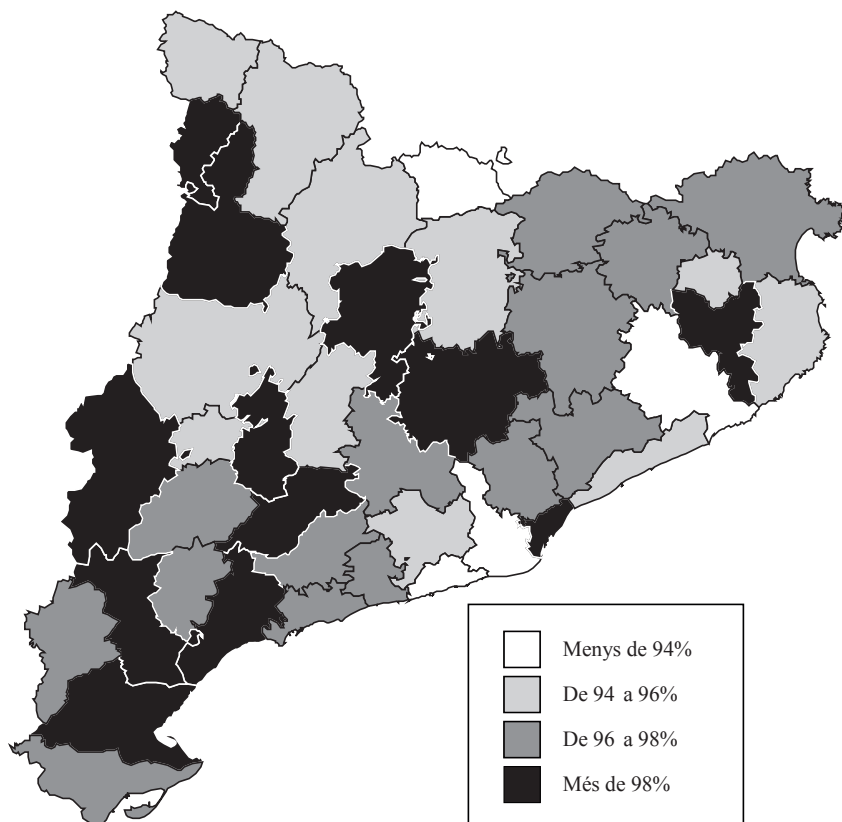
Comarques amb valors majors	
Conca de Barberà	58,7
Alta Ribagorça	54,8
Urgell	53,4
Ripollès	53,0
Pallars Sobirà	52,2
Berguedà	52,2

Comarques amb valors menors	
Baix Llobregat	28,2
Vallès Occidental	28,1
Priorat	26,0
Terra Alta	23,9
Garraf	20,5
Montsià	13,1

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació (2007-2008) i del Padró d'habitants (2008).

Mapa 2.

Taxa d'escolarització de tres a cinc anys per comarques (2007-2008)



Comarques amb valors majors	
Alta Ribagorça	> 100,0
Gironès	> 100,0
Baix Ebre	> 100,0
Segrià	> 100,0
Urgell	99,7
Ribera d'Ebre	99,4

Comarques amb valors menors	
Alt Urgell	94,7
Noguera	94,4
Selva	93,3
Baix Llobregat	93,1
Cerdanya	90,7
Garraf	86,3

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació (2007-2008) i del Padró d'habitants (2008)

Taula 3.

Taxa d'escolarització dels municipis més grans de 50.000 habitants (2007-2008)

Municipi	Taxa d'escolarització 0-2 anys	Taxa d'escolarització pública 0-2 anys	Taxa d'escolarització 3-5 anys	Taxa d'escolarització pública 3-5 anys
Badalona	21,5	2,7	101,5	101,5
Barcelona	38,2	9,5	100,8	100,8
1. Ciutat Vella	31,5	16,8	82,1	82,1
2. Eixample	40,7	4,9	89,8	89,8
3. Sants-Montjuïc	39,0	12,0	86,0	86,0
4. Les Corts	70,0	10,6	190,0	190,0
5. Sarrià-Sant Gervasi	53,7	2,3	137,1	137,1
6. Gràcia	33,2	3,5	105,2	105,2
7. Horta-Guinardó	42,3	14,5	109,6	109,6
8. Nou Barris	35,0	18,2	88,6	88,6
9. Sant Andreu	29,8	10,3	99,3	99,3
10. Sant Martí	28,5	7,5	93,9	93,9
Castelldefels	18,0	4,2	78,2	78,2
Cerdanyola del Vallès	33,0	2,7	98,4	98,4
Cornellà de Llobregat	14,4	10,2	86,8	86,8
Girona	46,9	14,0	111,6	111,6
Granollers	35,3	6,6	107,9	107,9
Hospitalet de Llobregat, L'	24,1	6,5	92,7	92,7
Lleida	35,2	12,2	103,6	103,6
Manresa	33,6	18,6	96,2	96,2
Mataró	28,1	19,4	100,6	100,6
Mollet del Vallès	23,6	7,9	100,7	100,7
Prat de Llobregat, El	30,9	14,9	93,3	93,3
Reus	28,0	5,5	102,5	102,5
Rubí	16,1	7,4	86,1	86,1
Sabadell	26,5	8,6	104,5	104,5
Sant Boi de Llobregat	16,7	7,8	99,8	99,8
Sant Cugat del Vallès	47,5	11,4	97,6	97,6
Santa Coloma de Gramenet	8,6	2,0	93,8	93,8
Tarragona	27,4	10,1	99,0	99,0
Terrassa	24,7	9,2	94,5	94,5
Viladecans	16,7	8,4	91,7	91,7
Vilanova i la Geltrú	21,4	15,6	97,2	97,2

Nota: La informació per districtes de Barcelona correspon al curs 2006-2007, segons dades del Padró de l'Ajuntament de Barcelona.

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació (2007-2008) i del Padró d'habitants (2008).

La taula 3 mostra les taxes d'escolarització globals i al sector públic pels dos grups d'edat als municipis catalans amb major població. Aquells municipis amb una major presència de les noves classes mitjanes (Sant Cugat del Vallès, Barcelona, Lleida i Girona) són les que escolaritzen una major proporció d'alumnat de zero a dos anys. Les elevades taxes d'activitat femenina entre aquest col·lectiu explicaria la important demanda d'aquest tipus de serveis educatius. En canvi, municipis de classe obrera com Santa Coloma de Gramenet, Cornellà de Llobregat o Rubí, presenten nivells d'escolarització molt baixos. En la franja d'edat de tres a cinc anys aquests patrons de comportament es repeteixen, especialment, per als municipis amb una escolarització més baixa. En el cas de Barcelona es pot observar que existeix una gran mobilitat intramunicipal per raó d'estudis. És per aquesta raó que en alguns districtes les taxes d'escolarització són molt elevades en el primer cicle d'educació infantil, i molt superiors al 100% en el segon cicle.

La taula 4 presenta la comparació internacional de les taxes d'escolarització per les franges d'edat significatives a l'any 2006. Catalunya mostra les taxes d'escolarització més elevades de la mostra internacional a la franja de zero a dos anys. S'ha de tenir present que en molts països l'atenció a la primera infància està força diversificada i no depèn tant com a Catalunya dels centres d'educació infantil. A la franja de tres a cinc anys Catalunya també es troba entre el grup de països amb unes taxes d'escolarització més elevades. Sorpren fins a cert punt la gran diversitat de situacions internacionals respecte d'aquest indicador. Si bé és cert que els models d'atenció a la primera infància poden ser molt diversificats, no és menys cert que en aquestes franges d'edat la funció educativa i no tant de cura comença a ser molt més important.

DESIGUALTATS D'ACCÉS I DESENVOLUPAMENT DEL SECTOR PÚBLIC

S'ha estat comentant fins ara la importància del desenvolupament del sector públic per tal d'assolir majors nivells d'escolarització en aquestes etapes educatives (especialment de zero a dos anys). En aquest apartat es prestarà atenció a aquest fenomen i al de la desigualtat d'accés entre diferents grups socials. Donades les limitacions de les dades disponibles, es farà especial incís a les desigualtats entre la població autòctona i estrangera.

Taula 4.

Taxa d'escolarització als països de la Unió Europea (2006, 2007)

País	Taxa d'escolarització 0-2 anys	Taxa d'escolarització 3 anys	Taxa d'escolarització 3-5 anys
Alemanya	6,5	84,4	90,8
Àustria	...	...	83,2
Bèlgica	...	99,6	100
Bulgària	3,8	60,7	69,2
Catalunya	32,1	96,4	96,7
Dinamarca	...	...	...
Eslovàquia	5,3	59,2	73,6
Eslovènia	0,0	70,3	78,3
Espanya	18,0	96,9	97,5
Estònia	0,0	81,1	85,3
Finlàndia	0,0	41,8	48,2
França	...	98,8	100
Grècia	0,0	0,0	46,8
Holanda	...	0,1	58,4
Hongria	0,0	72,3	87,4
Irlanda	0,0	1,8	47,5
Itàlia	4,1	96,3	99,1
Letònia	0,0	64,2	76,8
Lituània	...	54,2	61,8
Luxemburg	0,5	65,8	86,2
Malta	2	77,7	93,3
Noruega	...	85,8	91,1
Polònia	1,2	33,1	41,5
Portugal	...	63,0	78,4
Regne Unit	...	78,5	91,3
República Txeca	3,5	61,0	81,3
Romania	...	55	73,7
Suècia	0,0	96,5	84,1
Unió Europea	...	75,3	...
Xipre	6,7	42,1	71,9

Nota: Les taxes d'escolarització de tres a cinc anys corresponents a Bèlgica, França, Àustria i el Regne Unit corresponen a les taxes d'escolarització als quatre anys.

Font: Elaboració a partir d'Eurostat.

Taula 5.

Evolució dels indicadors relacionats amb l'escolarització d'infants estrangers a l'educació infantil a Catalunya i Espanya (2000-2001 a 2008-2009)

Catalunya	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
% alumnat estranger	2,2	3,3	5	7	7,6	8,1	8,4	8,6	8,8
% infants estrangers	5,4	7,4	9,4	11	12,7	13,6	14,3	16,0	...
Índex de normalització ¹	0,41	0,45	0,53	0,64	0,6	0,59	0,58	0,54	...
alumnat estranger (1999-2000=100)	100,0	156,5	246,5	368,3	420,0	464,1	502,2	548,4	...
alumnat (1999-2000=100)	100,0	103,9	109,7	116,2	122,2	127,9	133,1	141,2	...
infants estrangers (1999-2000=100)	100,0	146,2	199,5	245,7	299,8	335,4	365,1	425,6	...
Espanya	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
% alumnat estranger	2,1	3,2	4,7	5,8	6	6,3	6,7	7,2	7,0
% infants estrangers	3	4,4	5,9	6,9	8	8,5	9,2	10,7	...
Índex de normalització ¹	0,71	0,73	0,8	0,84	0,75	0,74	0,73	0,67	...

1. L'índex de normalització en l'accés dels infants estrangers a l'educació infantil (de primer i segon cicle) correspon al quocient entre la presència d'alumnat estranger sobre total i la presència d'infants estrangers al territori de referència (el valor 1 correspon a presència normalitzada).

Font: Elaboració a partir de dades del MEC i del Padró d'habitants.

La taula 5 presenta l'evolució dels indicadors relacionats amb l'escolarització d'infants estrangers a l'educació infantil a Catalunya i Espanya des del curs 2000-2001 al 2008-2009. En aquest període s'ha vist un gran increment de la població i de l'alumnat estranger en aquesta franja d'edat. En concret, en aquests vuit anys a Catalunya, el nombre d'infants estrangers s'ha multiplicat per quatre i el de l'alumnat estranger per cinc.

Tal com s'ha comentat amb anterioritat, un dels aspectes clau de l'educació infantil ha estat el dèficit d'oferta escolar. Sembla raonable preguntar-se per les desigualtats entre els diferents grups socials en l'accés a aquest bé social escàs. En concret, la taula 5 proporciona dades sobre les desigualtats d'accés a l'educació infantil entre la població estrangera i no estrangera. L'índex de normalització posa en relació les taxes d'escolarització d'aquests dos grups socials, de tal manera que quan l'índex és igual

a 1 indica una situació de màxima igualtat. Quan l'índex és inferior a 1 indica que la població estrangera està accedint en menor mesura a aquests serveis educatius.

Es pot observar que, després d'un període de reducció de les desigualtats d'accés a Catalunya (des del curs 2000-2001 al 2004-2005), en què l'índex creix de 0,4 punts a 0,6 punts, en els darrers tres cursos, aquesta ha tornat a incrementar-se fins els 0,54 punts. Si comparem aquestes dades amb les de l'Estat espanyol, es pot veure que les desigualtats a Espanya en l'accés de l'alumnat estranger (0,67 punts) són menors que a Catalunya. Això vol dir que, en un context d'increment important de places escolars en l'educació infantil, contràriament a allò que s'esperava, la població immigrada s'ha vist proporcionalment menys beneficiada.

La taula 6 presenta l'evolució dels indicadors d'escolarització de l'alumnat estranger a l'educació infantil en les comunitats autònomes en el curs 2007-2008. La taula presenta dos indicadors de desigualtat que mereixen atenció especial. En primer lloc, l'índex de normalització de l'accés que s'ha explicat amb anterioritat. I, en segon lloc, l'índex d'equitat. L'índex d'equitat mesura la desigualtat d'accés de la població estrangera per sectors de titularitat. Així doncs, un valor d'1 equivaldria a una distribució equilibrada d'aquesta població entre les dues xarxes. Quan l'índex és superior a 1, indica una major presència d'aquesta població a la xarxa pública.

Catalunya és la comunitat autònoma amb una major presència d'infants estrangers en l'edat corresponent (16%). Tanmateix, Catalunya no es troba ni tan sols entre les comunitats autònomes amb una major proporció d'alumnat estranger a l'educació infantil (8,6%). Aquesta dada ens indica que una part important d'aquest alumnat no està aconseguint accedir a aquests serveis educatius. Aquesta intuïció es confirma quan hom observa la comparativa dels índexs de normalització. Catalunya és el territori amb una menor normalització de l'accés de l'alumnat estranger a aquesta etapa educativa (0,54). A més a més, quan s'observa la comparativa de l'índex d'equitat, hom s'adona que Catalunya (2,25), juntament amb la Comunitat Valenciana (2,95) i Andalusia (2,54), és una de les tres comunitats autònomes amb majors desigualtats d'accés de la població estrangera segons titularitat. Per tant, en l'educació infantil, ens trobem en una situació de doble discriminació en l'accés de la població estrangera als serveis educatius.

Taula 6.

Indicadors relacionats amb l'escolarització d'infants estrangers a l'educació infantil per comunitats autònomes (2007-2008)

Àmbit territorial	% alumnat estranger	% infants estrangers	Índex de normalització ¹	% alumnat estranger públic	Índex d'equitat ²
Espanya	7,2	10,7	0,67	9,3	1,76
Andalusia	4,3	5,8	0,75	5,3	2,54
Aragó	10,3	14,3	0,72	12,9	1,30
Astúries	2,9	3,4	0,84	3,5	1,60
Balears	11,7	17,6	0,66	15,2	1,50
Canàries	5,7	8,9	0,64	6,7	1,76
Cantàbria	4,7	4,5	1,04	4,8	0,68
Castella i Lleó	6,5	7,2	0,90	8,1	1,52
Castella-La Manxa	8,1	11,2	0,72	9,1	1,88
Catalunya	8,6	16,0	0,54	11,9	2,25
Comunitat Valenciana	7,8	13,7	0,57	10,7	2,95
Extremadura	3,0	3,3	0,90	3,5	1,99
Galícia	...	2,9	...	...	...
Madrid	10,2	14,1	0,73	15,5	1,51
Múrcia	10,3	13,8	0,75	13,0	2,19
Navarra	...	10,3	...	...	...
País Basc	3,8	5,2	0,73	5,4	1,35
La Rioja	14,0	17,2	0,82	18,5	1,64

1. L'índex de normalització en l'accés dels infants estrangers a l'educació infantil (de primer i segon cicle) correspon al quocient entre la presència d'alumnat estranger sobre el total i la presència d'infants estrangers al territori de referència (el valor 1 correspon a presència normalitzada).

2. L'índex d'equitat en la distribució de l'alumnat estranger per sectors de titularitat correspon al quocient entre el percentatge d'alumnat estranger sobre total al sector públic i el percentatge d'alumnat estranger sobre total al sector privat. El valor 1 correspon a equitat en la distribució.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC i del Padró d'habitants.

PROVISIÓ DE PROFESSIONALS A L'ESCOLARITZACIÓ

Un dels aspectes més controvertits en l'expansió dels serveis educatius de l'etapa infantil és el de la seva qualitat. El control públic, l'adequació de les infraestructures i la provisió de professionals qualificats són elements clau d'aquesta controvèrsia. Cada

cop accedeixen més infants al sistema i això posa en qüestió la quantitat i la qualitat dels recursos que es necessiten per gestionar aquest creixement. En les properes línies es presenten diferents indicadors sobre la provisió de professionals a l'educació infantil a Catalunya.

Taula 7.

Índex d'evolució de professorat a Catalunya per titularitat (2000-2001=100)

Total	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Especialista d'educació infantil	100,0	105,9	110,2	122,0	132,5	140,8	152,0	162,9
Alumnat d'educació infantil	100,0	103,9	109,7	116,2	122,2	127,9	133,1	141,2
Públic	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Especialista d'educació infantil	100,0	103,8	111,0	122,0	133,8	143,6	160,2	176,9
Alumnat d'educació infantil	100,0	104,2	112,4	121,5	130,5	139,0	147,6	160,2
Privat	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Especialista d'educació infantil	100,0	108,9	109,0	122,1	130,6	136,8	140,5	143,5
Alumnat d'educació infantil	100,0	103,6	106,5	109,8	112,1	114,5	115,7	118,2

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació i del MEC.

La taula 7 presenta indicadors de l'evolució del nombre de professors d'educació infantil segons titularitat des del curs 2000-2001 al curs 2007-2008. Es pot observar que la provisió de professionals especialistes en educació infantil ha estat superior comparativament a l'evolució de l'alumnat en aquesta etapa educativa. Això vol dir que el personal docent augmenta, i ho fa a un ritme superior al d'incorporació d'alumnat al sistema. Val a dir, si més no, que aquesta tendència respon principalment a la provisió de professionals en el segon cicle d'educació infantil, i no en el del primer cicle. Tal com ha assenyalat un informe extraordinari impulsat pel Síndic de Greuges (2007)¹

1. Síndic de Greuges de Catalunya (2007). *L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya. En línia: <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2165/53_Escolaritzacio0a3anys.pdf>

Taula 8.

Ràtios d'alumnat per professor i alumnat per unitat a l'educació infantil per comunitats autònomes (2008-2009)

Àmbit territorial	Alumnat / Professor Centres educació infantil (2006-2007)			Alumnat / Unitat Educació infantil 1r cicle (2008-2009)			Alumnat / Unitat Educació infantil 2n cicle (2008-2009)		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Espanya	9,8	9,5	10,0	14,0	13,8	14,2	21,5	20,5	24,0
Andalusia	12,1	13,5	10,9	15,5	15,3	15,6	22,3	21,7	24,6
Aragó	10,8	9,7	11,6	12,4	11,1	13,6	20,7	19,8	22,9
Astúries	8,0	7,5	12,8	11,6	12,5	6,9	19,6	17,8	24,6
Balears	10,0	8,0	12,6	13,9	13,1	15,0	22,7	21,9	24,3
Canàries	11,9	12,3	11,2	-	-	-	21,5	20,5	24,7
Cantàbria	8,7	6,5	11,4	14,9	15,3	14,3	20,4	19,2	23,4
Castella i Lleó	10,1	9,6	10,6	14,4	14,3	14,4	19,4	18,0	23,1
Castella-La Manxa	10,4	9,2	11,2	16,5	13,2	17,9	19,2	18,5	23,6
Catalunya	8,6	8,6	8,5	13,7	13,5	14,0	22,5	21,8	23,9
Comunitat Valenciana	12,3	11,9	12,6	14,8	14,8	14,8	21,7	20,8	24,3
Extremadura	13,0	12,4	13,5	15,6	-	15,6	18,6	17,4	24,6
Galícia	10,9	10,2	16,8	...	...	...	18,9	17,5	22,7
Madrid	8,3	7,1	9,3	13,5	13,8	13,3	23,1	22,3	24,2
Múrcia	10,1	10,4	9,6	14,1	14,0	14,2	22,4	21,3	25,8
Navarra	13,9	6,3	15,0	11,1	11,1	12,3	20,0	18,1	24,3
País Basc	61,3	127,4	34,5	13,1	12,9	13,2	20,0	17,7	22,8
La Rioja	9,6	-	9,6	13,2	-	13,2	22,4	21,0	25,4
Ceuta	12,4	-	12,4	18,5	-	18,5	24,7	24,0	27,1
Melilla	10,0	9,9	10,2	17,8	16,9	18,4	24,9	24,8	25,2

Font: Elaboració a partir de dades del MEC.

sobre l'escolarització dels infants de zero a tres anys, encara ara hi ha llars d'infants que compten amb menys mestres i professionals dels que exigeix la llei.

Finalment, la taula 8 presenta les ràtios d'alumnat per professor i unitat per comunitat autònoma en el curs 2008-2009. Les ràtios d'alumnat per professor i unitat són

indicador de qualitat dels processos escolars. En la mesura que un sistema educatiu proporcioni unes millors condicions d'atenció pedagògica a les aules i els centres, aquest sistema educatiu estarà proporcionant unes majors oportunitats d'aprenentatge als seus usuaris. Tal com s'ha comentat, aquest tipus d'indicadors són especialment interessants en l'etapa d'educació infantil donada la manca d'uniformitat en les condicions que s'ha donat l'expansió d'aquesta oferta educativa.

Es pot observar que Catalunya (8,6) és una de les comunitats autònomes, juntament amb Astúries (8) i Madrid (8,3), amb unes ràtios d'alumnat per professor més favorables. És a dir, la dotació de professionals en aquesta etapa educativa sembla que és prou adequada quan es compara amb la resta de comunitats autònomes. La taula també proporciona les ràtios d'alumnat per unitat. En aquest cas Catalunya presenta ràtios lleugerament inferiors a Espanya en el primer cicle d'educació infantil (13,7 envers 14), i lleugerament superiors en el segon cicle (22,5 envers 21,5). Val la pena destacar que, en ambdós casos, les ràtios d'alumnat per unitat són superiors als centres privats que als centres públics. Això vol dir que les condicions dins de l'aula serien més favorables als centres públics que als privats.

ES DESTACA...

“El gran increment de l'escolarització en el primer cicle d'educació infantil ha permès millorar les taxes d'escolarització malgrat el context de major natalitat i arribada de població nouvinguda.”

“L'expansió de l'oferta pública en el primer cicle d'educació infantil no està impedit que els nivells de normalització en l'accés de la població estrangera siguin els pitjors de l'Estat espanyol, i que es mantinguin unes grans desigualtats territorials en l'accés a aquests estudis.”

“La segregació escolar de l'alumnat estranger segons titularitat a Catalunya és de les més elevades de l'Estat espanyol.”

EN SÍNTESI...

Fortaleses	Febleses
<ul style="list-style-type: none"> • En els darrers anys, hi ha hagut un augment sostingut de l'escolarització en l'etapa preobligatòria, especialment en el sector públic. • A l'educació infantil de primer cicle, l'oferta pública ha superat el 50%, lleugerament per sobre de la mitjana espanyola. • Catalunya presenta una bona posició comparada pel que fa als nivells d'escolarització, tant a nivell estatal com europeu. • A Catalunya, l'educació infantil està incrementant el seu nombre de professionals, especialment en el sector públic. • A l'educació infantil de primer cicle, Catalunya és la tercera comunitat autònoma amb una ràtio d'alumnes per professional més baixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les taxes d'escolarització dels tres als cinc anys han empitjorat a Catalunya, en part per la incorporació d'alumnat amb majors dificultats socials. • L'increment de l'escolarització en el sector públic a l'educació infantil de segon cicle es produeix per la desigualtat entre xarxes pel que fa a l'escolarització de l'alumnat estranger. • Existeixen importants desigualtats entre comarques en la provisió d'oferta d'educació infantil de primer cicle. • Catalunya és la comunitat autònoma amb un dèficit de normalització més important en l'accés de l'alumnat estranger a l'educació infantil. En els darrers anys, l'evolució de l'índex de normalització ha estat negativa. • Catalunya és la tercera comunitat autònoma amb una menor equitat en la distribució de l'alumnat estranger per sectors de titularitat. • A l'educació infantil de primer cicle creix proporcionalment més l'alumnat que el nombre de professionals. Pel que fa a l'educació infantil de segon cicle, Catalunya presenta una de les ràtios d'alumnes per unitat més elevades de l'Estat espanyol.

3 Ensenyaments obligatoris

L'educació obligatòria, i l'educació secundària en particular, és l'etapa educativa que acostuma a concentrar major atenció social i política. Això és així, en part, perquè s'espera que en aquesta etapa es proporcionin a tots els individus aquelles competències que els permetran portar una vida plena en societat. S'espera que l'educació obligatòria posi les bases de la convivència cívica, de la cultura, de la moralitat i del capital humà d'un país. Segurament tots aquests objectius són inabastables únicament des de l'escolarització obligatòria. Hi ha molts més àmbits implicats en l'educació de l'individu, escolars i no escolars (familiars, comunitaris), que també són responsables de la satisfacció d'aquests objectius. Però sí que és cert que hom espera que l'etapa obligatòria sigui el moment clau de la distribució de les oportunitats socials, de les competències bàsiques i dels coneixements comuns. I, com a tal, és un moment ideal per prendre la temperatura del nostre sistema educatiu.

D'ençà de la reforma comprensiva de la secundària, el debat sobre l'educació obligatòria s'ha centrat en la millora de la qualitat. Aquesta qualitat educativa implicaria la necessitat d'assolir nivells d'excel·lència per tot l'alumnat o, com a mínim, que les oportunitats per l'excel·lència estiguessin equitativament distribuïdes. Els diferents anuaris de l'educació publicats per la Fundació Jaume Bofill han mostrat que l'educació obligatòria a Catalunya està força lluny d'aquests objectius. Si bé les taxes d'escolarització a la secundària obligatòria i les ràtios d'alumnat per professional són homologables respecte dels països desenvolupats; no és menys cert que la desigualtat entre xarxes

escolars, entre alumnat nadiu i no nadiu, i els baixos nivells d'excel·lència educativa, són aspectes que han generat una gran preocupació en l'educació obligatòria.

És per aquestes raons que ens preguntem:

- Continua l'increment de l'escolarització a l'etapa obligatòria? Continua sent l'oferta pública la principal responsable d'aquest increment?
- S'estan reduint les desigualtats d'accés per l'alumnat estranger? Quins resultats mostra aquest alumnat? Són millors o pitjors que els de l'alumnat no nadiu a Espanya i a Europa?
- Quina és la situació de la desigualtat de resultats entre xarxes a Catalunya? Com es compara amb els sistemes educatius del seu entorn?
- Estan millorant els nivells de repetició, de graduació i d'abandonament a l'ESO?
- Quina és la situació de l'educació a Catalunya, en relació als sistemes educatius del seu entorn, pel que fa a l'excel·lència i l'equitat educativa?

Totes aquestes preguntes, en major o menor mesura, s'intenten respondre en aquest capítol. Per tal de fer-ho, es recullen indicadors sobre: l'evolució de l'escolarització, l'escolarització de l'alumnat estranger, l'escolarització per sectors de titularitat, la igualtat d'oportunitats educatives, la provisió de professionals, la promoció, la repetició i la graduació als ensenyaments obligatoris, i els nivells d'excel·lència educativa. Novament es presenten diferents anàlisis comparades de les dades a nivell comarcal, estatal i internacional. Una novetat respecte dels anteriors anuals és que les dades PISA permeten la comparació per una mostra de comunitats autònomes, fet que enriqueix la informació disponible sobre l'educació obligatòria a Catalunya.

EVOLUCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ ALS ENSENYAMENTS OBLIGATORIS

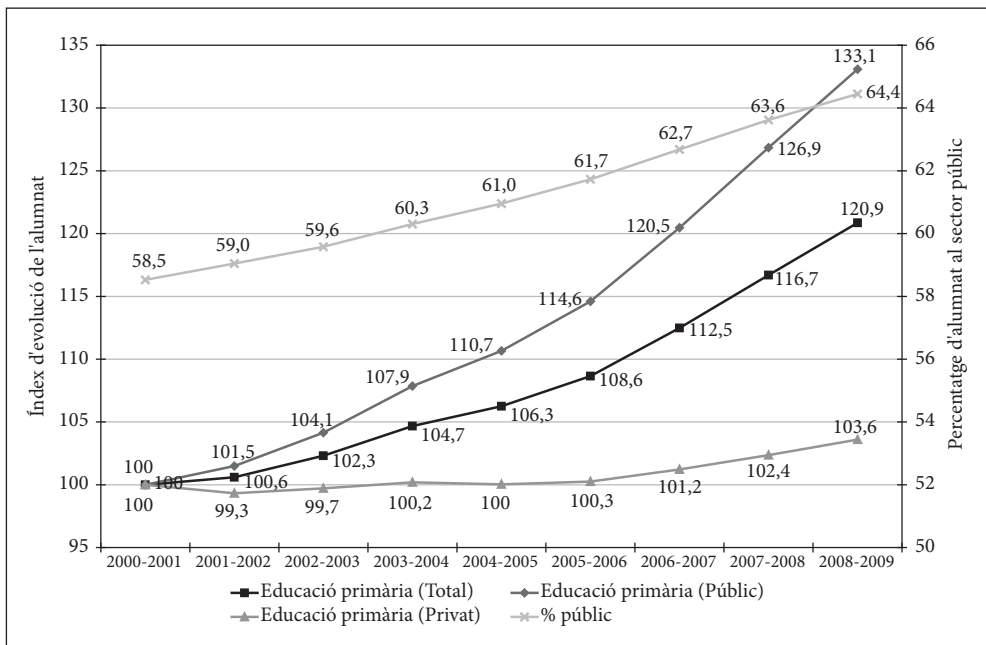
Els indicadors d'escolarització als ensenyaments obligatoris tenen interès com a plasmació de la demografia educativa del país. En tractar-se d'uns ensenyaments on l'accés s'ha universalitzat, la seva evolució permet identificar canvis sociodemogràfics en la població escolar. Dos són els factors principals que influencien l'evolució de l'escolarització a

l'etapa obligatòria. En primer lloc, l'evolució de la natalitat. A les dècades dels vuitanta i noranta la natalitat va disminuir fins a límits històrics a Catalunya. En els darrers anys, aquesta tendència ha canviat, en part, per l'arribada a una edat plenament reproductiva de les generacions filles del *baby boom* de la dècada del setanta. El segon factor a tenir en compte són els fluxos migratoris. Catalunya ha viscut un ràpid increment de la immigració en els darrers anys que ha suposat grans canvis en l'escolarització a l'etapa obligatòria.

El gràfic 1 conté l'evolució de l'escolarització a l'educació primària tant pels centres públics com pels privats. La tendència general des de l'any 2000 és d'un fort increment de l'escolarització. En aquest període de nou anys, l'escolarització s'ha incrementat

Gràfic 1.

Índex d'evolució de l'alumnat a l'educació primària per sector de titularitat a Catalunya (2000-2001=100) (2008-2009)

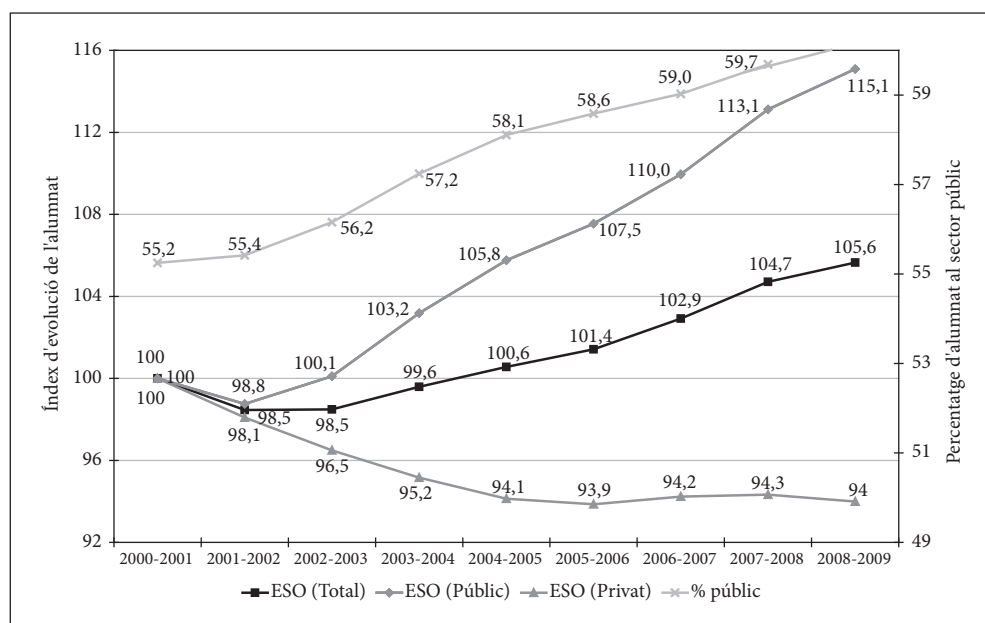


Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

en més d'un 20%. Aquest increment ha estat assumit bàsicament des del sector públic, que ha incrementat en un 13% el seu alumnat. Aquest fet, unit a l'estabilitat de l'escolarització en el sector privat, ha provocat que la importància relativa de la xarxa pública a primària s'hagi incrementat en gairebé 6 punts, arribant a escolaritzar més d'un 64% de l'alumnat en aquesta etapa educativa.

Gràfic 2.

Índex d'evolució de l'alumnat a l'educació secundària obligatòria per sector de titularitat a Catalunya (2000-2001=100) (2007-2008)



Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2008-2009).

El gràfic 2 representa l'evolució de l'escolarització a l'educació secundària obligatòria pel mateix període, tant per als centres públics com privats. Tal com es pot observar, l'evolució de l'escolarització en aquesta etapa també s'ha vist afectada per l'increment de la natalitat i els fluxos migratoris. El gràfic permet identificar clarament el canvi

de tendència en el curs 2001-2002, que inicia un període d'increments constants de l'escolarització a l'ESO. Si es compara l'evolució de l'escolarització als gràfics 1 i 2, es pot observar que a primària s'inicia l'increment d'escolarització abans, i que en els darrers cursos és especialment intens. Amb el pas del temps, aquesta intensificació de l'increment de l'escolarització repercutirà en la secundària.

Val la pena assenyalar que la pèrdua d'importància relativa de la xarxa privada en l'educació secundària s'inicia abans del creixement de l'escolarització. Si bé l'aplicació de la LOGSE va provocar un efecte fugida a la privada a secundària, sembla que aquesta tendència va començar a revertir uns anys després. Amb el creixement de la natalitat i dels fluxos migratoris, observables en aquesta etapa a partir del curs 2001-2002, sembla que l'increment de l'escolarització es concentra en la xarxa pública. Aquests dos processos són els que expliquen que, durant el període, el percentatge d'alumnat als centres públics hagi crescut fins el 60%.

L'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER

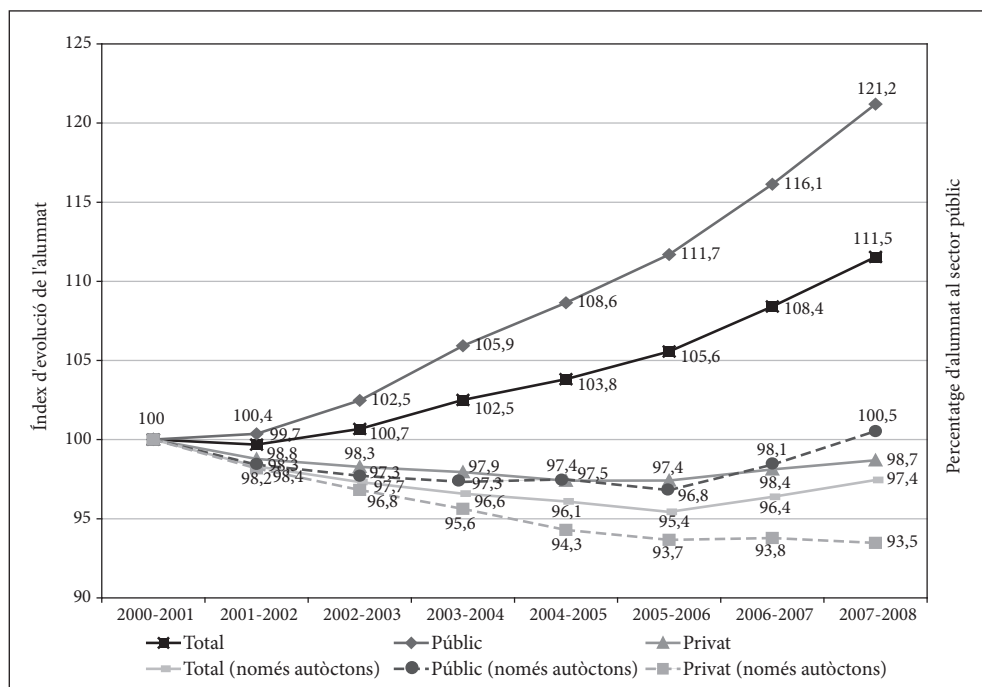
S'ha comentat amb anterioritat que un dels factors que més ha influenciat la demografia educativa de l'etapa obligatòria ha estat l'increment de la població escolar d'origen estranger. Aquest canvi no únicament influeix els nivells d'escolarització. L'adveniment del fet migratori en l'educació a Catalunya, en uns nivells de participació creixents any darrere any, ha suposat un gran repte per a un sistema educatiu no habituat a aquests nivells de diversitat. Si la reforma comprensiva va intentar incrementar la diversitat social interna dins dels centres escolars, la immigració ha incrementat la diversitat al sistema posant a prova tots els mecanismes per gestionar aquesta diversitat.

El gràfic 3 presenta l'evolució de l'escolarització a l'educació obligatòria segons titularitat i origen nacional de l'alumnat. L'impacte del fet migratori sobre l'evolució de l'escolarització queda molt clar en aquest gràfic. Sense l'aportació de l'alumnat estranger, el gràfic demostra que encara avui els ensenyaments obligatoris estarien perdent demanda respecte del curs 2000-2001. L'impacte del fet migratori en el sector públic és més gran que en el privat, com era previsible per la seva major implicació

en l'escolarització de l'alumnat nouvingut. No obstant això, en el sector privat el fet migratori també produeix un efecte significatiu, i contribueix a atenuar la davallada del seu alumnat.

Gràfic 3.

Índex d'evolució de l'alumnat (total i autòcton) als ensenyaments obligatoris per sector de titularitat a Catalunya (2000-2001=100) (2007-2008)



Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2007-2008)

La taula 1 recull tot un seguit d'indicadors sobre l'evolució de l'escolarització de l'alumnat estranger a primària i secundària segons titularitat. La taula també incorpora els índexs d'equitat en l'accés segons titularitat. Aquests índexs permeten mesurar la desigualtat en la distribució de l'alumnat estranger entre els centres públics i privats. El valor 1 de l'índex indica la situació de perfecta igualtat, i valors superiors de l'índex

Taula 1.

Índex d'evolució i percentatge d'alumnat estranger a l'educació primària i secundària obligatòria (2000-2001=100) (2000-2009)

Ensenyaments obligatoris	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Alumnat estranger a Catalunya (%)	2,9	4,3	6,2	8,6	10,2	12,3	13,7	15,2	15,9
Alumnat estranger (2000=100)	100,0	144,7	211,2	297,8	358,4	439,3	504,4	576,0	...
Alumnat estranger sector públic (%)	4,5	6,3	8,9	12,3	14,3	17,2	19,1	20,8	21,5
Alumnat estranger sector privat (%)	0,9	1,5	2,4	3,2	4,0	4,7	5,3	6,1	6,7
Distribució al sector públic (%)	87,1	85,3	84,1	84,5	84,0	84,9	85,1	84,7	84,0
Índex d'equitat	5,1	4,3	3,8	3,8	3,5	3,7	3,6	3,4	3,2
Alumnat estranger a Espanya (%)	2,2	3,3	4,9	6,5	7,5	8,7	9,9	11,1	11,6
Alumnat estranger (2000=100)	100,0	146,5	218,1	289,3	332,0	385,3	442,8	501,9	...
Alumnat estranger sector públic (%)	2,6	4,0	6,0	7,9	9,1	10,6	12,2	13,8	14,4
Alumnat estranger sector privat (%)	1,3	1,9	2,7	3,8	4,2	4,8	5,3	5,6	5,9
Distribució al sector públic (%)	79,4	80,3	81,0	80,5	81,1	81,7	82,3	83,3	83,1
Índex d'equitat	2,0	2,1	2,2	2,1	2,2	2,2	2,3	2,5	2,4
Educació primària	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Alumnat estranger a Catalunya (%)	2,8	4,2	6,4	9,0	10,9	12,5	13,8	14,9	14,9
Alumnat estranger (2000=100)	100,0	152,5	235,4	340,6	418,4	488,9	560,4	624,3	...
Alumnat estranger sector públic (%)	4,2	6,2	9,2	13,0	15,4	17,5	19,1	20,2	20,2
Alumnat estranger sector privat (%)	0,8	1,4	2,3	3,0	3,9	4,4	4,9	5,5	5,6
Distribució al sector públic (%)	88,3	86,6	85,7	86,6	86,1	86,4	86,7	86,6	86,4
Índex d'equitat	5,3	4,5	4,1	4,3	4,0	3,9	3,9	3,7	3,6
Alumnat estranger a Espanya (%)	2,4	3,5	5,4	7,0	8,1	9,2	10,3	11,2	11,5
Alumnat estranger (2000=100)	100,0	147,7	223,0	293,6	335,1	385,3	441,9	492,5	...
Alumnat estranger sector públic (%)	2,8	4,3	6,6	8,6	9,9	11,4	12,9	14,1	14,5
Alumnat estranger sector privat (%)	1,5	2,0	2,9	3,9	4,3	4,8	5,2	5,3	5,3
Distribució al sector públic (%)	78,9	80,7	81,8	81,6	82,2	82,7	83,6	84,7	85,1
Índex d'equitat	1,9	2,1	2,2	2,2	2,3	2,4	2,5	2,7	2,8

ESO	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Alumnat estranger a Catalunya (%)	3,2	4,4	5,9	7,9	9,1	11,9	13,5	15,8	17,3
Alumnat estranger (2000=100)	100,0	135,6	182,9	247,4	287,8	381,1	438,6	519,2	...
Alumnat estranger sector públic (%)	4,9	6,6	8,6	11,2	12,6	16,8	19,0	21,7	23,5
Alumnat estranger sector privat (%)	1,0	1,6	2,5	3,5	4,2	5,0	5,7	7,0	8,2
Distribució al sector públic (%)	85,8	83,7	81,6	81,1	80,5	82,5	82,7	82,0	80,8
Índex d'equitat	4,9	4,1	3,5	3,2	3,0	3,3	3,3	3,1	2,9
Alumnat estranger a Espanya (%)	2,0	2,9	4,3	5,8	6,7	8,0	9,2	10,8	11,8
Alumnat estranger (2000=100)	100,0	144,8	210,4	282,8	327,2	385,1	444,1	516,7	...
Alumnat estranger sector públic (%)	2,4	3,5	5,2	6,9	8,1	9,6	11,2	13,2	14,4
Alumnat estranger sector privat (%)	1,1	1,7	2,5	3,6	4,1	4,7	5,4	6,0	6,8
Distribució al sector públic (%)	80,1	79,7	79,8	78,8	79,3	80,2	80,3	81,3	80,4
Índex d'equitat ¹	2,1	2,1	2,1	1,9	1,9	2,0	2,1	2,2	2,1

1. L'índex d'equitat correspon a: percentatge d'alumnat estranger (sector públic) / percentatge d'alumnat estranger (sector privat). Una distribució equitativa d'alumnat estranger per sectors de titularitat comporta un índex d'equitat igual a 1. Quan l'índex és superior a 1, com succeeix en el cas de Catalunya, indica un desequilibri de l'escolarització de l'alumnat estranger en benefici del sector públic. Com més s'allunya el valor de l'índex de l'1, menys equitativa és la distribució de l'alumnat.

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i del MEC.

indiquen que la proporció de l'alumnat estranger als centres públics és superior al dels privats.

En els darrers vuit anys la presència d'alumnat estranger a l'educació obligatòria s'ha incrementat per sobre del 500%. Aquest fenomen també s'ha donat a Espanya però en menor mesura que a Catalunya. En el curs 2008-2009, a Catalunya el 15,9% de l'alumnat d'educació obligatòria era estranger, mentre a Espanya ho era el 11,6%. Val a dir que els ritmes de creixement de l'alumnat estranger a l'educació obligatòria han anat perdent intensitat, encara i així, aquest alumnat continua guanyant pes en la població escolar.

Els índexs d'equitat mostren un desequilibri en l'accés escolar de l'alumnat estranger als centres públics i privats. A l'educació obligatòria aquest desequilibri s'ha anat

reduint a Catalunya (3,2%), però continua sent superior al de l'Estat espanyol (2,4%). Això ens indica que les desigualtats d'accés entre l'alumnat estranger i no estranger a Catalunya són més importants que a Espanya. La comparació entre les diferents etapes educatives mostra que la desigualtat d'accés és més important a l'educació primària (3,6%) que a l'educació secundària (2,9%).

Taula 2.

Percentatge d'alumnat estranger als ensenyaments obligatoris per comunitats autònomes (2008-2009)

Àmbit territorial	Ensenyaments obligatoris				Primària				ESO			
	Alumnat estranger (%)	Alumnat estranger al sector públic (%)	Alumnat estranger al sector privat (%)	Índex d'equitat	Alumnat estranger (%)	Alumnat estranger al sector públic (%)	Alumnat estranger al sector privat (%)	Índex d'equitat	Alumnat estranger (%)	Alumnat estranger al sector públic (%)	Alumnat estranger al sector privat (%)	Índex d'equitat
Espanya	11,6	14,4	5,9	2,4	11,5	14,5	5,3	2,8	11,8	14,4	6,8	2,1
Andalusia	6,5	7,9	2,0	4,0	6,4	7,9	1,9	4,1	6,5	7,9	2,0	4,0
Aragó	15,0	17,8	9,8	1,8	15,6	18,5	9,8	1,9	14,2	16,7	9,8	1,7
Astúries	6,3	7,4	4,2	1,8	6,0	7,3	3,2	2,3	6,7	7,4	5,4	1,4
Balears	17,9	23,3	9,0	2,6	17,4	22,6	8,6	2,6	18,6	24,4	9,5	2,6
Canàries	10,5	12,4	4,7	2,7	9,7	11,5	4,2	2,8	11,6	13,7	5,4	2,6
Cantàbria	9,4	10,4	7,6	1,4	8,7	9,7	6,8	1,4	10,4	11,5	8,7	1,3
Castella i Lleó	9,1	10,5	6,4	1,6	9,5	11,1	6,0	1,8	8,6	9,6	6,8	1,4
Castella-La Manxa	10,8	12,0	5,6	2,1	11,5	12,8	5,9	2,2	9,8	10,9	5,3	2,1
Catalunya	15,9	21,5	6,7	3,2	14,9	20,2	5,6	3,6	17,3	23,5	8,2	2,9
Com. Valenciana	15,1	19,3	6,2	3,1	14,5	18,7	5,3	3,5	16,0	20,2	7,4	2,7
Extremadura	3,6	4,2	1,5	2,8	3,9	4,5	1,6	2,8	3,4	3,9	1,4	2,7
Galícia	4,4	5,2	2,9	1,8	4,6	5,4	2,9	1,9	4,2	4,8	2,8	1,7
Madrid	16,6	23,9	8,5	2,8	16,5	24,7	7,3	3,4	16,7	22,6	10,4	2,2
Múrcia	15,6	19,5	5,7	3,4	15,9	19,9	5,5	3,6	15,1	18,7	6,0	3,1
Navarra	13,8	17,2	8,0	2,1	13,8	17,9	6,5	2,7	13,7	16,0	10,3	1,6
País Basc	7,3	9,9	4,9	2,0	7,0	9,9	4,2	2,4	7,6	9,7	6,0	1,6
La Rioja	18,2	21,2	12,4	1,7	18,6	21,7	12,6	1,7	17,5	20,4	12,1	1,7
Ceuta	2,1	2,9	0,1	27,0	2,1	2,9	0,2	16,4	2,1	2,9	0,0	...
Melilla	6,5	7,3	2,4	3,1	7,0	8,1	3,1	2,6	5,7	6,3	0,4	14,4

Font: Elaboració a partir de dades del MEC.

La taula 2 presenta els indicadors d'escolarització de l'alumnat estranger per a les comunitats autònomes en el curs 2008-2009. Catalunya és el sistema educatiu que, només després de Balears (17,9%), Madrid (16,6%) i la Rioja (18,2%), presenta un percentatge d'alumnat estranger més elevat (15,9%). En l'altre extrem hi trobem Extremadura (3,6%), Galícia (4,4%), Astúries (6,3%) i Andalusia (6,5%). Les diferències existents entre comunitats autònomes en el pes del fet migratori evidencien que les necessitats socioeducatives dels seus respectius sistemes educatius responen a lògiques fortament diferenciades, i requereixen recursos qualitativament i quantitativa també diferenciats. La taula 2 també presenta la comparació dels índexs d'equitat en l'accés a l'educació obligatòria per comunitats autònomes. Catalunya és, juntament amb Andalusia, el territori amb unes desigualtats d'accés de l'alumnat estranger entre els centres públics i privats més grans.

La taula 3 presenta la distribució de l'alumnat estranger als ensenyaments obligatoris segons titularitat als municipis més poblats de Catalunya en el curs 2007-2008. La distribució de la població estrangera en el territori segueix patrons socioeconòmics que donen lloc a una gran diversitat de realitats locals. Municipis com L'Hospitalet de Llobregat (29%), Castelldefels (20,6%) o el districte de Ciutat Vella (41,6%) escolaritzen un percentatge important d'alumnat estranger. En canvi, altres municipis, com Sant Cugat del Vallès (8%), Cerdanyola del Vallès (8,8%) o el districte de Sarrià-Sant Gervasi (7,6%) n'escolaritzen un percentatge relativament petit.

La taula 3 també presenta els índexs d'equitat en l'accés de l'alumnat estranger als municipis catalans. En aquest cas també es troba una gran diversitat de situacions. Paga la pena assenyalar que les dades corroboren una idea que ja havia estat apuntada per l'Informe Extraordinari del Síndic de Greuges sobre la segregació escolar.¹ Aquesta idea és que no hi ha una relació directa, en cap cas, entre un major percentatge d'alumnat estranger al municipi i una major desigualtat d'accés entre centres. Entre els municipis amb una major segregació entre xarxes, en trobem uns amb una elevada presència d'alumnat estranger (Castelldefels) i uns altres amb una presència molt reduïda (Cerdanyola del Vallès o el districte de Sarrià-Sant Gervasi).

.....
 1. Síndic de Greuges de Catalunya (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya. En línia: <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf>

Taula 3.

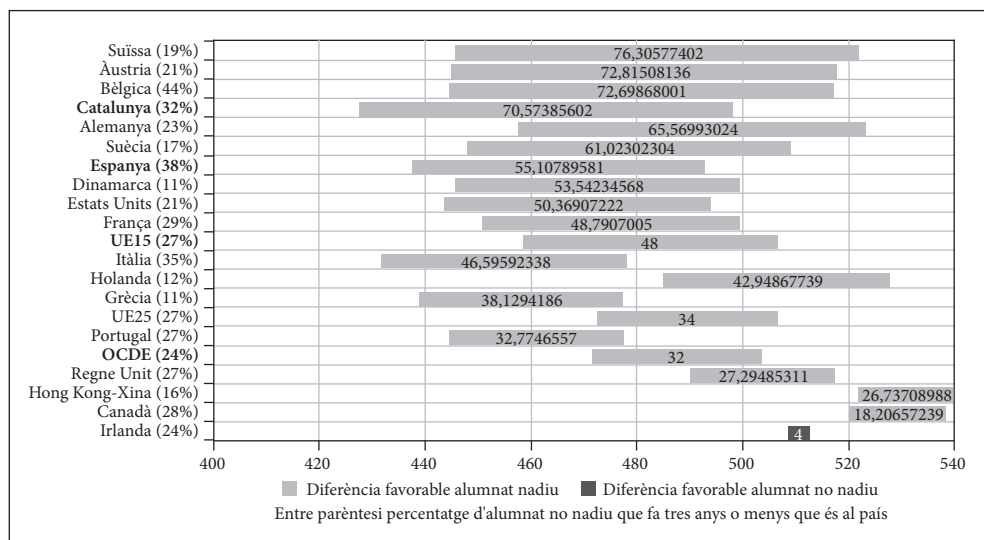
Distribució de l'alumnat estranger als ensenyaments obligatoris per sectors de titularitat per municipis més grans de 50.000 habitants (2007-2008)

Municipi	Sector públic (%)	Sector privat (%)	Distribució d'alumnat estranger al sector públic	Distribució d'alumnat estranger al sector privat	Percentatge d'alumnat estranger	Percentatge d'alumnat estranger al sector públic	Percentatge d'alumnat estranger al sector privat	Índex d'equitat
Badalona	48,7	51,3	77,5	22,5	15,8	25,2	6,9	3,6
Barcelona	38,0	62,0	76,6	23,4	13,9	28,1	5,3	5,3
1. Ciutat Vella	53,6	46,4	80,6	19,4	41,6	62,6	17,4	3,6
2. Eixample	24,6	75,4	50,1	49,9	11,8	24,1	7,8	3,1
3. Sants-Montjuïc	55,4	44,6	85,0	15,0	23,3	35,8	7,8	4,6
4. Les Corts	21,7	78,3	55,4	44,6	5,4	13,9	3,1	4,5
5. Sarrià - Sant Gervasi	14,3	85,7	58,5	41,5	3,5	14,2	1,7	8,4
6. Gràcia	40,7	59,3	79,2	20,8	9,7	18,9	3,4	5,5
7. Horta - Guinardó	39,7	60,3	77,2	22,8	13,1	25,5	5,0	5,1
8. Nou Barris	55,8	44,2	80,6	19,4	23,6	34,1	10,3	3,3
9. Sant Andreu	44,8	55,2	78,9	21,1	13,3	23,4	5,1	4,6
10. Sant Martí	58,4	41,6	90,2	9,8	15,7	24,3	3,7	6,6
Castelldefels	71,3	28,7	96,7	3,3	20,6	28,0	2,4	11,8
Cerdanyola del Vallès	66,3	33,7	97,6	2,4	8,2	12,1	0,6	20,7
Cornellà de Llobregat	77,0	23,0	94,3	5,7	22,6	27,7	5,6	4,9
Girona	51,3	48,7	72,4	27,6	15,3	21,7	8,7	2,5
Granollers	51,4	48,6	78,1	21,9	15,9	24,2	7,2	3,4
Hospitalet de Llobregat, L'	53,1	46,9	80,8	19,2	28,8	43,8	11,8	3,7
Lleida	55,9	44,1	83,3	16,7	15,7	23,3	5,9	3,9
Manresa	51,9	48,1	74,9	25,1	19,5	28,2	10,2	2,8
Mataró	46,0	54,0	68,8	31,2	17,3	25,8	10,0	2,6
Mollet del Vallès	65,5	34,5	91,7	8,3	13,9	19,4	3,3	5,8
Prat de Llobregat, El	78,9	21,1	98,3	1,7	10,6	13,2	0,8	15,9
Reus	57,3	42,7	85,0	15,0	20,3	30,2	7,1	4,2
Rubí	62,6	37,4	82,7	17,3	18,6	24,6	8,6	2,9
Sabadell	56,9	43,1	91,7	8,3	12,6	20,3	2,4	8,3
Sant Boi de Llobregat	58,7	41,3	90,7	9,3	9,7	15,0	2,2	6,9
Sant Cugat del Vallès	38,9	61,1	70,0	30,0	7,6	13,6	3,7	3,7
Santa Coloma de Gramenet	73,1	26,9	90,0	10,0	26,0	32,1	9,7	3,3
Tarragona	55,8	44,2	84,6	15,4	15,5	23,5	5,4	4,3
Terrassa	48,0	52,0	77,7	22,3	15,4	24,9	6,6	3,8
Viladecans	65,7	34,3	94,9	5,1	10,1	14,6	1,5	9,7
Vilanova i la Geltrú	61,1	38,9	80,5	19,5	12,4	16,3	6,2	2,6

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació.

Gràfic 4.

Diferència de puntuació en ciències entre alumnat nadiu i no nadiu a nivell internacional (2006)



Font: Elaboració a partir de dades de l'*Informe PISA 2006* de l'OCDE.

El gràfic 4 representa la desigualtat de resultats en les proves de ciències de PISA 2006 entre l'alumnat nadiu i no nadiu d'una mostra internacional de sistemes educatius. El gràfic mostra la puntuació mitjana de l'alumnat nadiu i no nadiu (límits de la barra), així com la diferència de puntuació entre els dos grups (llargada de la barra). Al costat del nom de cada país apareix el percentatge d'alumnat no nadiu que no fa més de tres anys que és al país d'acollida. Seria lògic pensar que els resultats de l'alumnat acabat d'arribar tenen més a veure amb l'eficàcia del sistema educatiu del país d'origen que amb el del país d'acollida. Els països apareixen ordenats de més a menys desigualtaris.

La puntuació de l'alumnat no nadiu a Catalunya és la més baixa de tots els països de la mostra. La puntuació mitjana en ciències de l'alumnat nadiu a Catalunya és baixa, però ho és molt més per a l'alumnat no nadiu. Catalunya és un dels sistemes educa-

tius amb majors desigualtats de resultats entre l'alumnat nadiu i no nadiu. Catalunya és un dels països de la mostra amb major presència relativa d'alumnat no nadiu de quinze anys d'incorporació recent (32%). Aquesta pot ser una explicació dels mals resultats de l'alumnat no nadiu a Catalunya. No obstant, cal tenir present que altres sistemes educatius com l'espanyol (38%) o l'italià (35%), amb un percentatge més elevat d'alumnat no nadiu acabat d'arribar, proporcionen oportunitats educatives millors i més equitatives a l'alumnat no nadiu. El sistema educatiu català combina baixa excel·lència i equitat en l'escolarització de l'alumnat estranger.

DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER SECTORS DE TITULARITAT I RESULTATS

Un dels trets característics del model d'escolarització català és l'elevada matrícula en centres privats concertats. La doble xarxa educativa del servei públic d'educació permet satisfer preferències educatives de les famílies i disposar d'una oferta educativa més diversa en els seus plantejaments organitzatius i pedagògics. En apartats precedents ja hem exposat les principals tendències evolutives relatives a la distribució de l'alumnat per sectors de titularitat a Catalunya.

En aquest apartat es presentarà la comparativa amb altres sistemes educatius en relació amb l'accés a les dues xarxes i als resultats educatius de les mateixes. La doble xarxa pot permetre la diferenciació educativa de l'oferta i els processos pedagògics però també pot generar desigualtats educatives. En tot cas, es tracta de proporcionar indicadors que permetin fer un seguiment dels centres educatius del país atenent a la seva titularitat.

La taula 4 recull diferents indicadors sobre l'escolarització a les comunitats autònomes segons titularitat en l'educació obligatòria. Tradicionalment, a Catalunya el pes del sector privat en la provisió de serveis socials i, en especial, educatius ha estat més gran que a Espanya. Malgrat que en els darrers anys existeix una certa convergència, a Catalunya el sector privat continua tenint més presència en l'etapa obligatòria (37,9%) que a Espanya (33,2%). Aquestes diferències són més grans a l'educació secundària obligatòria, on Catalunya presenta un 40,4% de privada i Espanya un 34%.

Taula 4.

Distribució de l'alumnat als ensenyaments obligatoris per sectors de titularitat i comunitats autònomes (2008-2009)

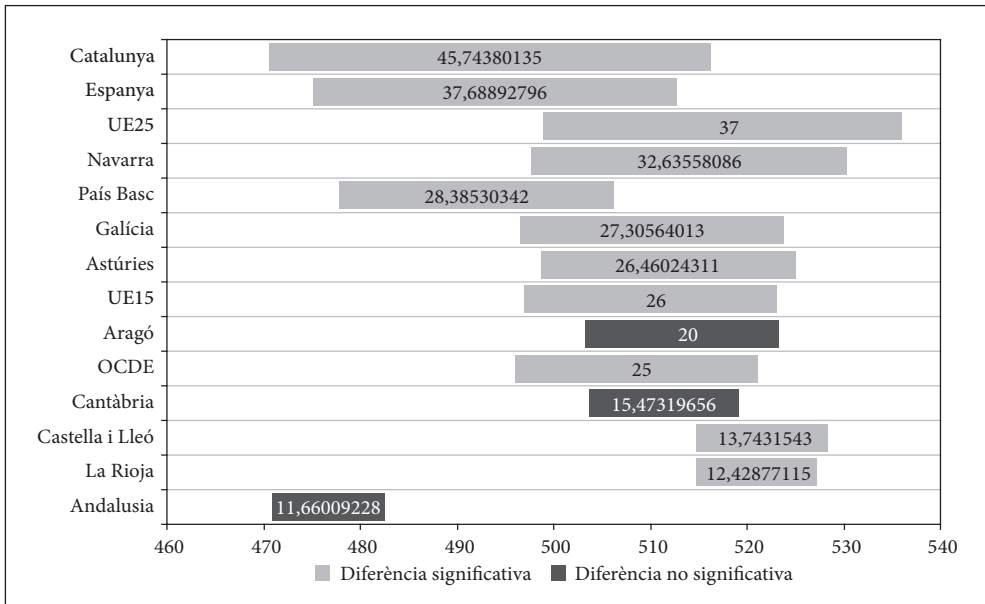
Àmbit territorial	Ensenyam. obligatoris		Primària		ESO	
	Sector públic (%)	Sector privat (%)	Sector públic (%)	Sector privat (%)	Sector públic (%)	Sector privat (%)
Espanya	66,8	33,2	67,4	32,6	66,0	34,0
Andalusia	75,6	24,4	75,8	24,2	75,4	24,6
Aragó	65,6	34,4	66,9	33,1	63,7	36,3
Astúries	67,0	33,0	68,5	31,5	65,0	35,0
Balears	62,5	37,5	63,3	36,7	61,1	38,9
Canàries	75,1	24,9	75,1	24,9	75,2	24,8
Cantàbria	62,9	37,1	63,4	36,6	62,2	37,8
Castella i Lleó	65,4	34,6	66,8	33,2	63,3	36,7
Castella-La Manxa	81,5	18,5	82,2	17,8	80,5	19,5
Catalunya	62,1	37,9	63,7	36,3	59,6	40,4
Comunitat Valenciana	68,1	31,9	68,6	31,4	67,3	32,7
Extremadura	77,8	22,2	78,6	21,4	76,9	23,1
Galícia	68,9	31,1	68,6	31,4	69,4	30,6
Madrid	52,7	47,3	53,2	46,8	52,0	48,0
Múrcia	71,9	28,1	72,1	27,9	71,6	28,4
Navarra	62,7	37,3	63,9	36,1	60,7	39,3
País Basc	47,6	52,4	49,5	50,5	44,6	55,4
La Rioja	65,3	34,7	65,9	34,1	64,3	35,7
Ceuta	72,0	28,0	71,9	28,1	72,1	27,9
Melilla	83,3	16,7	79,2	20,8	89,2	10,8

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2008-2009).

En relació amb la resta de comunitats autònomes, Catalunya únicament es veu superada en presència del sector privat a l'educació obligatòria pel País Basc (52,8%) i Madrid (47,3%). En l'altre extrem, hi trobem Castella-La Manxa (18,5%), Extremadura (22,2%), Andalusia (24,4%) i Canàries (24,9%). Tal com ja hem comentat en el capítol dedicat a l'escolarització preobligatòria, el nivell de riquesa de la població és un dels factors més determinants per entendre el desenvolupament i la importància que adquireix el sector privat en cadascuna de les comunitats autònomes.

Gràfic 5.

Diferència de puntuació en ciències entre els centres públics i privats a les comunitats autònomes (2006)

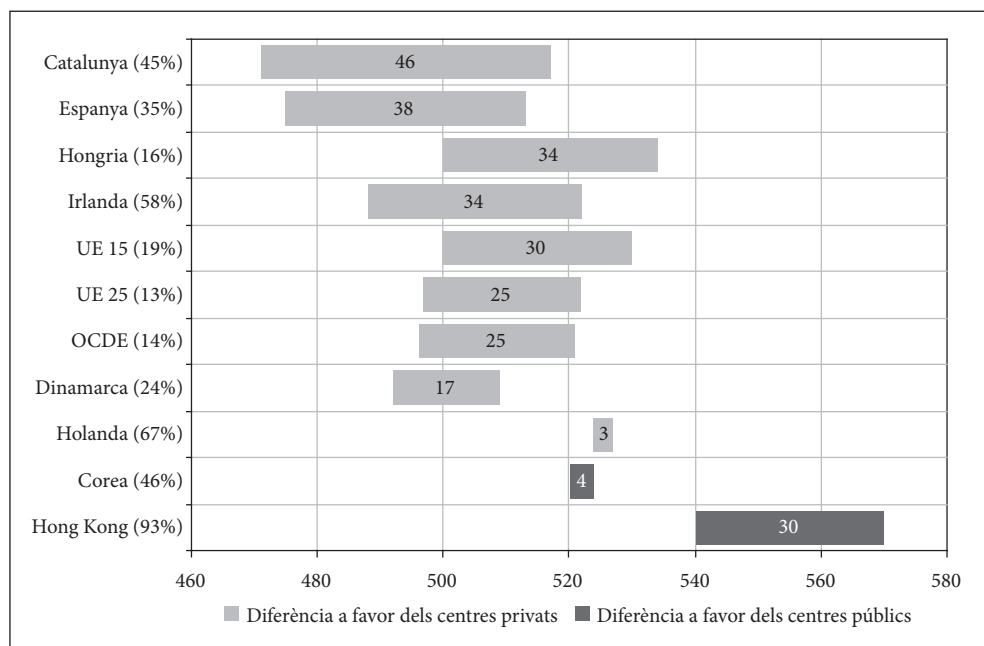


Font: Elaboració a partir de dades de l'*Informe PISA 2006* de l'OCDE.

En el gràfic 5 es presenta la diferència de puntuacions, segons titularitat de centre, en l'escala de competències científiques entre les comunitats autònomes de la mostra a PISA 2006. Els territoris apareixen ordenats de major a menor desigualtat de resultats entre les xarxes. Catalunya és el territori on la desigualtat de resultat entre centres públics i privats és més alta. Llevat del cas andalusí, aquelles comunitats que han aconseguit reduir més la desigualtat entre centres públics i privats són les que obtenen millors resultats en ciències. La desigualtat existent entre centres de diferent titularitat a Catalunya no pot explicar-se pel marc regulador dels centres concertats a Espanya. Es fa necessària una anàlisi més detinguda de les desigualtats segons titularitat per entendre les raons que han produït aquesta desigualtat d'oportunitats educatives entre l'alumnat català pel fet d'assistir a un tipus de centre o un altre. Cal tenir present que

Gràfic 6.

Diferència de puntuació en ciències entre centres públics i privats a nivell internacional (2006)



Font: Elaboració a partir de dades de l'*Informe PISA 2006* de l'OCDE.

aquesta desigualtat de resultats és en gran part el producte d'una composició social dels centres escolars desigual.

El gràfic 6 presenta la diferència de resultats en l'escala de competències científiques entre els centres de titularitat pública i privada per a una mostra reduïda de països a PISA 2006. Entre parèntesis s'indica el percentatge d'alumnat de la mostra PISA que assisteix a centres privats. S'han seleccionat una mostra de sistemes educatius amb més d'un 10% d'alumnat matriculat a centres privats. D'aquesta manera la comparació de les puntuacions mitjanes entre les xarxes no es veu tan esbiaixada per la presència dels centres privats més elitistes. Es fa necessari destacar que, en relació

amb aquesta selecció de països, el sistema educatiu català és el que presenta una major desigualtat de resultats entre xarxes i uns pitjors resultats als centres públics. Altres sistemes educatius com Corea, Holanda o Dinamarca, amb una important presència del sector privat, aconsegueixen nivells de desigualtat de resultats entre xarxes molt inferiors al català.

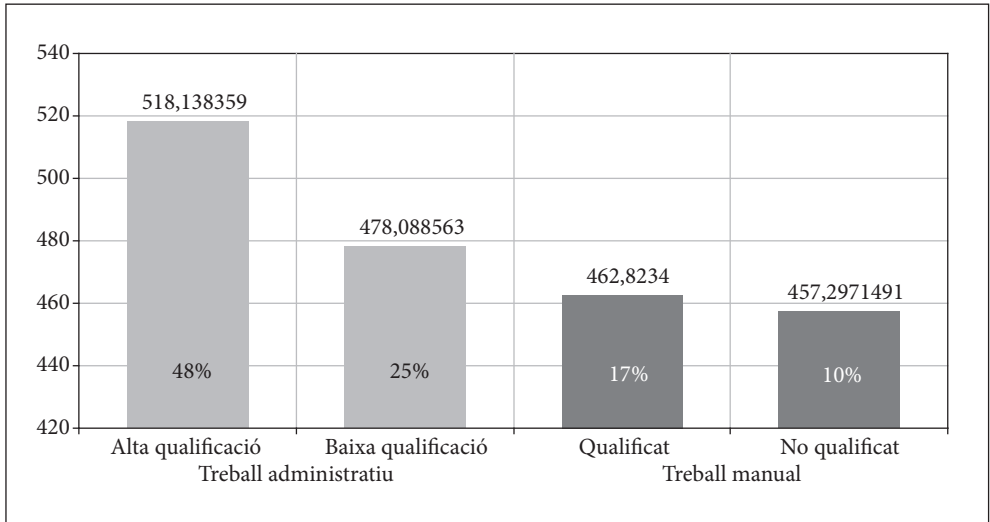
LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS SOCIALS EN EDUCACIÓ

La igualtat d'oportunitats és un valor estretament lligat al sistema educatiu en les societats capitalistes. La distribució desigual de benestar entre els individus es justifica, en part, per la seva funcionalitat econòmica i, en part, pels mèrits que se suposa que aquests individus han demostrat. En la majoria de les nostres societats s'espera que sigui el sistema educatiu el que iguali les oportunitats d'accés al benestar entre els individus. D'aquesta manera, la igualtat d'oportunitats educatives en educació és un objectiu derivat d'un altre més general com és la igualtat d'oportunitats socials. Els indicadors que es presenten a continuació pretenen aportar informació sobre el grau d'equitat social en l'educació obligatòria a Catalunya.

El gràfic 7 presenta la puntuació en ciències de l'alumnat català participant a PISA 2006 segons l'estatus ocupacional més alt dels pares. Les ocupacions es presenten classificades en quatre categories segons el grau de control de l'organització del treball (ocupacions de coll blanc o de coll blau) i el nivell de qualificació que requereixen. Aquestes quatre categories són: administratiu altament qualificat (gerència, tècnics i tècniques...); administratiu amb baixa qualificació (oficinistes, dependents i dependents...); manual qualificat (artesans, treballadors i treballadores gremials...); i manual sense qualificació (operaris i operàries de màquina, cadena de producció...). L'alumnat amb algun dels pares amb ocupacions administratives obté millors puntuacions en ciències que aquell alumnat amb pares amb ocupacions que impliquen un treball manual. La distinció entre el nivell de qualificació que requereixen les ocupacions dels pares permet observar que aquesta té influència únicament en el cas de l'alumnat amb pares ocupats en treballs administratius. L'alumnat amb pares treballadors de coll blanc amb alta qualificació obtenen almenys quaranta punts més en ciències que

Gràfic 7.

Puntuació en ciències a Catalunya segons l'ocupació més alta dels pares (2006)



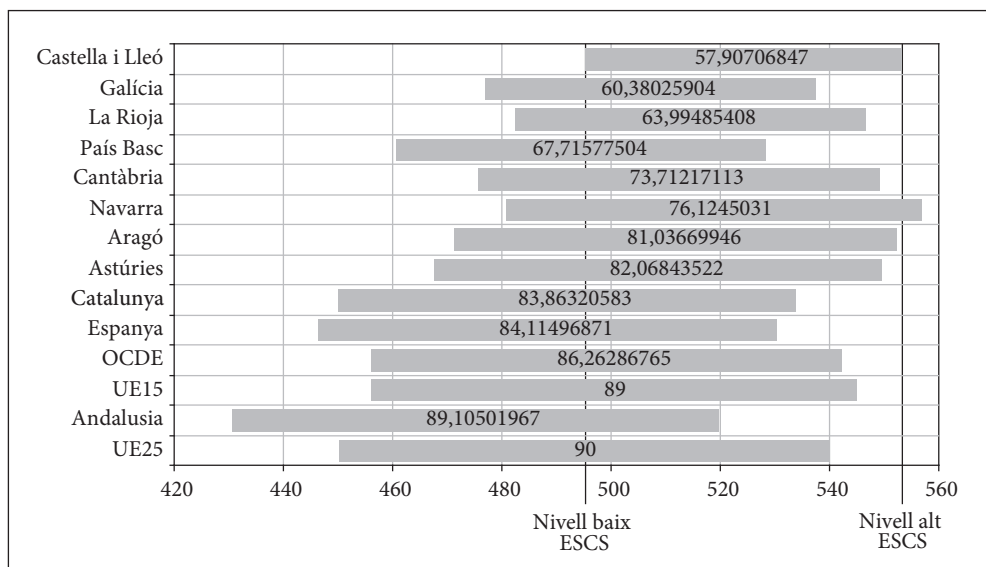
Font: Elaboració a partir de dades de l'*Informe PISA 2006* de l'OCDE.

la resta de l'alumnat. La influència de l'estatus ocupacional és una mostra dels dèficits d'igualtat d'oportunitats educatives en l'aprenentatge.

El gràfic 8 presenta la diferència de puntuació en ciències entre l'alumnat del quartil inferior i superior de nivell socioeconòmic per a les comunitats autònomes participants amb mostra pròpia a PISA. Els territoris apareixen ordenats de major a menor desigualtat de resultats entre els dos tipus d'alumnat. Catalunya es troba entre les comunitats autònomes on la desigualtat de resultats entre l'alumnat de nivell socioeconòmic baix i alt és més elevada. Per tant, en comparació de la resta de comunitats autònomes, Catalunya és un dels sistemes educatius on la desigualtat d'oportunitats és major. Els sistemes educatius de la mostra de comunitats autònomes que obtenen una major igualtat d'oportunitats educatives són també els que aconsegueixen millors resultats en ciències. No s'observa, per tant, que aquelles comunitats autònomes amb

Gràfic 8.

Diferència de puntuació en ciències entre els nivells alt i baix d'estatus socioeconòmic social i cultural a les comunitats autònomes (2006)



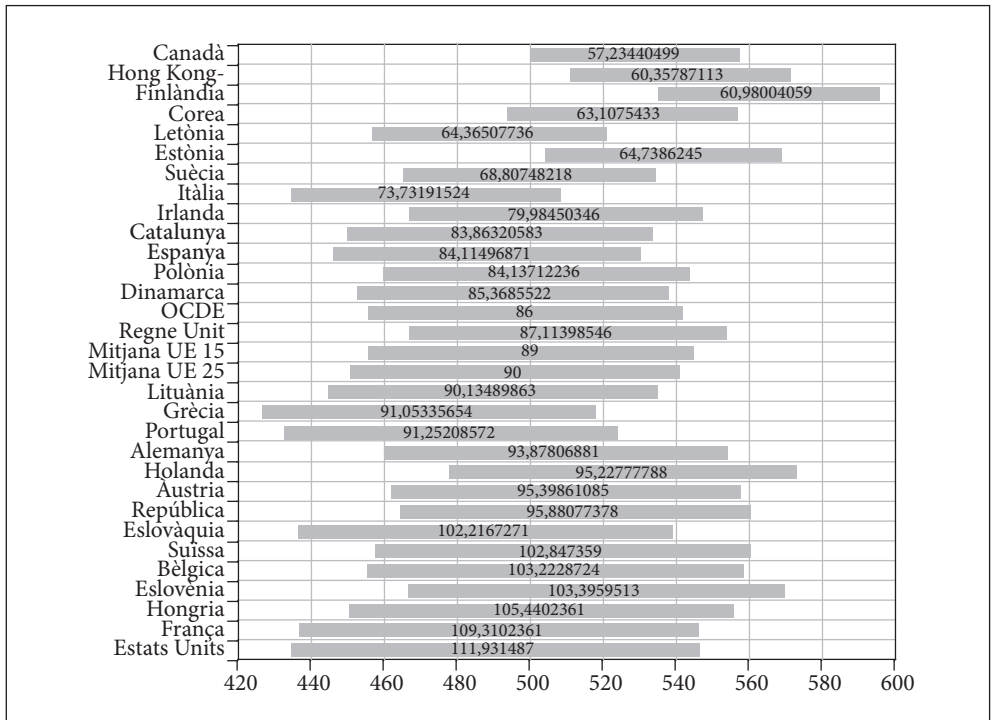
Font: Elaboració a partir de dades de l'*Informe PISA 2006* de l'OCDE.

més desigualtat d'oportunitats siguin les que assoleixin nivells d'excel·lència més elevats, ans al contrari.

El gràfic 9 mostra la desigualtat de resultats en ciències entre els quartils inferior i superior d'estatus socioeconòmic i cultural a una mostra internacional de països participants a PISA 2006. Els països apareixen ordenats de més a menys igualitaris. Els països més igualitaris (Canadà, Hong Kong o Finlàndia) són també els que aconseguen nivells d'excel·lència més alts. Hi ha també països amb puntuacions mitjanes en ciències molt altes i amb gran desigualtat d'oportunitats per estatus social. Però en cap cas sembla que existeixi un dilema entre haver d'apostar per l'excel·lència educativa i la igualació de les oportunitats. Catalunya es troba a la franja mitjana-baixa de la desigualtat d'oportunitats, propera a la mitjana de l'OCDE i la Unió Europea.

Gràfic 9.

Diferència de puntuació en ciències entre el nivell alt i baix d'estatus socio-econòmic i cultural a nivell internacional (2006)



Font: Elaboració a partir de dades de l'Informe PISA 2006 de l'OCDE.

PROVISIÓ DE PROFESSIONALS A L'ESCOLARITZACIÓ

Tal com s'ha comentat en altres apartats, una adequada provisió de professionals a l'escolarització és un indicador de la qualitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge. En els darrers anys a Catalunya hi ha hagut una acció decidida per establir i incrementar la provisió de professionals als centres, en part per l'increment de l'escolarització, i en part per l'increment de la complexitat dels processos educatius.

Taula 5.

Índex d'evolució de professorat als ensenyaments obligatoris a Catalunya (2000-2001=100) (2000-2008)

Total	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Generalista de primària	100,0	99,3	100,1	102,4	106,6	107,2	125,1	135,4
Altres (llengües estrangeres, etc.)	100,0	100,7	103,7	102,1	103,5	108,5	124,5	130,2
Alumnat d'educació primària	100,0	100,6	102,3	104,7	106,3	108,6	112,5	116,7
Professors d'educació secundària	100,0	98,3	97,6	100,1	102,6	105,0	108,0	112,0
Altres (religió, mestres, etc.)	100,0	96,5	91,6	89,7	88,0	83,6	81,4	76,3
Alumnat d'educació secundària obligatòria	100,0	98,5	98,5	99,6	100,6	101,4	102,9	104,7
Públic	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Generalista de primària	100,0	99,8	101,4	103,8	109,4	110,0	138,6	154,7
Altres (llengües estrangeres, etc.)	100,0	101,4	104,0	107,5	109,6	117,3	143,5	151,9
Alumnat d'educació primària	100,0	101,5	104,1	107,9	110,7	114,6	120,5	126,9
Professors d'educació secundària	100,0	98,0	97,8	101,6	105,0	109,1	114,1	120,2
Altres (religió, mestres, etc.)	100,0	94,2	90,5	88,8	87,4	82,2	79,4	74,6
Alumnat d'educació secundària obligatòria	100,0	98,8	100,1	103,2	105,8	107,5	110,0	113,1
Privat	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Generalista de primària	100,0	98,5	98,3	100,4	102,5	103,2	105,8	107,6
Altres (llengües estrangeres, etc.)	100,0	99,8	103,3	94,6	95,1	96,3	98,3	100,2
Alumnat d'educació primària	100,0	99,3	99,7	100,2	100,0	100,3	101,2	102,4
Professors d'educació secundària	100,0	98,7	97,3	97,6	98,6	97,9	97,7	97,9
Altres (religió, mestres, etc.)	100,0	100,3	93,4	91,2	89,0	86,1	84,8	79,2
Alumnat d'educació secundària obligatòria	100,0	98,1	96,5	95,2	94,1	93,9	94,2	94,3

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2006-2007).

La taula 5 recull indicadors sobre l'evolució de l'alumnat i de la provisió de professorat als ensenyaments obligatoris a Catalunya des del curs 2000-2001. Es pot observar que el professorat de primària s'ha incrementat de manera significativa, especialment durant els darrers dos cursos escolars. Aquest increment ha estat superior a les necessitats derivades de l'increment de l'escolarització. El professorat de secundària s'ha incrementat en menor mesura, encara que també ho ha fet per sobre del nombre d'alumnat.

Taula 6.

Indicadors sobre professorat als ensenyaments obligatoris (2006-2007)

Àmbit territorial	Total			Primària (i infantil)			Secundària (obligatòria i postobligatòria)		
	Alumnat / Professor	Alumnat / Professor	Alumnat / Professor	Alumnat / Professor	Alumnat / Professor	Alumnat / Professor	Alumnat / Professor	Alumnat / Professor	Alumnat / Professor
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Espanya	11,6	10,7	14,2	13,4	12,3	15,9	9,8	9,0	12,2
Andalusia	13,5	12,7	17,2	16,4	15,6	19,7	11,0	10,2	14,6
Aragó	10,9	9,8	13,9	12,4	11,1	15,8	9,3	8,4	11,7
Astúries	9,4	8,2	14,2	10,8	9,3	16,8	8,3	7,3	12,0
Balears	11,0	9,9	14,0	13,4	12,1	16,0	8,6	7,7	11,4
Canàries	11,9	11,0	16,0	13,6	12,7	17,7	10,1	9,6	13,6
Cantàbria	9,7	8,4	13,7	11,3	9,8	15,3	8,2	7,2	11,9
Castella i Lleó	10,2	9,1	13,6	11,3	9,9	15,5	9,2	8,3	11,9
Castella-La Manxa	10,8	10,2	15,1	11,9	11,0	17,8	9,6	9,2	12,4
Catalunya	11,5	10,9	12,6	12,2	11,7	13,1	10,5	9,7	11,9
Comunitat Valenciana	11,5	10,7	13,9	14,1	13,1	16,5	9,2	8,6	11,1
Extremadura	11,1	10,2	16,5	12,0	10,9	18,9	10,1	9,5	14,0
Galícia	10,1	9,0	14,2	12,1	10,7	17,1	8,4	7,8	11,3
Madrid	12,0	10,7	14,0	13,4	12,1	15,2	10,4	9,3	12,2
Múrcia	12,1	11,1	15,7	14,2	13,1	17,6	9,9	9,2	13,1
Navarra	10,9	10,0	13,0	12,9	12,1	14,9	8,6	7,7	10,8
País Basc	10,7	8,7	13,7	13,0	10,6	16,6	8,5	6,8	11,1
La Rioja	11,6	10,5	14,9	13,4	12,1	16,9	9,8	9,0	12,6
Ceuta	11,8	10,7	16,2	13,9	12,3	20,2	9,7	9,1	12,0
Melilla	12,5	11,9	16,3	14,6	14,0	17,4	10,2	10,0	12,8

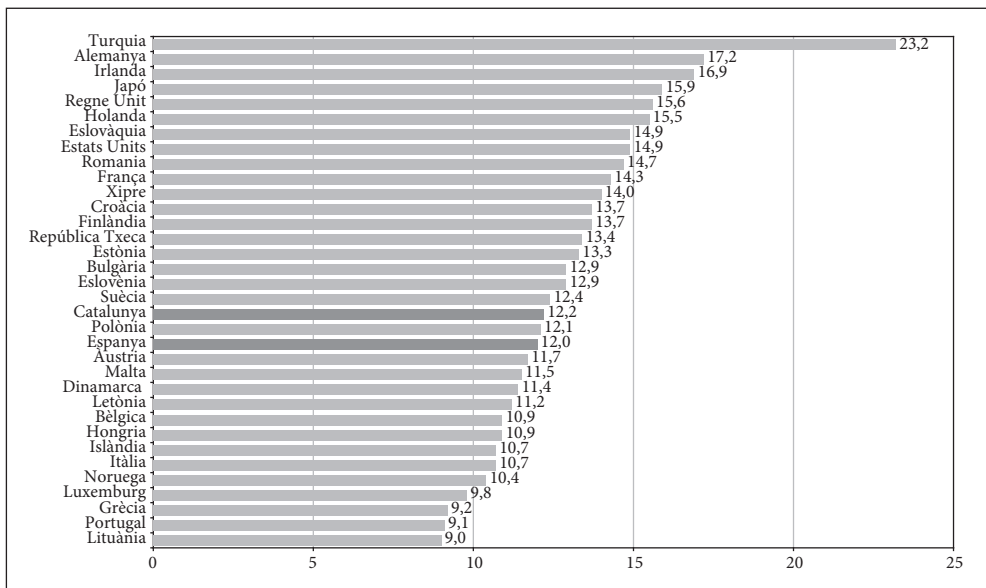
Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2006-2007).

L'anàlisi per sectors de titularitat permet identificar diferents patrons de comportament en relació amb la contractació de provisió de professionals. En l'educació primària, l'increment de professional per sobre de l'escolarització s'ha donat als centres públics. En els darrers dos anys els centres públics de primària han vist com s'incrementava significativament la seva dotació de professionals, cosa que no ha succeït en els centres privats, on l'increment ha estat més moderat. En l'educació secundària les diferències entre xarxes han estat menors, perquè l'increment de professionals als centres públics ha estat més moderat.

La taula 6 presenta les ràtios d'alumnat per professor als ensenyaments obligatoris de les comunitats autònomes al curs 2006-2007. Les ràtios d'alumnat per professor a Catalunya són més altes als centres privats que als centres públics. Els centres públics a

Gràfic 10.

Ràtio alumnat/professor als ensenyaments primaris i secundaris (ISCED 1-3) per països europeus (2006)



Font: Elaboració a partir de dades de l'Eurostat.

l'educació obligatòria disposen, quantitativament, d'una millor provisió de professionals que els privats. Pel total dels estudis obligatoris, les ràtios d'alumnat per professor són molt semblants a Catalunya (11,5) respecte d'Espanya (11,6). En educació primària i infantil, les ràtios d'alumnat són més favorables als centres catalans (12,2) que als espanyols (13,4). En canvi, a l'educació secundària, la situació és a la inversa, sent les ràtios a Espanya (9,8) més favorables que a Catalunya (10,5).

El gràfic 10 representa les ràtios d'alumnat per professor als ensenyaments primaris i secundaris per països europeus l'any 2006. Catalunya es mostra en una posició intermèdia respecte als sistemes educatius del seu entorn. Sorpren que països amb una despesa pública en educació molt superior a la de Catalunya (Finlàndia), presentin ràtios més elevades en aquesta etapa educativa. Caldria saber si els criteris en la recollida d'aquestes dades han tingut en compte les especificitats dels països a l'hora d'organitzar l'activitat dels professionals. Es tractaria de saber si els criteris de comptabilització no han privilegiat aquells sistemes educatius més rígids en l'assignació de les càrregues del professorat i, en canvi, han captat en menor mesura la dedicació horària flexible del professorat de suport.

PROMOCIÓ ALS ENSENYAMENTS OBLIGATORIS

La promoció als ensenyaments obligatoris ens remet de manera més o menys directa cap a la qüestió de la repetició. La repetició no és una eina pedagògicament neutra que depengui únicament de l'aprenentatge de l'alumnat. Els centres, i els departaments d'educació prenen decisions polítiques sobre la conveniència i l'eficàcia de la repetició. Per tant, els indicadors que es presenten a continuació serveixen per veure els efectes de diferents concepcions de la repetició sobre la promoció als ensenyaments obligatoris.

La taula 7 presenta l'evolució de la taxa d'idoneïtat a Catalunya i Espanya per edats significatives en els ensenyaments obligatoris des del curs 2000-2001. Les taxes d'idoneïtat posen en relació l'escolarització de l'alumnat amb el curs que els correspondria per la seva edat. Es tracta, per tant, d'una mesura del grau d'endarreriment, en la ma-

Taula 7.

Evolució de la taxa d'idoneïtat a Catalunya i Espanya per edats significatives (2000-2007)

8 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Catalunya	96,5	96,2	95,8	95,5	95,3	95,2	95,6
Espanya	95,3	95,3	94,8	94,4	93,9	94,3	94,5
10 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Catalunya	94,3	94,2	93,3	93,2	92,9	92,7	92,7
Espanya	92,4	91,9	91,2	90,8	90,1	90,2	90
12 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Catalunya	92,2	91,8	91,2	91,4	90,5	90,4	90,4
Espanya	87,2	86,4	85,3	85	84,3	84,2	84,1
15 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Catalunya	83,5	82,9	82,1	80,9	70,3	68,5	68,4
Espanya	63,2	62	60,5	59,4	58,4	57,7	57,4

Nota: La idoneïtat està calculada, segons el MEC, a partir de les correspondències següents: 8 anys, 3r de primària; 10 anys, 5è de primària; 12 anys, 1r d'ESO (més 7è d'EGB); i 15 anys, 4t d'ESO (més 2n de BUP, 2n de Batxillerat experimental i 2n d'FPI).

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2006-2007).

joria dels casos, per repetició de curs en algun dels moments de la seva formació. Any darrere any, les taxes d'idoneïtat han empitjorat tant a Catalunya com a Espanya. Es podria pensar que la incorporació tardana i l'increment de la complexitat pedagògica i social als centres en poden ser una explicació.

Catalunya presenta millors taxes d'idoneïtat que Espanya per totes les franges d'edat. Aquesta evidència podria indicar, o bé que les dificultats d'aprenentatge són menors a Catalunya, o bé que la repetició és un instrument pedagògic menys habitual. Tal com s'ha comentat, aquesta segona explicació acostuma a ser la més habitual en comparacions d'aquest tipus. Amb més raó, si tenim en compte que les evidències presentades per PISA 2003 i 2006 (més endavant) mostren unes elevades dificultats d'aprenentatge als ensenyaments obligatoris a Catalunya.

Taula 8.

Taxa d'idoneïtat per edats significatives per comunitats autònomes (2006-2007)

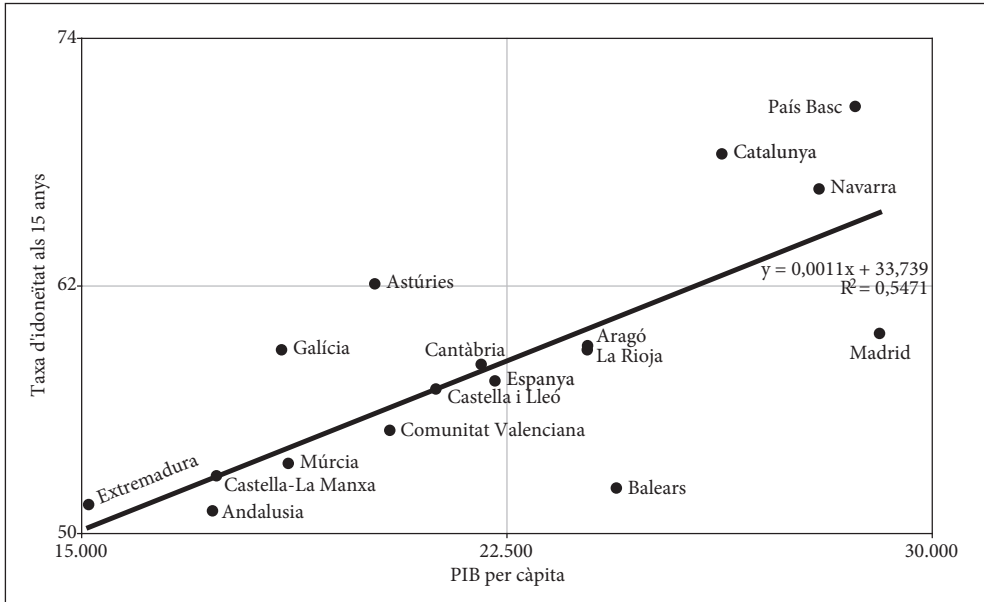
Àmbit territorial	8 anys	10 anys	12 anys	14 anys	15 anys	12 anys (dones)	15 anys (dones)
Espanya	94,5	90	84,1	66,5	57,4	86,8	63,8
Andalusia	93,9	89,1	82,5	60,5	51,1	85,9	57,5
Aragó	93	88	82,6	66,7	59,1	85,3	65,5
Astúries	91,7	87,6	83,6	69,7	62,1	86,1	68,4
Balears	91,8	84,7	76,2	62,1	52,2	78,1	59,9
Canàries	91,2	84,2	75,9	58,4	49,2	80,4	55,6
Cantàbria	95,1	90,9	85	67	58,2	86,7	64,2
Castella i Lleó	93,7	88,9	82,9	66,8	57	85,6	64
Castella-La Manxa	92,5	87,1	81,2	63,1	52,8	84,6	60,3
Catalunya	95,6	92,7	90,4	75,2	68,4	91,5	74,5
Comunitat Valenciana	97,8	94	85,8	66,3	55	87,8	61,9
Extremadura	95	89,8	83,7	60,8	51,4	87,4	59
Galícia	94,7	90,4	83,8	69,5	58,9	87,8	65,9
Madrid	95,2	90,4	84,8	69,4	59,7	86,7	64,3
Múrcia	91,5	86,1	78,3	61,4	53,4	82,5	59,9
Navarra	93,7	89,5	85,6	76,2	66,7	87,5	73,5
País Basc	94,8	92,1	87,8	77,3	70,7	90,2	77,1
La Rioja	94,4	92,3	87,2	67,4	58,9	89,4	67,2
Ceuta	91	83,6	70,1	56,2	49,1	76,6	52,9
Melilla	91,6	86,1	80,5	57,1	49,2	85,1	57,2

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2006-2007).

La taula 8 presenta la comparació de les taxes d'idoneïtat a les comunitats autònomes el curs 2006-2007. Les dades presentades confirmen les elevades taxes d'idoneïtat al sistema educatiu en relació al context espanyol. Catalunya és el territori amb unes taxes d'idoneïtat més elevades als deu, dotze i quinze anys i es troba entre les més altes als vuit i als catorze anys. Algunes altres comunitats autònomes amb taxes d'idoneïtat elevades coincideix que són les més riques (País Basc i Navarra). Es tracta, per tant, d'un indicador que té a veure, no únicament amb les opcions pedagògiques respecte de la repetició, sinó amb el grau de complexitat de la població escolar i de l'entorn social d'ensenyament i aprenentatge.

Gràfic 11.

Relació entre el PIB per càpita i la taxa d'idoneïtat als quinze anys (2006; 2006-2007)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC (2008) i de l'INE (2006).

El gràfic 11 posa en relació les taxes d'idoneïtat amb el PIB per càpita de les comunitats autònomes al curs 2006-2007. Es tracta, per tant, de posar a prova la hipòtesi abans referida de la relació entre desenvolupament econòmic i social i taxes d'idoneïtat a l'educació obligatòria. El model assoleix un elevat grau d'ajustament, arribant a una capacitat explicativa del 55% de les diferències entre les comunitats autònomes. Catalunya es troba juntament amb dues de les comunitats autònomes més riques (País Basc i Navarra) en els nivells més elevats d'idoneïtat. Madrid, en canvi, presenta nivells d'idoneïtat molt més baixos dels que li correspondria pel seu desenvolupament econòmic. Aquest tipus d'associació tindria sentit si assumim que en els territoris més rics la complexitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge són menors que en els més pobres.

Taula 9.

Taxa de repetició en els ensenyaments obligatoris per comunitats autònomes (curs 2006-2007)

Àmbit territorial	Taxa de repetició 6è primària	Taxa de repetició 6è primària (noies)	Taxa de repetició 6è primària (públic)	Taxa de repetició 6è primària (privat)	Taxa de repetició 4t ESO	Taxa de repetició 4t ESO (noies)	Taxa de repetició 4t ESO (públic)	Taxa de repetició 4t ESO (privat)
Espanya	6,6	5,6	7,1	5,5	12,8	11,3	15,3	8,3
Andalusia	8,4	7,1	7,6	10,7	19,8	17,3	22,6	12,3
Aragó	6,5	5,2	6,8	5,9	9,8	8,6	11,0	8,0
Astúries	9,3	8,4	6,4	15,6	7,5	6,5	8,0	6,6
Balears	8,3	6,6	11,2	3,8	12,4	10,5	15,0	8,9
Canàries	9,2	8,0	10,0	6,8	11,8	10,8	14,0	5,4
Cantàbria	2,9	2,5	2,2	4,0	9,0	7,4	10,0	7,4
Castella i Lleó	6,3	5,3	6,4	6,1	11,1	9,8	12,9	7,9
Castella-La Manxa	8,2	6,5	8,5	7,1	10,9	9,8	11,2	9,8
Catalunya	1,5	1,5	1,5	1,4	10,5	9,2	13,6	6,2
Comunitat Valenciana	9,3	8,8	10,9	5,8	11,6	10,3	13,9	7,1
Extremadura	6,9	5,6	7,1	6,2	13,4	12,4	14,2	11,2
Galícia	6,2	4,5	6,7	5,2	11,8	10,3	12,9	9,3
Madrid	5,2	4,5	6,5	3,8	12,1	10,9	15,5	8,5
Múrcia	10,3	9,2	11,7	6,7	11,3	9,4	12,4	8,6
Navarra	4,5	4,5	4,9	3,7	7,4	6,1	8,3	6,2
País Basc	3,7	2,5	4,0	3,4	8,2	7,2	10,5	6,6
La Rioja	4,1	1,7	2,7	6,4	8,8	7,2	10,8	5,8

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2007).

La taula 9 recull diferents indicadors sobre les taxes de repetició en els ensenyaments obligatoris per comunitats autònomes al curs 2006-2007. Tal com s'ha comentat al principi, com més alta és la taxa d'idoneïtat més baixa és la taxa de repetició. Això és el que s'observa a la taula 9, on es veu com Catalunya és la comunitat autònoma amb la taxa de repetició a 6è de primària més baixa (1,5%), clarament per sota de la mitjana estatal (6,6%). En els ensenyaments primaris no existeixen diferències importants a Catalunya per gènere i per sectors de titularitat.

La situació canvia significativament quan ens referim a la repetició a quart d'ESO. Si bé Catalunya es caracteritza per baixes taxes de repetició i altes taxes d'idoneïtat durant els diferents nivells de primària i secundària obligatòria, això no succeeix en el darrer curs dels ensenyaments obligatoris. Al nostre sistema educatiu, doncs, la comprensivitat en la promoció als ensenyaments obligatoris contrasta amb la selectivitat del moment de la graduació en ESO. A més, a 4t d'ESO sí que existeixen diferències destacades per gènere, a favor de les noies, i per sectors de titularitat. Les escoles públiques presenten taxes de repetició més altes (13,6%) que les escoles privades (6,2%), en gran part a causa de les diferents circumstàncies socials de la població que atenen.

GRADUACIÓ EN ELS ENSENYAMENTS OBLIGATORIS

La graduació als ensenyaments obligatoris és un indicador del grau d'eficàcia del sistema educatiu en la provisió dels coneixements i competències bàsiques per aquella etapa. La credencial educativa és important en la mesura que condiciona l'accés a l'ocupació i a les etapes educatives posteriors. Donades les mancances del sistema educatiu català en relació amb l'accés als estudis postobligatoris, sembla pertinent analitzar els nivells de graduació de la població en els ensenyaments obligatoris.

La taula 10 recull diferents indicadors sobre l'evolució de la graduació als ensenyaments obligatoris des del curs 1999-2000. A Catalunya, el curs 2005-2006 el 75,9% de l'alumnat matriculat va obtenir la graduació en ESO. Des d'una perspectiva evolutiva, convé fer referència a la poca variació que ha experimentat la taxa de graduació en els darrers cursos analitzats. Només cal destacar canvis en el curs 2004-2005, en què la taxa de graduació (sobre alumnat avaluat, no matriculat) va augmentar en 6 punts percentuals. Un altre aspecte remarcable de les dades presentades és el diferencial de graduació entre els centres privats i els públics. La diferent composició socioeconòmica explica aquest diferencial d'eficàcia entre les xarxes escolars.

Taula 10.

Evolució de la taxa de graduació en els ensenyaments obligatoris (1999-2007)

Catalunya	1999-2000	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Taxa de graduació en ESO ¹	68,2	70,9	69,6	69,6	75,9	75,9	:
Taxa de graduació en ESO (sector públic) ¹	59,9	62,4	61	61,1	68,1	69,1	:
Taxa de graduació en ESO (sector privat) ¹	79,8	82,4	81,3	81,8	86,1	85,2	:
Taxa de graduació en ESO ²	71,5	73,2	72,1	73,1	79,0	77,7	79,0
Taxa de graduació en ESO (sector públic) ²	:	:	:	65,4	72,2	71,0	73,2
Taxa de graduació en ESO (sector privat) ²	:	:	:	83,6	87,7	86,7	86,9
Taxa de no graduació en ESO ³	28,5	26,8	27,9	26,9	21,0	22,3	21,0
Taxa de no graduació en ESO (sector públic) ³	:	:	:	34,6	27,8	29,0	26,8
Taxa de no graduació en ESO (sector privat) ³	:	:	:	16,4	12,3	13,3	13,1
Taxa d'abandonament del sistema educatiu sense graduació ⁴	16,9	14,6	15,2	13,1	6,7	17,7	:
Taxa d'abandonament del sistema educatiu sense graduació (sector públic) ⁴	:	:	:	16,7	7,8	26,9	:
Taxa d'abandonament del sistema educatiu sense graduació (sector privat) ⁴	:	:	:	8,0	5,3	5,3	:
Espanya	1999-2000	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Taxa de graduació en ESO ¹	73,6	75,2	74,3	75,3	77,8	77,6	:
Taxa de graduació en ESO (sector públic) ¹	68,8	70,5	69,5	70,5	73,5	73,1	:
Taxa de graduació en ESO (sector privat) ¹	82,9	83,5	82,9	83,7	85,3	85,5	:

1. Taxa de graduació = Graduats * 100 / Matriculats.

2. Taxa de graduació = Graduats * 100 / Avaluats.

3. Taxa de no graduació = No graduats * 100 / Avaluats.

4. Taxa d'abandonament = Certificats * 100 / Avaluats.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2007).

La taula 11 presenta diferents indicadors de graduació als ensenyaments obligatoris a les comunitats autònomes el curs 2005-2006. Des d'una perspectiva comparada, i d'acord amb el que també ja havíem expressat anteriorment per a les taxes de repetició, Catalunya presenta una taxa de graduació comparativament baixa (75,9%), 2 punts

Taula 11.

Taxa de graduació en els ensenyaments obligatoris per comunitats autònomes (curs 2005-2006)

Àmbit territorial	Taxa de promoció en primària	Taxa de promoció en primària (noies)	Taxa de promoció en primària (sector públic)	Taxa de promoció en primària (sector privat)	Taxa de graduació en ESO	Taxa de graduació en ESO (noies)	Taxa de graduació en ESO (sector públic)	Taxa de graduació en ESO (sector privat)
Espanya	93,4	94,4	92,9	94,5	77,6	80,5	73,1	85,5
Andalusia	91,6	92,9	92,4	89,3	76,5	79,7	73,7	83,8
Aragó	93,5	94,8	93,2	94,1	82,4	84,2	79,2	87,0
Astúries	90,7	91,6	93,6	84,4	83,8	86,9	80,5	90,0
Balears	91,7	93,4	88,8	96,2	78,5	80,7	74,6	83,6
Canàries	90,8	92,0	90,0	93,2	78,6	81,3	75,6	87,2
Cantàbria	97,1	97,5	97,8	96,0	81,9	85,3	78,9	86,7
Castella i Lleó	93,7	94,7	93,6	93,9	80,0	82,9	75,9	87,0
Castella-La Manxa	91,8	93,5	91,5	92,9	76,5	79,2	74,5	84,0
Catalunya	98,5	98,5	98,5	98,6	75,9	79,6	69,1	85,2
Comunitat Valenciana	90,7	91,2	89,1	94,2	70,6	74,1	65,4	80,4
Extremadura	93,1	94,4	92,9	93,8	76,0	79,3	73,6	83,6
Galícia	93,8	95,5	93,3	94,8	81,1	83,8	78,9	86,1
Madrid	94,8	95,5	93,5	96,2	78,3	80,2	69,8	87,1
Múrcia	89,7	90,8	88,3	93,3	78,1	81,4	74,8	86,4
Navarra	95,5	95,5	95,1	96,3	85,6	88,6	83,5	88,5
País Basc	96,3	97,5	96,0	96,6	86,2	88,1	81,5	89,5
La Rioja	95,9	98,3	97,3	93,6	84,4	86,2	80,7	90,2

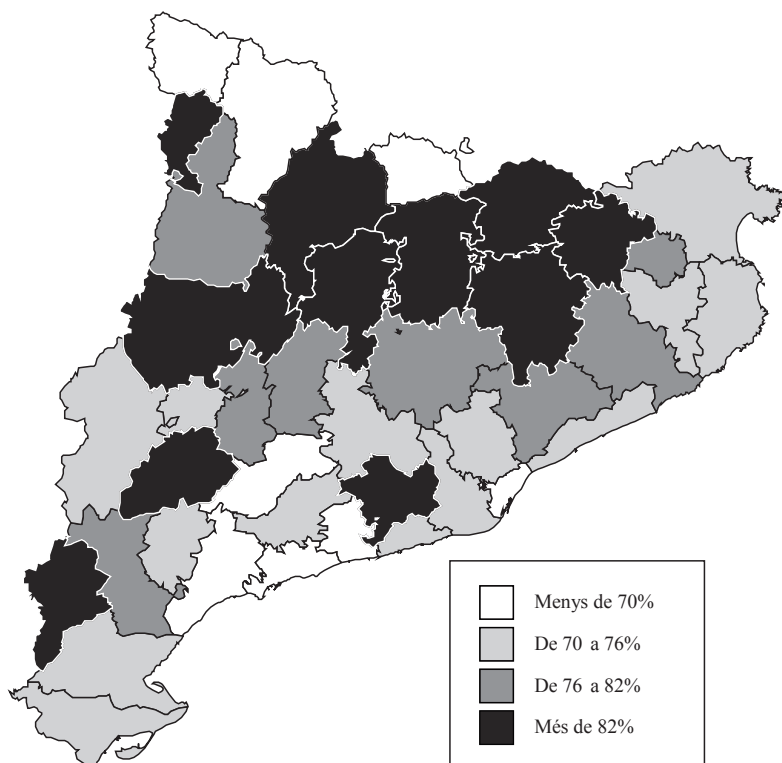
Nota: Taxa de graduació = Graduats * 100 / Matriculats (no com en les taules per comarques, que la taxa es construeix sobre avaluats).

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2006).

percentuals per sota de la mitjana espanyola (77,6%). El País Basc i Navarra (86,2% i 85,6%), en canvi, presenten les taxes de graduació més altes, 11 punts percentuals per sobre de Catalunya.

Mapa 5.

Taxa de graduació a l'educació secundària obligatòria per comarques (curs 2006-2007)



Comarques amb valors majors	
Ripollès	90,3
Alt Urgell	89,9
Alta Ribagorça	88,6
Garrotxa	87,5
Terra Alta	85,7
Garrigues	85,1

Comarques amb valors menors	
Conca de Barberà	64,1
Tarragonès	63,4
Val d'Aran	59,7
Cerdanya	59,0
Pallars Sobirà	56,5
Garrigues	39,5

Nota: Taxa de graduació = Graduats * 100 / Avaluats.

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

El mapa 5 representa gràficament els diferents nivells de graduació a l'ESO a les comarques de Catalunya el curs 2006-2007. De nou, l'impacte dels factors socioeconòmics sembla el responsable de gran part de les desigualtats comarcals en relació als nivells de graduació a l'ESO. Les comarques costaneres, tal com succeïa amb la repetició, són les que tenen taxes de graduació a l'ESO més baixes, inferiors al 80%. Les oportunitats laborals en llocs poc o gens qualificats, associats al sector turístic, la prevalença del fet migratori o la concentració de situacions de precarietat econòmica són factors que expliquen en bona part els mals resultats educatius a l'ESO d'aquestes comarques.

La taula 12 recull els indicadors de graduació segons titularitat als municipis de major població a Catalunya el curs 2006-2007. A nivell local, la taula 12 també constata la importància de la composició socioeconòmica del context social. Municipis amb una presència relativa més important de classes mitjanes, com Sant Cugat del Vallès (89,9%) i districtes de la ciutat de Barcelona com Les Corts (92,1%) o Sarrià-Sant Gervasi (87,1%), presenten millors nivells de graduació en els ensenyaments d'ESO. Altres municipis, amb nivells socioeconòmics i culturals més baixos, mostren grans dèficits en relació amb la graduació en ensenyament secundari. Entre aquests es trobarien municipis predominantment de classes treballadores, com Viladecans (67,2%), El Prat de Llobregat (77,1%) o L'Hospitalet de Llobregat (73,1%).

La taula 13 presenta diferents indicadors d'idoneïtat, repetició i graduació a l'ESO al curs 2005-2006 per comunitats autònomes. Malgrat les altes taxes de repetició a 4t d'ESO, Catalunya és una de les comunitats amb una taxa d'abandonament del sistema educatiu reglat més elevada. Malgrat els elevats nivells d'idoneïtat durant l'ESO, els nivells de repetició a 4rt d'ESO a Catalunya (13,7%) són dels més elevats de l'Estat espanyol. Malgrat aquests elevats nivells de repetició en el darrer curs, les taxes de graduació a l'ESO a Catalunya (76,4%) es troben per sobre de la mitjana espanyola (71,4%). Aquest fet sembla indicar que la decisió de no optar per la repetició durant els cursos anteriors a quart d'ESO, ha facilitat que els nivells de graduació a l'ESO siguin prou elevats. Aquelles comunitats autònomes que han fet ús més habitual de la repetició en les etapes prèvies, com Andalusia, Castella-La Manxa o Andalusia, són les que presenten nivells de graduació a l'ESO més baixos.

Taula 12.

Taxa de graduació a l'educació secundària obligatòria per municipis majors de 50.000 habitants (curs 2006-2007)

Municipi	Taxa de graduació	Taxa de graduació (públic)	Taxa de graduació (privat)
Badalona	71,3	65,1	76,5
Barcelona	81,9	68,9	88,5
1. Ciutat Vella	64,2	52,5	76,2
2. Eixample	84,1	73,9	86,7
3. Sants-Montjuïc	74,2	63,6	87,3
4. Les Corts	92,1	82,4	94,1
5. Sarrià - Sant Gervasi	89,9	78,5	92,0
6. Gràcia	86,6	73,4	92,0
7. Horta - Guinardó	80,8	72,9	84,6
8. Nou Barris	77,2	73,8	80,8
9. Sant Andreu	79,4	63,2	89,0
10. Sant Martí	75,9	65,5	89,2
Castelldefels	74,4	67,1	90,2
Cerdanyola del Vallès	78,1	70,1	91,2
Cornellà de Llobregat	74,2	71,0	83,3
Girona	78,6	70,4	87,0
Granollers	87,5	84,5	90,6
Hospitalet de Llobregat, L'	73,1	62,6	84,7
Lleida	79,1	71,7	88,7
Manresa	78,6	72,7	84,8
Mataró	78,5	65,1	87,8
Mollet del Vallès	79,0	74,4	86,8
Prat de Llobregat, El	77,1	73,6	88,6
Reus	73,2	64,4	83,9
Rubí	80,2	75,5	87,4
Sabadell	74,3	63,5	87,2
Sant Boi de Llobregat	78,5	71,0	90,2
Sant Cugat del Vallès	83,2	78,5	86,2
Santa Coloma de Gramenet	71,1	66,0	83,5
Tarragona	67,7	53,8	84,3
Terrassa	76,3	65,4	84,0
Viladecans	67,2	55,6	84,7
Vilanova i la Geltrú	74,8	66,5	87,5

Nota: Taxa de graduació = Graduats * 100 / Avaluats.

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2006-2007).

Taula 13.

Transició educativa de la població que abandona l'ESO sense graduació per comunitats autònomes (2005-2006)

Àmbit territorial	Arriba a 4t d'ESO amb retard	Repeteix a 4t ESO	Abandona l'ESO amb graduació (%)			Abandona l'ESO sense graduació (%)				
	Total		Total	Total	Dones	Públic	Privat	Total	Dones	Públic	Privat
Espanya	42,6	12	71,6	78,6	65,3	83,8	28,4	21,4	34,7	16,2
Andalusia	48,9	-	67,1	74,9	62,6	80,0	32,9	25,1	37,4	20,0
Aragó	40,9	9,7	74,2	80,9	67,9	84,3	25,8	19,1	32,1	15,7
Astúries	37,9	10,1	82,7	88,6	78,5	90,7	17,3	11,4	21,5	9,3
Balears	47,8	12,6	67,6	74,6	60,5	78,0	32,4	25,4	39,5	22,0
Canàries	50,8	14,8	68,9	77,3	64,5	82,5	31,1	22,7	35,5	17,5
Cantàbria	41,8	13,3	79,8	87,6	75,2	87,6	20,2	12,4	24,8	12,4
Castella i Lleó	43,0	11,6	76,3	83,8	70,2	87,8	23,7	16,2	29,8	12,2
Castella-La Manxa	47,2	12,4	67,6	77,2	64,6	79,3	32,4	22,8	35,4	20,7
Catalunya	31,6	13,7	76,4	82,1	70,0	85,0	23,6	17,9	30,0	15,0
Comunitat Valenciana	45,0	10,4	63,3	70,8	56,6	77,4	36,7	29,2	43,4	22,6
Extremadura	48,6	14,4	69,6	79,6	65,9	82,1	30,4	20,4	34,1	17,9
Galícia	41,1	9,5	73,1	80,3	69,7	81,3	26,9	19,7	30,3	18,7
Madrid	40,3	12,7	74,7	79,7	62,8	88,7	25,3	20,3	37,2	11,3
Múrcia	46,6	11,4	71,1	78,3	66,7	83,2	28,9	21,7	33,3	16,8
Navarra	33,3	9,5	80,2	85,4	75,9	86,6	19,8	14,6	24,1	13,4
País Basc	29,3	9,4	84,0	88,7	78,4	88,0	16,0	11,3	21,6	12,0
La Rioja	41,1	10,9	72,0	78,2	67,3	79,6	28,0	21,8	32,7	20,4
Ceuta	50,9	17,1	54,2	58,7	46,9	72,8	45,8	41,3	53,1	27,2
Melilla	50,8	10,4	65,4	71,8	61,3	95,2	34,6	28,2	38,7	4,8

Nota: La taula recull la transició educativa dels avaluats i/o graduats en ESO l'any 2001.

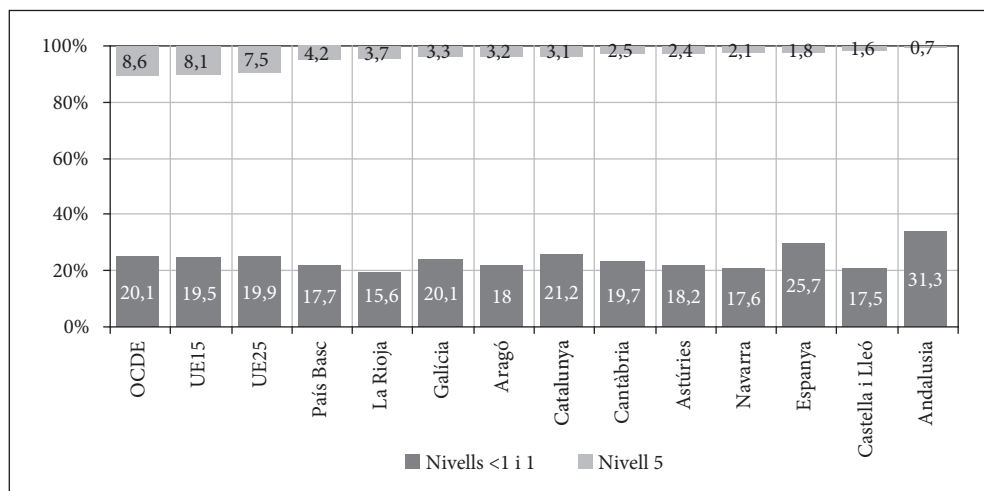
Font: Elaboració a partir de dades de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (2006) de l'INE.

EXCEL·LÈNCIA DE RESULTATS EDUCATIUS

El millor indicador per mesurar l'eficàcia d'un sistema educatiu és el nivell de d'aprenentatge del seu alumnat. Les proves PISA proporcionen resultats d'aprenentatge a partir de proves estandarditzades en diferents àmbits de competència. Les dades que es presenten a continuació provenen de les proves PISA del 2006 on, a més de Catalunya i una gran diversitat de països, van participar una sèrie de comunitats autònomes espanyoles amb mostra pròpia. Es tracta, per tant, d'una anàlisi que permet avaluar els nivells d'excel·lència de l'educació a Catalunya en relació als sistemes educatius del seu entorn.

Gràfic 12.

Percentatge d'alumnat en els nivells alts i baixos en ciències a les comunitats autònomes (2006)



Font: Elaboració a partir de dades de l'*Informe PISA 2006* de l'OCDE.

El gràfic 12 presenta el percentatge d'alumnat en els nivells inferiors i superiors en l'escala de competència científica per la mostra de comunitats autònomes a PISA 2006. A la part baixa del gràfic apareix el percentatge d'alumnat amb nivell 1 (entre 335

i 410 punts) i inferior a 1 (<335 punts). A la part alta del gràfic apareix el percentatge d'alumnat amb nivell 5 (entre 634 i 708 punts) i nivell 6 (>708 punts). Els territoris es presenten ordenats de major a menor percentatge d'alumnat en els nivells superiors de l'escala de competències en ciències.

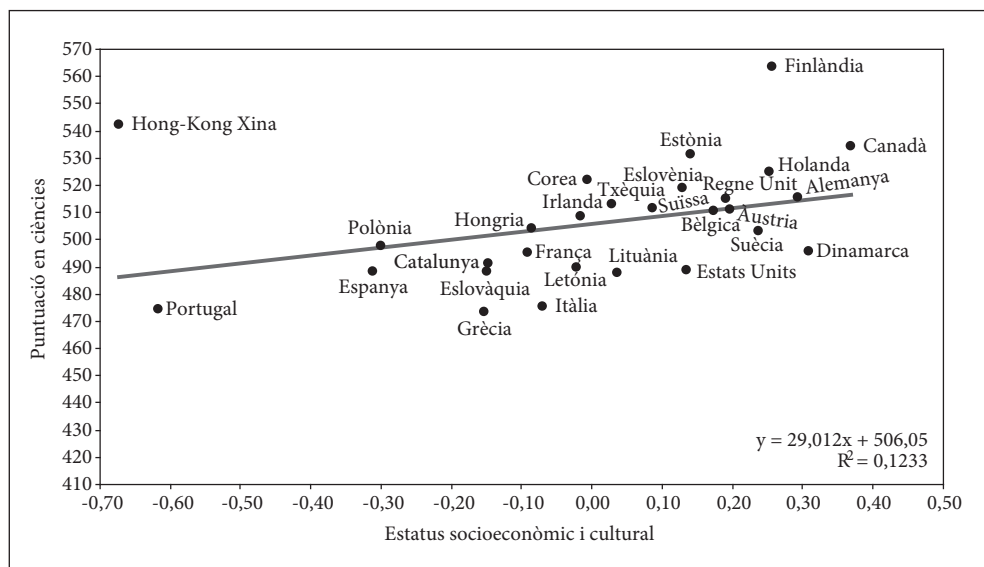
Catalunya es troba en el grup de comunitats autònomes amb menor percentatge d'alumnat en els nivells superiors de competència científica. Tres de les comunitats autònomes de la mostra (La Rioja, Navarra i Aragó) doblen a Catalunya en percentatge d'alumnat amb nivells alts en competència científica. Pel que fa a l'alumnat en risc de fracàs escolar en ciències (nivell 1 i inferior), Catalunya es troba entre les tres comunitats autònomes de la mostra amb major percentatge d'alumnat en aquesta situació (juntament amb Andalusia i el País Basc). Si bé les puntuacions mitjanes són molt diferents segons la comunitat autònoma, sembla que totes tendeixen a col·locar un percentatge inferior d'alumnat en els nivells superiors de competències del que les seves puntuacions mitjanes farien esperar. En el cas de Catalunya, aquesta dificultat s'accentua i va acompanyada d'un volum elevat d'alumnat en risc de fracàs escolar.

El gràfic 13 posa en relació la puntuació en ciències a les proves PISA de 2006 amb l'estatus socioeconòmic i cultural de la població. Hom pot suposar que aquells països amb un major desenvolupament social tenen més facilitats per disposar d'un sistema educatiu efectiu. Per tal de mesurar l'estatus socioeconòmic i cultural del país s'utilitza el valor mitjà de l'índex ESCS proporcionat per PISA.

El pendent de la recta de regressió mostra una influència positiva de l'estatus socioeconòmic del país sobre els seus resultats educatius. La proximitat del núvol de punts a la recta ($R^2=0,12$) indica que el nivell socioeconòmic i cultural del país explica un 12% de la diferència de puntuació en ciències entre els països. No obstant, s'observen casos de gran èxit educatiu amb nivells de desenvolupament molt diferents. Finlàndia i Hong Kong obtenen unes grans puntuacions malgrat ser estructures socials molt diferents. Aquesta evidència hauria de prevenir d'associacions excessivament simplificadores de la relació entre desenvolupament econòmic dels països i eficàcia dels seus sistemes educatius. En el cas català s'observa que, en aquesta mostra de països, la puntuació mitjana en competències científiques és inferior al que li correspondria pel seu nivell

Gràfic 13.

Estatus socioeconòmic i cultural i resultats en ciències a nivell internacional (2006)



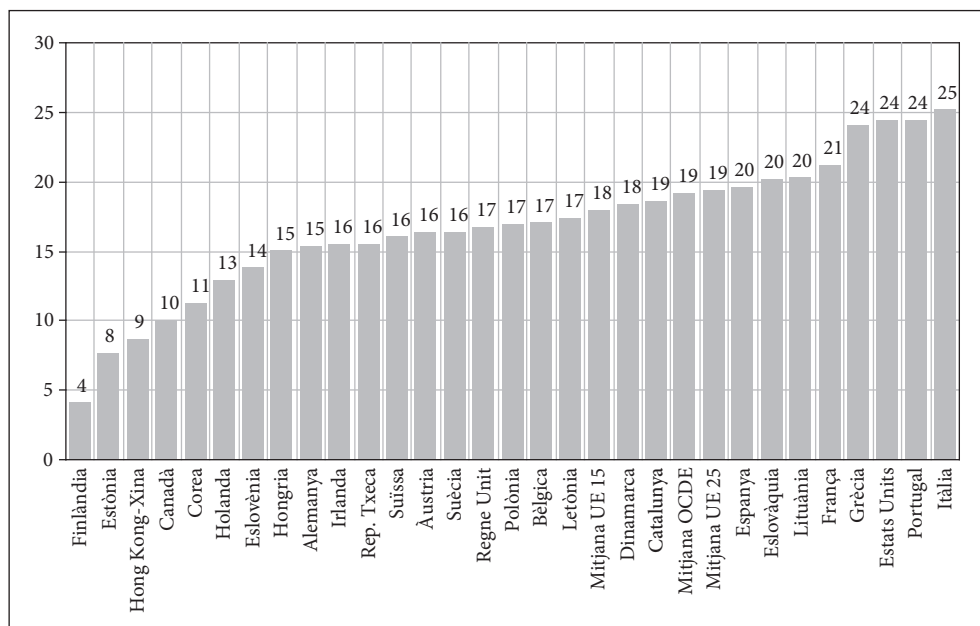
Font: Elaboració a partir de dades de l'Informe PISA 2006 de l'OCDE.

de desenvolupament econòmic i social. No es pot argumentar, per tant, fent servir aquestes dades, que els baixos nivells d'excel·lència del sistema educatiu català es pot explicar pel baix nivell de desenvolupament econòmic del país.

El gràfic 14 presenta el percentatge d'alumnat amb un nivell 1 i -1 en l'escala de competència científica pels països de la mostra. El nivell 1 i -1 serveixen per identificar aquell alumnat amb deficiència formativa, entesa com la dificultat per accedir a una ocupació en el mercat de treball o a etapes educatives posteriors. Els països es presenten ordenats d'esquerra a dreta des dels que tenen un percentatge inferior d'alumnat en aquesta situació fins als casos on un percentatge major d'alumnes no assoleix el nivell bàsic de competències. Catalunya, malgrat ser un país on la desigualtat final de resultats educatius és baixa (tal com s'ha mostrat amb anterioritat),

Gràfic 14.

Percentatge d'alumnat amb nivell d'aprenentatge insuficient en ciències a escala internacional (2006)



Font: Elaboració a partir de dades de l'*Informe PISA 2006* de l'OCDE.

té grans dificultats per garantir l'accés a un nivell bàsic de competències a tota la població escolar. Si a Catalunya prop del 19% de l'alumnat de quinze anys no aconsegueix aquestes competències bàsiques, a Finlàndia aquesta situació la pateix únicament un 4% de l'alumnat.

ES DESTACA...

“L'increment de l'escolarització a l'educació obligatòria és deguda principalment al fet migratori. Això ha portat a que l'expansió de l'oferta s'hagi donat en el sector públic.”

“Catalunya presenta greus problemes de segregació escolar entre xarxes en relació amb la resta de comunitats autònomes que expliquen les grans diferències de resultats entre els centres educatius.”

“Catalunya presenta nivells d'excel·lència lleugerament inferiors a la mitjana de l'OCDE però nivells d'equitat relativament bons.”

EN SÍNTESE...

Fortaleses	Febleces
<ul style="list-style-type: none"> • La matrícula ha crescut de manera significativa als estudis obligatoris, principalment al sector públic, gràcies a l'arribada d'alumnat estranger. • Catalunya mostra una taxa d'escolarització als quinze anys superior a la mitjana estatal. • Existeix un augment significatiu del nombre de professorat, i aquest s'ha intensificat en els darrers cursos. • A escala europea, Catalunya ocupa una bona posició respecte a la ràtio d'alumnat per professor. • Des d'una perspectiva comparada, Catalunya presenta una bona situació en igualtat d'oportunitats educatives a les proves PISA. • Catalunya és la comunitat autònoma amb una taxa d'idoneïtat més alta als quinze anys. 	<ul style="list-style-type: none"> • La segregació escolar de l'alumnat estranger segons titularitat a Catalunya és la més elevada d'Espanya. • Existeix una divisió social en el perfil socioeconòmic de l'alumnat per sectors de titularitat, que contribueix a dualitzar el sistema educatiu. • Proporcionalment, el nombre d'alumnat creix més que el nombre de professorat. • Catalunya presenta una puntuació mitjana a les proves PISA lleugerament per sota de la mitjana de l'OCDE. • Des d'una perspectiva comparada, Catalunya presenta diferències de resultats a les proves PISA elevades entre sectors de titularitat. • La desigualtat de resultats educatius entre xarxes es deuen fonamentalment a la segregació escolar. • Catalunya és una de les comunitats autònomes amb una taxa de repetició més alta a 4t d'ESO, amb una taxa de graduació en ESO més baixa, i amb una taxa d'abandonament del sistema educatiu més alta.

④ Ensenyaments postobligatoris

El progressiu desenvolupament econòmic i els nous requeriments de la societat del coneixement estan incrementant els requeriments individuals i col·lectius en matèria educativa. Allò que hom pot considerar una educació bàsica i suficient per assegurar-se una inserció satisfactòria en el mercat laboral canvia constantment. Si bé fa uns anys l'educació obligatòria podia proporcionar aquestes oportunitats socials bàsiques, actualment sembla que únicament els estudis postobligatoris poden fer-ho. La competència posicional per la credencial educativa, en els nostres temps, està clarament situada en els estudis postobligatoris. Succeeix una cosa semblant amb els països. La inserció exitosa d'un país en l'economia global requereix d'una elevada formació del capital humà. Un país no es pot plantejar competir amb les economies més desenvolupades amb un percentatge de població sense estudis postobligatoris gaire elevat.

Precisament, el reduït percentatge de població amb estudis postobligatoris és percebut com un dels obstacles principals per la competitivitat de l'economia catalana. És per aquesta raó que l'*Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana*, signat el febrer de 2005 pel Govern de la Generalitat de Catalunya i les principals organitzacions sindicals i empresarials del país, estableix entre les seves prioritats la millora dels índexs d'escolarització postobligatòria. Els anuaris anteriors van mostrar les mancances del sistema educatiu en aquest aspecte. Catalunya presentava taxes d'escolarització als disset anys més baixes que a Espanya i Europa, així com nivells d'abandonament escolar prematur de la població jove que triplicaven els Objectius de Lisboa per a l'any 2010.

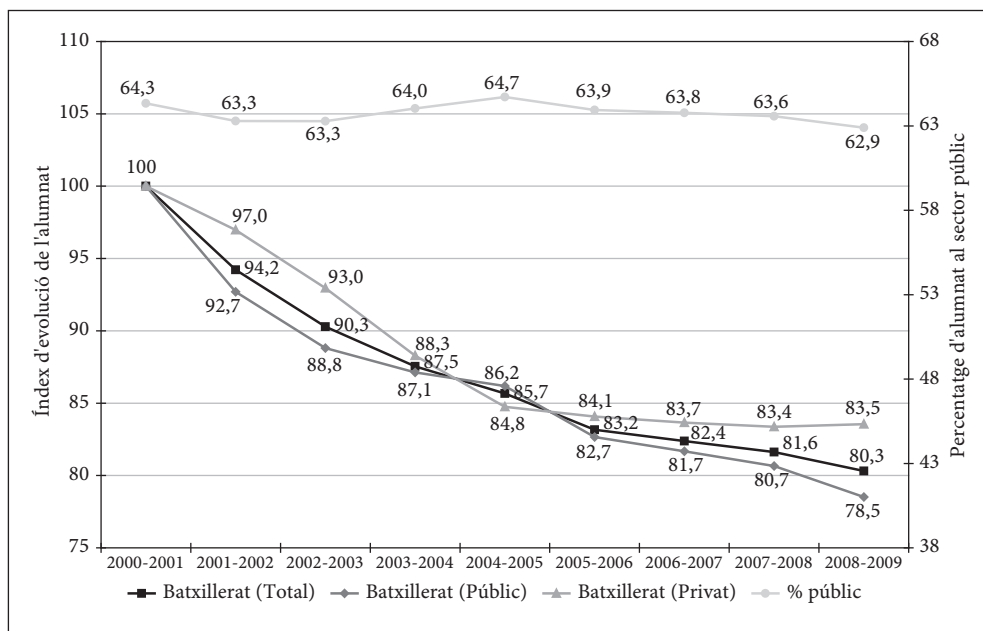
És per aquestes raons que ens preguntem:

- Quina és l'evolució de l'escolarització als ensenyaments postobligatoris a Catalunya? Existeix una pauta diferent pel batxillerat respecte de la formació professional inicial?
- Continua l'increment de l'interès per part de l'alumnat en la formació professional respecte del batxillerat?
- S'estan reduint les desigualtats d'accés per part de l'alumnat estranger al batxillerat? Continuen millorant els indicadors d'escolarització de la població estrangera a la formació professional?
- Quina és la situació de l'abandonament escolar prematur a Catalunya? S'està reduint aquest abandonament?

Per tal de respondre aquestes preguntes, en aquest capítol es presenten diferents indicadors ordenats segons els següents àmbits temàtics: evolució de l'escolarització, l'escolarització de l'alumnat estranger, la provisió de professionals, promoció i graduació als ensenyaments postobligatoris i abandonament escolar prematur. Els indicadors s'analitzen, depenent del seu interès, en la seva evolució i/o de manera comparada a nivell comarcal, autonòmic i/o internacional.

EVOLUCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ ALS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

L'escolarització als ensenyaments postobligatoris és un indicador del grau de maduresa d'un sistema educatiu. L'opció per continuar estudiant més enllà de l'etapa obligatòria indica que els individus perceben clarament els beneficis associats a la inversió educativa. Per tal que això sigui possible, cal que l'estructura del mercat de treball premii la inversió educativa dels individus amb majors oportunitats d'ocupació i unes millors condicions de treball. A més, és necessari que la iniciativa pública redueixi els costos associats a la inversió educativa, ja sigui mitjançant un bon sistema de beques o mitjançant una bona orientació de l'alumnat. L'accés als ensenyaments postobligatoris amplia les oportunitats de benestar dels individus, així com les possibilitats de les societats de desenvolupar una estructura econòmica i productiva més competitiva.

Gràfic 1.**Índex d'evolució de l'alumnat al batxillerat a Catalunya (2000-2009)**

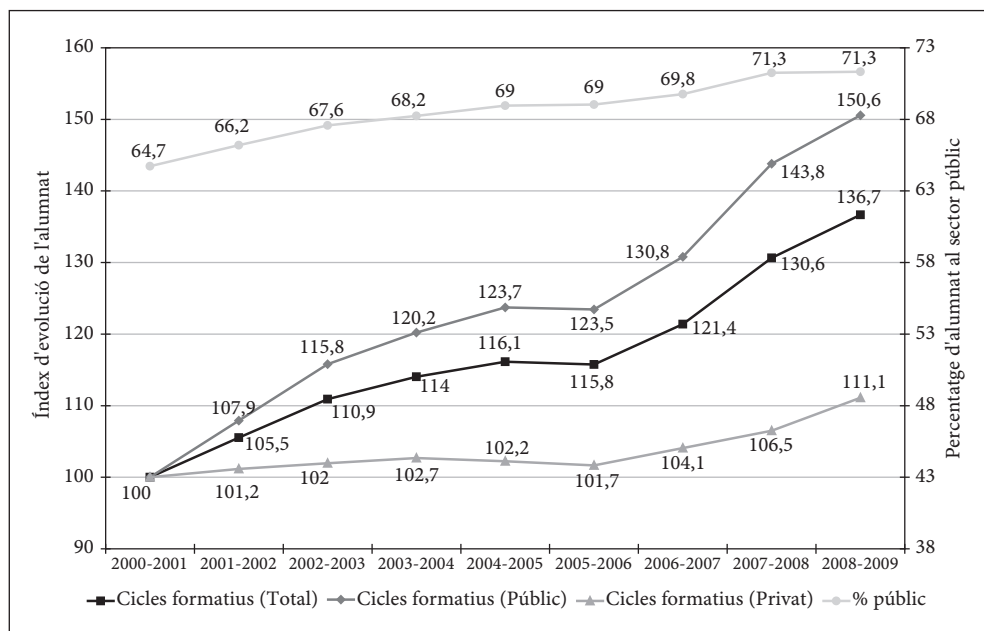
Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació.

El gràfic 1 recull l'evolució de l'escolarització als centres públics i privats de batxillerat a Catalunya des del curs 2000-2001. L'evolució de les rectes mostren un descens del 20% de l'escolarització durant el període. Aquest descens es deu a la davallada demogràfica en els grups d'edat pertinent. L'evolució es dona tant en els centres privats, on la davallada és més important, com en els públics. A la part superior del gràfic es mostra el percentatge d'alumnat al sector públic, que es manté estable al voltant del 63% durant tot el període.

El gràfic 2 recull l'evolució de l'escolarització als cicles formatius a Catalunya des del curs 2000-2001. Al contrari del que succeïa amb el batxillerat, la formació professional no ha notat la davallada demogràfica en el grup d'edat corresponent. En els darrers

Gràfic 2.

Índex d'evolució de l'alumnat als cicles formatius (més FP1 i FP2) a Catalunya (2000-2009)



Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació.

nou anys l'escolarització als cicles formatius s'ha incrementat en més d'un 36%. Aquest increment de l'escolarització s'ha concentrat principalment a la xarxa pública de formació professional, on l'escolarització s'ha incrementat en un 50% des del curs 2000-2001. En el cas dels centres privats de formació professional, l'increment no ha anat més enllà d'un 11%. Fruit d'aquest procés, la presència relativa de la xarxa pública en la formació professional s'ha incrementat d'un 64,7% a un 71,3% en nou anys.

La comparació entre les dades presentades als gràfics 1 i 2 mostra clarament que la formació professional inicial està guanyant terreny com a opció formativa al batxillerat. Tradicionalment, la formació professional al nostre país s'havia vist com una opció

formativa de segon ordre. La realitat i la percepció social de la formació professional està canviant. Cada vegada més l'alumnat percep que la inversió en formació professional amplia les seves oportunitats d'ocupació en el mercat de treball. Tenint en compte el dèficit instructiu de la població activa a Catalunya i l'elevat abandonament escolar, resulta especialment important que l'oferta formativa postobligatòria es prestigii i es diversifiqui per tal d'atreure un tipus d'alumnat molt diferent, que en unes altres circumstàncies podria abandonar el sistema educatiu.

Taula 1.

Evolució de la taxa neta d'escolarització als disset anys a Catalunya per àmbit territorial (2000-2007)

Total	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007 (p)
Catalunya	68,8	69,2	70,4	69,5	70,5	71,5	72,1
Espanya	74,8	75,8	75,3	75,0	74,8	75,5	75,6
Educació obligatòria	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007 (p)
Catalunya	4,3	4,0	4,0	4,4	5,1	5,6	6,5
Espanya	11,6	10,8	11,0	11,2	11,4	11,8	12,1
Educació secundària postobligatòria	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007 (p)
Catalunya	64,5	65,2	66,4	65,1	65,4	65,9	65,6
Espanya	63,2	65,0	64,2	63,7	63,3	63,6	63,5
Educació superior no universitària	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007 (p)
Catalunya	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Espanya	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0

Nota: Les dades del curs 2006-2007 són provisionals.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2006-2007).

La taula 1 presenta les taxes netes d'escolarització als disset anys a Catalunya i Espanya des del curs 2000-2001. Aquest indicador permet avaluar la permanència dels joves al sistema educatiu en edats d'escolarització no obligatòria, sense veure's afectat per l'evolució demogràfica de la població de referència. La taula diferencia l'alumnat

per tipus d'estudis que està cursant. D'aquesta manera es pot observar que una gran majoria de l'alumnat de disset anys (65,6%) segueix estudis postobligatoris. Aquest percentatge és lleugerament superior a la mitjana de l'Estat espanyol (63,5%). Tanmateix, sorprèn la gran diferència pel que fa a les taxes d'escolarització en educació obligatòria de l'alumnat de disset anys. A Espanya el 12,1% de l'alumnat de disset anys es troba a l'obligatòria, mentre a Catalunya únicament és un 6,5%. Aquesta dada permet dues lectures. La primera és que a Espanya l'alumnat triga més anys en cursar l'educació

Taula 2.

Evolució de la taxa neta d'escolarització als disset anys per comunitats autònomes (2006-2007)

Àmbit territorial	2000-2001	2002-2003	2004-2005	2006-2007 (p)	ESO	ESPO	Dones
Espanya	74,8	75,3	74,8	75,6	12,1	63,5	81,0
Andalusia	72,1	70,5	70,2	72,6	12,3	60,3	79,4
Aragó	79,1	82,8	79,9	81,3	12,5	68,7	84,7
Astúries	88,5	88,8	87,5	86,2	17,7	68,5	89,1
Balears	64,6	63,1	61,2	61,2	10,3	50,8	65,1
Canàries	74,5	71,7	69,8	71,5	13	58,4	77,4
Cantàbria	82,0	81,7	82,4	81,4	16,3	65	86,1
Castella i Lleó	86,4	88,2	86,3	87,6	18,3	69,2	92,4
Castella-La Manxa	68,4	70,5	72,1	73,4	15,3	58,1	82,6
Catalunya	68,8	70,4	70,5	72,1	6,5	65,6	75,8
Com. Valenciana	66,7	68,3	69,6	70,4	8,7	61,7	77,8
Extremadura	71,9	71,3	75,1	76,8	16,7	60,1	85,4
Galícia	81,1	80,4	82,0	80,6	14	66,5	87,6
Madrid	80,3	82,0	79,6	78,3	15	63,2	82,0
Múrcia	67,5	71,6	71,2	73,7	14	59,6	79,1
Navarra	81,1	83,6	80,2	82,9	6,3	76,6	86,8
País Basc	90,3	93,1	92,3	93,6	9,1	84,5	92,4
La Rioja	78,6	80,6	75,6	77,9	10,4	67,4	81,9
Ceuta	67,5	72,1	72,0	74,4	10,4	64	77,8
Melilla	75,9	67,0	65,3	79,6	11,4	68,2	84,5

Nota: Les dades del curs 2006-2007 són provisionals; ESPO fa referència als ensenyaments secundaris postobligatoris.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2006-2007).

obligatòria, segurament pels nivells més alts de repetició. La segona és menys positiva per a Catalunya. Aquest 6% de diferència en l'educació obligatòria entre Espanya i Catalunya d'alumnat de disset anys no apareix reflectit en l'educació postobligatòria de la mateixa manera (2%). Això indica que aquest 4% d'alumnat de disset anys que no apareix ni a una categoria ni a una altra ja ha abandonat el sistema educatiu català.

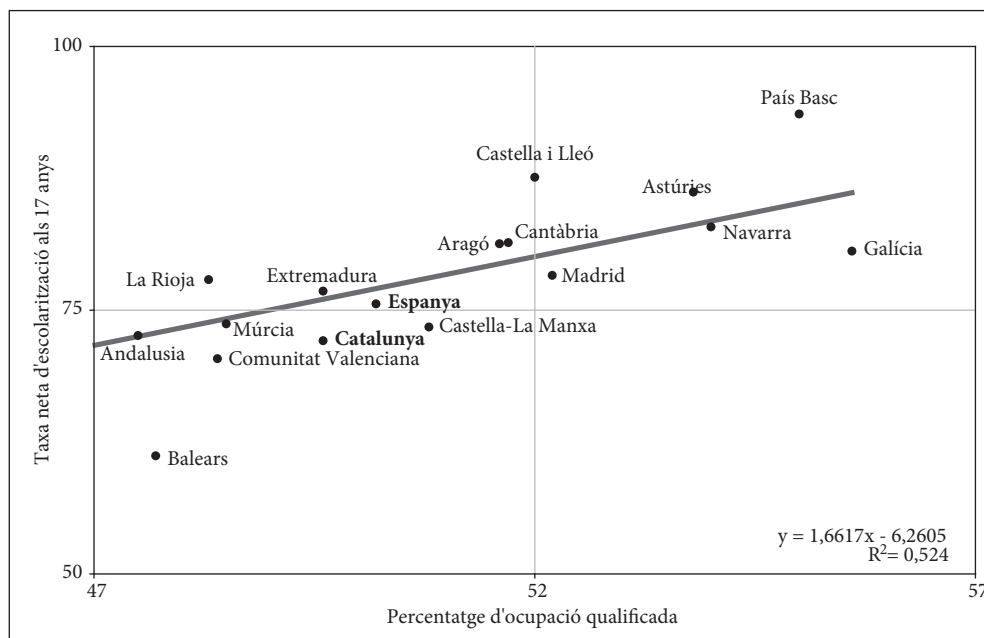
La taula 2 recull les taxes netes d'escolarització als disset anys a les comunitats autònomes fins el curs 2006-2007. Catalunya presenta unes taxes (72,1%) inferiors a la mitjana espanyola (75,6%), i molt inferiors a comunitats autònomes riques com el País Basc (93,6%), Navarra (82,9%) o Madrid (78,3%). Malgrat això, val a dir que en els darrers anys l'evolució de les taxes d'escolarització als disset anys a Catalunya ha estat positiva. Tal com es comentava amb anterioritat, la taxa d'escolarització als disset anys als ensenyaments obligatoris a Catalunya és molt inferior a l'espanyola. De fet, es tracta de la més baixa juntament amb la de Navarra (6,3%). Tanmateix, a Navarra les taxes d'escolarització d'aquest grup d'edat a postobligatòria són molt superiors (76,6%). Per tant, Navarra és una mostra que es poden combinar baixos nivells d'endarreriment a l'educació obligatòria amb elevats nivells d'accés als ensenyaments postobligatoris.

El gràfic 3 posa en relació les taxes netes d'escolarització als disset anys amb el percentatge d'ocupació qualificada a les comunitats autònomes a l'any 2007. S'està posant en relació un indicador d'escolarització amb un indicador de formació de la mà d'obra. Hom podria pensar que una escolarització baixa és la causa d'una baixa qualificació de la mà d'obra. Aquesta idea té molt de sentit, però la intenció d'aquest gràfic és una altra. Es col·loca a l'eix de les abscisses el nivell de qualificació de la mà d'obra perquè es pensa que pot tenir una incidència sobre les decisions de continuar estudiant per part de l'alumnat. La transició als estudis postobligatoris implica una decisió per part dels individus sobre els beneficis esperats d'aquesta inversió i dels costos d'oportunitat associats. En la mesura que un mercat de treball ofereixi elevades oportunitats d'ocupació de baixa qualificació, és raonable pensar que una part important dels individus optaran per abandonar el sistema educatiu després de l'etapa obligatòria.

La recta de regressió del gràfic 3 mostra un grau d'ajustament força considerable. Més d'un 50% de la variabilitat entre les comunitats autònomes respecte a l'escolarització

Gràfic 3.

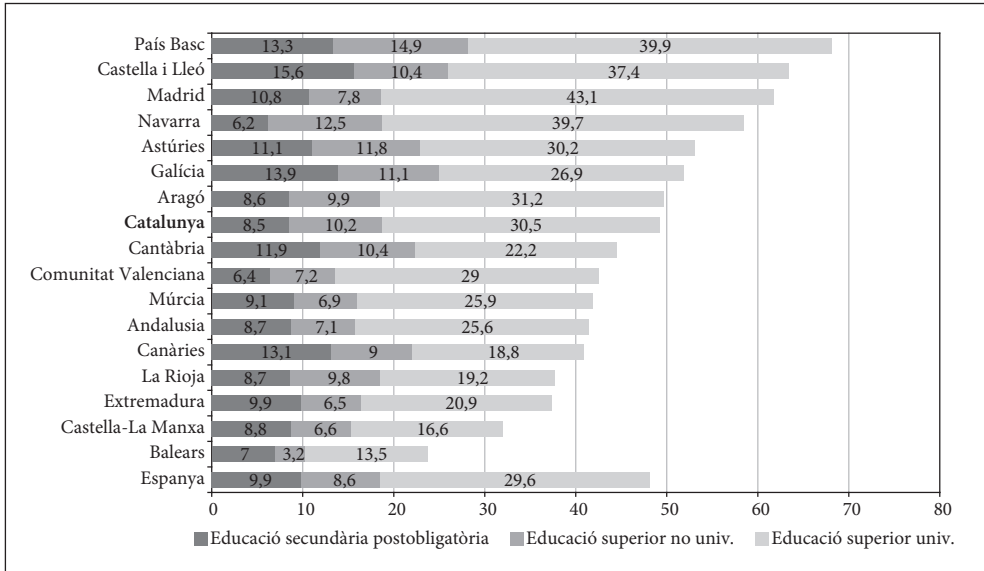
Relació entre la taxa neta d'escolarització als disset anys i el percentatge d'ocupació qualificada per comunitats autònomes (2007)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC i de l'INE (2007).

en estudis postobligatoris s'explicaria per la qualificació de la població ocupada. Això vindria a explicar per què Catalunya presenta nivells tan baixos d'accés als estudis postobligatoris. Aquelles comunitats autònomes amb una major importància de sectors d'activitat econòmica com el turisme (Balears), on la població jove accedeix fàcilment a llocs de treball sense qualificació, presentarien taxes d'escolarització més baixes en els ensenyaments postobligatoris.

El gràfic 4 representa les taxes d'escolarització de la població de vint anys per etapa educativa a les comunitats autònomes l'any 2006. Aquest indicador, quan es compara amb l'escolarització als disset anys, permet analitzar els nivells de permanència de la

Gràfic 4.**Taxa d'escolarització als vint anys per comunitats autònomes (2006)**

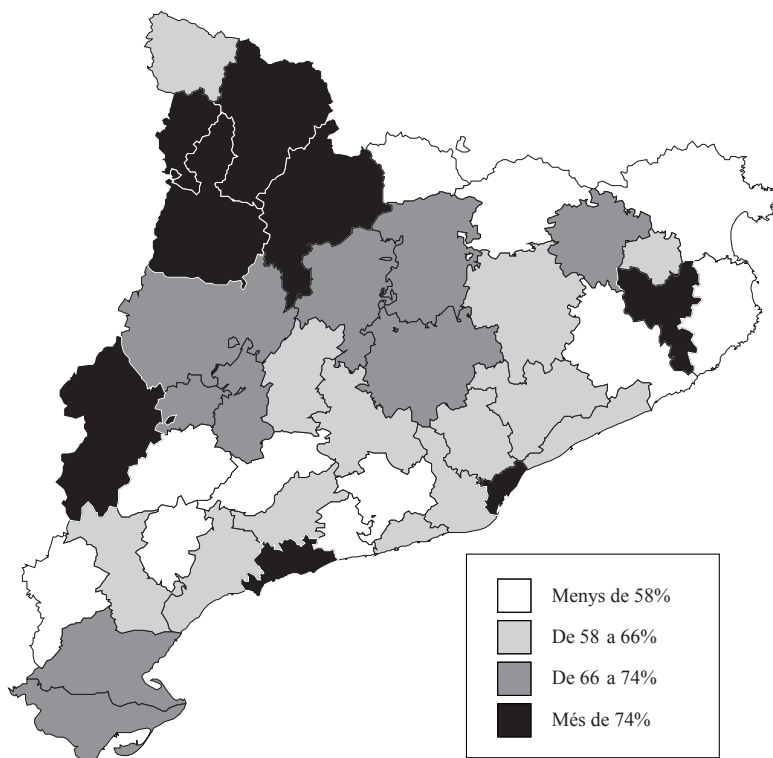
Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2006).

població que va decidir iniciar estudis postobligatoris. Si abans es comentava que Catalunya es trobava a la cua de les comunitats autònomes amb relació a l'escolarització als disset anys. Als vint anys això ja no és així. Catalunya es troba en la franja mitja de les comunitats autònomes pel que fa a les taxes d'escolarització d'aquest grup d'edat. Això ens indica que, en el cas català, aquell alumnat que opta pels estudis postobligatoris acostuma a mostrar elevats nivells de permanència en el sistema. Dit d'una altra manera, una part molt important de l'alumnat que als disset anys va decidir continuar estudiant, als vint anys ho continua fent.

El mapa 1 representa gràficament les taxes d'escolarització de l'alumnat de disset anys per comarques l'any 2007. Una vegada més les desigualtats comarcals són molt importants. En el cas de l'educació postobligatòria s'ha de tenir present que en els

Mapa 1.

Taxa d'escolarització als disset anys per comarques (2007)



Comarques amb valors majors	
Alt Urgell	90,4
Segrià	88,5
Barcelonès	85,9
Alta Ribagorça	82,1
Gironès	79,7
Pallars Sobirà	79,6

Comarques amb valors menors	
Alt Empordà	51,6
Selva	48,4
Priorat	45,6
Cerdanya	42,0
Conca de Barberà	39,8
Garrigues	39,5

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació i del Padró d'habitants (2007).

nivells d'escolarització incideixen tant factors econòmics com de desenvolupament de l'oferta escolar. Es pot observar com les comarques gironines, amb una gran importància del sector turístic, presenten nivell d'escolarització als disset anys molt baixos. També es pot observar que les comarques rurals, amb una oferta menys diversificada d'ensenyaments postobligatoris presenten nivells també baixos. Aquests nivells baixos poden estar relacionats amb la mobilitat intercomarcal de la demanda, i la concentració de l'oferta a les capitals de província. Això explicaria, en part, els elevats nivells d'escolarització a les comarques amb capitals de província.

La taula 3 recull els indicadors d'escolarització de l'alumnat de disset anys als diferents tipus d'estudis segons els municipis amb major població de Catalunya. Novament les pautes socioeconòmiques i d'oferta apareixen clarament en les desigualtats d'accés entre els municipis. Els municipis amb més presència de població de classe treballadora són els que presenten menors nivells d'escolarització de l'alumnat de disset anys. Aquest seria el cas de municipis com Castelldefels (44%), Santa Coloma de Gramenet (47%) o Rubí (53,3%). D'altra banda, els municipis que són capitals de província presenten nivells d'escolarització força elevats. Aquest seria el cas de Barcelona (95,6%), Girona (120,7%), Lleida (125%) i Tarragona (105,2%). El fet que els nivells d'escolarització superin el 100% mostra amb la claredat la incidència de la mobilitat per raó d'estudis.

El gràfic 5 representa les taxes d'escolarització als disset anys als països europeus l'any 2006. Tal com succeïa en la comparació autonòmica, Catalunya apareix com un dels països amb nivells més baixos d'escolarització als disset anys. En aquest cas, entre els països amb nivells més baixos d'escolarització en aquesta franja d'edat apareixen altres com Romania, Portugal o Malta. En la franja superior de països amb majors nivells d'escolarització, destaca el fet que alguns d'ells es troben molt propers al 100% d'escolarització (Bèlgica, Suècia, Lituània, República Txeca). Tenint en compte que en cap d'aquests països l'educació obligatòria arriba als disset anys, aquest és un bon indicador de la importància de la inversió educativa dels individus en aquests sistemes educatius.

El gràfic 6 representa la taxa d'escolarització als vint anys per part dels països europeus l'any 2006. En aquest cas, tal com també succeïa en la comparació autonòmica, Catalunya presenta una millor posició als vint que als disset anys. Això és així, tal

Taula 3.

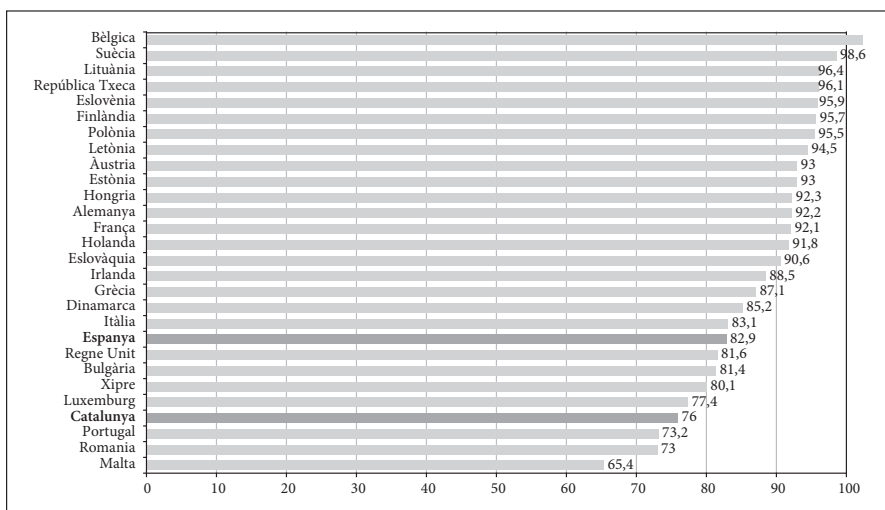
Taxes d'escolarització als disset anys als municipis catalans més grans de 50.000 habitants (2007)

Municipi	Total	ESO	Batxillerat	CFGM
Badalona	75,3	8,5	48,3	18,5
Barcelona	95,6	7,5	69,6	18,5
1. Ciutat Vella	84,9	10,9	49,9	24,1
2. Eixample	118,2	7,5	88,7	22,0
3. Sants-Montjuïc	58,6	6,6	37,1	14,9
4. Les Corts	120,4	4,0	103,9	12,5
5. Sarrià-Sant Gervasi	211,1	7,9	174,2	29,0
6. Gràcia	55,2	4,1	48,5	2,6
7. Horta-Guinardó	82,8	7,3	54,8	20,7
8. Nou Barris	63,7	10,7	38,6	14,3
9. Sant Andreu	87,3	6,5	59,0	21,8
10. Sant Martí	57,0	7,3	34,5	15,1
Castelldefels	44,4	9,3	29,9	5,2
Cerdanyola del Vallès	60,3	3,9	51,2	5,2
Cornellà de Llobregat	55,4	6,5	27,6	21,3
Girona	120,7	6,8	81,0	32,9
Granollers	119,7	5,3	73,0	41,3
Hospitalet de Llobregat, L'	66,5	8,4	43,3	14,8
Lleida	125,0	10,1	80,6	34,2
Manresa	108,7	6,9	63,4	38,4
Mataró	92,3	7,1	64,9	20,3
Mollet del Vallès	86,6	5,0	54,9	26,7
Prat de Llobregat, El	49,6	3,3	31,6	14,7
Reus	77,0	8,3	50,4	18,3
Rubí	53,3	3,8	32,5	17,1
Sabadell	85,2	7,8	51,8	25,5
Sant Boi de Llobregat	69,8	6,6	43,2	19,9
Sant Cugat del Vallès	74,1	3,7	62,7	7,7
Santa Coloma de Gramenet	47,0	9,1	25,9	12,0
Tarragona	105,2	12,4	55,8	36,9
Terrassa	65,1	2,8	45,5	16,9
Viladecans	61,4	5,1	35,1	21,3
Vilanova i la Geltrú	72,8	6,0	50,6	16,1

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació i del Padró d'habitants (2007).

Gràfic 5.

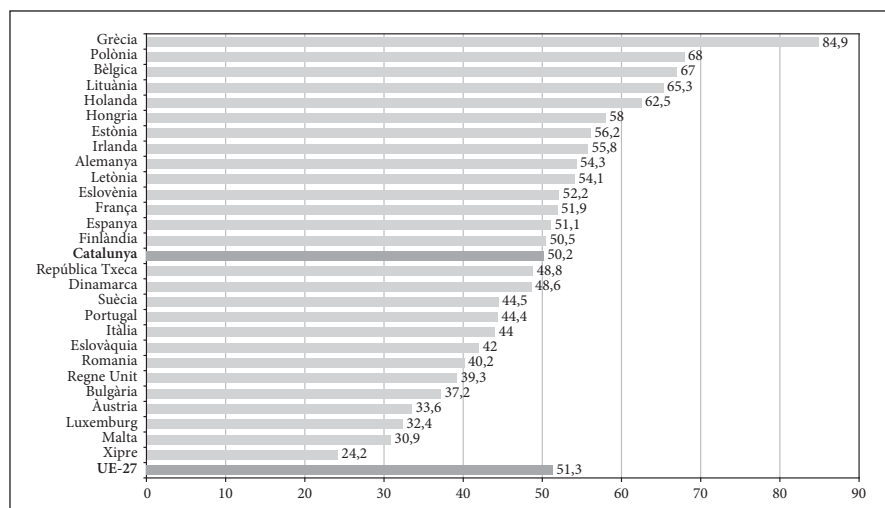
Taxa d'escolarització als disset anys per països (2006)



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2006).

Gràfic 6.

Taxa d'escolarització als vint anys per països (2006)



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2006).

com s'ha comentat amb anterioritat, perquè a Catalunya l'abandonament del sistema és molt important un cop finalitzats els estudis obligatoris i, en canvi, és molt menys important al llarg dels postobligatoris. Per tant, la permanència en el sistema educatiu de l'alumnat que va accedir als estudis postobligatoris, compensa en part el gran nombre d'alumnat que l'abandona als setze anys. En aquest cas, tal com es pot observar, Catalunya presenta nivells d'escolarització als vint anys semblants als de la UE i a països com Dinamarca, República Txeca i Finlàndia.

ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER I NORMALITZACIÓ DE L'ACCÉS ALS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

Totes les transicions educatives són un moment clau de generació i reproducció de desigualtats socials en educació. Segurament, en el sistema educatiu català, com en tants altres, la transició de l'educació obligatòria a la postobligatòria és el moment més important a l'hora d'acreditar aquestes desigualtats. I això és així, entre altres raons, perquè es tracta en el primer moment que els individus poden decidir si continuar estudiant o no. La diversitat de circumstàncies socials i econòmiques, i experiències i expectatives educatives, condicionen decisivament l'accés als ensenyaments postobligatoris dels diferents grups socials. El principal indicador disponible a Catalunya per mesurar aquestes desigualtats és el sexe i la nacionalitat de l'alumnat. És per aquesta raó que els indicadors següents seran de gran importància per avaluar els nivells d'equitat en l'accés als estudis postobligatoris a Catalunya.

La taula 4 recull diferents indicadors de l'evolució de l'alumnat estranger als ensenyaments postobligatoris per sectors de titularitat a Catalunya i Espanya. Les dades comprenen el període que va des del curs 2000-2001 fins al 2008-2009, proporcionant informació tant dels ensenyaments de batxillerat com dels cicles formatius. Es presenten dues mesures de desigualtat, l'índex de normalització de l'accés i l'índex d'equitat. El primer compara l'accés als estudis postobligatoris de la població estrangera i no estrangera, representant el valor 1 la situació de perfecta igualtat en l'accés. L'índex d'equitat, en canvi, compara la distribució entre sectors de titularitat de la població estrangera escolaritzada, representant novament el valor 1 la situació de perfecta igualtat.

Taula 4.

Evolució de la distribució de l'alumnat estranger als ensenyaments postobligatoris per sectors de titularitat a Catalunya i Espanya (1999-2000=100) (2000-2009)

Batxillerat	Catalunya									Espanya
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2008-2009
Índex de normalització ^{1,3}	0,29	0,27	0,3	0,34	0,34	0,35	0,37	0,4	...	0,39
Alumnat estranger (%)	1,3	1,6	2,4	3,4	4,2	5	6	6,9	7,2	5,1
Alumnat estranger al sector públic (%)	1,4	2,1	3,2	4,5	5,6	6,8	8	9,4	9,8	5,9
Alumnat estranger al sector privat (%)	1	0,7	1,1	1,3	1,6	2	2,4	2,7	2,6	2,7
Índex d'equitat ²	1,4	2,9	3,0	3,5	3,6	3,5	3,3	3,5	3,8	2,2
Cicles formatius	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2008-2009
Índex de normalització ^{1,3}	0,31	0,33	0,36	0,4	0,43	0,48	0,51	0,55	...	0,51
Alumnat estranger (%)	1,3	2	2,9	4	5,3	6,8	8,2	9,5	9,9	6,5
Alumnat estranger al sector públic (%)	1,2	1,9	2,9	4,2	5,7	7,6	9	10,4	10,7	6,6
Alumnat estranger al sector privat (%)	1,4	2	2,9	3,6	4,3	5,1	6,5	7,3	7,8	6,1
Índex d'equitat ²	0,9	0,9	1,0	1,2	1,3	1,5	1,4	1,4	1,4	1,1

1. L'índex de normalització en l'accés dels infants estrangers als ensenyaments postobligatoris correspon al quocient entre la presència d'alumnat estranger sobre total i la presència de joves estrangers al territori de referència (el valor 1 correspon a presència normalitzada).

2. L'índex d'equitat correspon a: percentatge d'alumnat estranger (sector públic) / percentatge d'alumnat estranger (sector privat). Una distribució equitativa d'alumnat estranger per sectors de titularitat comporta un Índex d'equitat igual a 1. Quan l'índex és superior a 1, com succeeix en el cas de Catalunya, indica un desequilibri de l'escolarització de l'alumnat estranger en benefici del sector públic. Com més s'allunya el valor de l'índex de l'1, menys equitativa és la distribució de l'alumnat.

3. L'índex de normalització per a Espanya correspon al curs 2007-2008.

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC.

Les dades presentades pels ensenyaments de batxillerat mostren que l'índex de normalització de l'accés de la població estrangera ha millorat en els darrers anys, malgrat estar en nivells força baixos (0,40). La situació als cicles formatius en termes d'equitat és força millor, ja que l'evolució de l'índex en els darrers anys ha estat més positiva arribant al 0,55. Si prenem com a referència l'índex d'equitat en la distribució de l'alumnat estranger segons titularitat, la situació es repeteix. La desigualtat d'accés

Taula 5.

Evolució dels indicadors d'accés de l'alumnat femení als ensenyaments post-obligatoris a Catalunya (2000-2007)

Batxillerat	Catalunya								Espanya
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2007-2008
Taxa d'escolarització (16-18 anys)	41	40,3	39,4	39,1	38,8	37,8	37,7	37,3	:
Taxa d'escolarització femenina (16-18 anys)	47,6	46,4	45,3	44,6	44,1	43,3	42,9	42,6	:
Percentatge d'alumnat femení	55,3	55,5	55,2	55,1	54,7	54,6	54,4	54,4	54,7
Índex de normalització	1,14	1,14	1,13	1,13	1,13	1,13	1,14	1,14	1,16
CFGM	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2007-2008
Taxa d'escolarització (16-18 anys)	9,1	10,3	11,1	11,1	11,6	11,4	11,8	12,2	:
Taxa d'escolarització femenina (16-18 anys)	7,1	8	8,7	8,7	9,3	9,1	9,4	10,0	:
Percentatge d'alumnat femení	37,7	37,6	38,3	38,8	39,2	39,3	39,8	40,8	46,5
Índex de normalització	0,77	0,77	0,79	0,80	0,81	0,81	0,80	0,82	0,86
CFGs	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2007-2008
Taxa d'escolarització (18-19 anys)	4,7	5	5,1	5,6	5,7	5,5	5,7	6,5	:
Taxa d'escolarització femenina (18-19 anys)	5,3	5,7	5,8	6,2	6,4	6	6,3	7,3	:
Percentatge d'alumnat femení	46,5	46,4	47,4	47,2	47,9	48	48,5	49,1	50,7
Índex de normalització	0,96	0,95	0,97	0,97	0,99	0,99	1,11	1,12	1,13

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (2007-2008).

segons titularitat és molt més elevada al batxillerat (3,8) que als cicles formatius (1,4). De fet, l'indicador d'equitat entre xarxes al batxillerat no sembla millorar en el temps, i està força per sobre de la desigualtat entre xarxes a Espanya (2,2).

La taula 5 presenta l'evolució dels indicadors d'accés de l'alumnat femení als estudis als ensenyaments postobligatoris a Catalunya. Els indicadors d'escolarització de la població de setze a divuit anys mostren clarament que les opcions de formació professional estan guanyant importància respecte del batxillerat en les franges d'edat significatives. L'escolarització des del curs 2000-2001 es ve incrementant de manera constant tant als cicles de grau mitjà com als de grau superior, mentre es redueixen al batxillerat. Paral·lelament a aquest procés, sembla que el grau de feminització dels estudis de batxillerat es manté estable (1,16). El que resulta més interessant és observar com s'incrementa la participació de l'alumnat femení als cicles formatius, especialment, als de grau superior. Els cicles de grau mitjà sembla que encara es veuen associats a oficis més masculinitzats, a més a més, cal tenir present que les dones estudien més i fins a nivells més elevats. En canvi, en els darrers cursos, els cicles de grau superior s'han feminitzat molt ràpidament, arribant a nivells semblants als del batxillerat (1,13).

PROVISIÓ DE PROFESSIONALS A L'ESCOLARITZACIÓ

La provisió de professionals a l'escolarització és un aspecte fonamental per assegurar la qualitat dels serveis educatius. El seguiment d'aquests indicadors permet avaluar, parcialment, les condicions objectives d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. Els indicadors que es presenten a continuació incorporen serioses limitacions. Evidentment, seria desitjable disposar de molts més indicadors sobre les condicions en què es donen els processos d'ensenyament i aprenentatge. A més, hi ha indicadors bàsics sobre la provisió de professionals a l'escolarització que no es disposen desagregats pels ensenyaments postobligatoris. La raó principal és que una part del professorat dedica la seva activitat tant als ensenyaments obligatoris com als postobligatoris. Això impedeix disposar d'una estadística adequada pels ensenyaments que ens ocupen.

La taula 6 recull l'evolució del professorat als ensenyaments secundaris a Catalunya en els darrers vuit cursos. Es presenta el nombre agregat de professorat d'ensenyaments

Taula 6.

Índex d'evolució de professorat als ensenyaments secundaris a Catalunya (1999-2000=100) (2000-2008)

Total	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Professors d'educació secundària	100	98,3	97,6	100,1	102,6	105,0	108,0	112,0
Professors tècnics d'FP	100	107,8	115,5	115,8	117,3	123,3	129,3	136,6
Alumnat de batxillerat	100	94,2	90,3	87,5	85,7	83,2	82,4	81,6
Alumnat de formació professional (+FP1 i FP2)	100	102,9	108,2	111,2	113,3	112,9	118,4	127,4
Públic	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Professors d'educació secundària	100	98,0	97,8	101,6	105,0	109,1	114,1	120,2
Professors tècnics d'FP	100	111,9	111,4	114,1	119,7	125,4	128,1	134,1
Alumnat de batxillerat	100	92,7	88,8	87,1	86,2	82,7	81,7	80,7
Alumnat de formació professional (+FP1 i FP2)	100	104,9	112,5	116,8	120,3	120,0	127,1	139,8
Privat	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Professors d'educació secundària	100	98,7	97,3	97,6	98,6	97,9	97,7	97,9
Professors tècnics d'FP	100	98,7	124,9	119,6	111,8	118,5	132,0	142,2
Alumnat de batxillerat	100	97,0	93,0	88,3	84,8	84,1	83,7	83,4
Alumnat de formació professional (+FP1 i FP2)	100	99,3	100,1	100,8	100,3	99,8	102,2	104,5

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació (2008).

secundaris i el de professorat especialista en ensenyaments tècnics de formació professional. També es presenta l'evolució de l'alumnat de batxillerat i formació professional. Totes les dades es presenten pel total de centres i per la xarxa privada i pública.

L'observació de les dades permet identificar un creixement moderat del professorat de secundària (12% en vuit anys) i un creixement més important del professorat tècnic especialista (36% en vuit anys). Aquesta evolució es dona clarament en els centres

públics, però en els centres privats únicament es dona en relació al professorat tècnic de formació professional. L'alumnat de batxillerat s'ha reduït en un 20% des del curs 2000-2001 tant als centres públics com als privats. Cal tenir present, en canvi, l'alumnat de formació professional s'ha incrementat als centres públics en un 39,8% i als privats, en un 4,5%.

PROMOCIÓ I GRADUACIÓ ALS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

Els indicadors de promoció i graduació són especialment útils per mesurar l'eficiència i l'eficàcia dels processos educatius, en aquest cas, als ensenyaments postobligatoris. La promoció educativa ens indica el grau d'aprofitament de l'ensenyament a cada any i curs. En la mesura que l'alumnat aprofiti més la formació, els recursos necessaris per formar un alumne seran menors i per tant s'incrementarà l'eficiència del sistema. La graduació ens indica l'eficàcia general del procés educatiu ja que permet avaluar el percentatge d'alumnat que ha acreditat haver adquirit les competències mínimes requerides.

La taula 7 recull els indicadors de repetició per titularitat als ensenyaments postobligatoris al 2007. Les dades es presenten desagregades pels ensenyaments de batxillerat, els de cicles formatius de grau mitjà i els de cicles formatius de grau superior. El percentatge d'alumnat repetidor a batxillerat a Catalunya (15%) és lleugerament inferior a l'espanyol (15,6%). Tanmateix, el nivell de repetició a batxillerat a Catalunya és superior al de comunitats autònomes com el País Basc (9,4%), Navarra (12,9%) i Madrid (13,9%). El nivell de repetició als centres públics de batxillerat és superior al dels privats. Aquestes diferències entre xarxes, amb l'excepció de Navarra, i en major o menor mesura, es troben a totes les comunitats autònomes. Novament, cal recordar que, en gran part, aquestes diferències s'expliquen per les desiguals composicions socials de les xarxes escolars.

En els cicles formatius de grau mitjà (15,9%) el nivell de repetició és superior als de grau superior (9,9%). Hem de pensar en les diferències en el perfil social de l'alumnat dels cicles de grau mitjà i superior. Els cicles de grau superior tenen molt més prestigi

Taula 7.
Alumnat repetidor, per titularitat i sexe, per comunitats autònomes (2006-2007) (%)

Ambit territorial	Alumnes repetidors (batxillerat)	Públic	Privat	Alumnes repetidors (CFGM)	Públic	Privat	Alumnes repetidors (CFGS)	Públic	Privat
Espanya	15,6	17,7	10,0	16,7	16,8	16,2	11,8	12,3	10,0
Andalusia	23,8	25,6	16,2	28,6	28,8	28,2	20,0	20,5	17,6
Aragó	11,2	13,4	6,1	10,0	11,3	7,3	9,6	10,7	7,0
Astúries	9,7	11,9	3,2	15,6	16,8	12,1	12,3	13,1	8,4
Balears	15,3	16,4	12,1	14,3	14,7	12,0	13,0	13,5	8,0
Canàries	15,5	16,9	7,3	14,9	15,0	13,1	9,5	9,6	7,9
Cantàbria	14,8	16,7	6,8	12,3	13,3	10,3	9,5	10,5	6,7
Castella i Lleó	15,5	17,1	10,3	16,8	16,8	17,0	13,1	11,6	17,1
Castella-La Manxa	13,8	14,3	9,8	13,6	13,9	11,8	13,4	13,7	10,4
Catalunya	15,0	17,2	11,2	15,9	15,1	18,0	9,9	9,1	11,6
Comunitat Valenciana	12,6	14,4	6,4	12,3	13,6	9,5	10,7	11,8	5,4
Extremadura	14,6	15,8	7,6	13,1	13,8	8,4	10,8	10,7	12,8
Gàlícia	12,7	13,9	7,0	7,8	8,4	5,1	8,7	9,4	4,8
Madrid	13,9	17,6	9,2	14,3	14,8	13,0	10,0	11,2	6,6
Múrcia	14,1	15,0	8,7	11,6	12,1	9,9	9,7	10,4	4,2
Navarra	12,9	12,2	14,2	15,1	15,6	13,5	12,0	12,0	11,9
País Basc	9,4	11,2	7,4	10,6	10,3	10,9	6,5	5,9	7,1
Rioja (La)	9,9	11,7	3,6	12,9	14,4	9,7	15,5	15,6	14,3
Ceuta	13,4	14,3	1,4	14,9	14,9	-	8,2	8,2	-
Melilla	7,0	7,2	3,7	6,2	6,2	-	4,6	4,6	-

Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2007).

Taula 8.
Indicadors de graduació als ensenyaments postobligatoris, per titularitat i estudis, per comunitats autò-
noms (2005-2006)

Àmbit territorial	Taxa de graduació (sobre matriculats a 2n curs) batxillerat	Públic	Privat	Taxa bruta de població que es gradua a batxillerat	Taxa de graduació (sobre matriculats a 2n curs) CFGM	Públic	Privat	Taxa bruta de població que es gradua a CFGM	Taxa de graduació (sobre matriculats a 2n curs) CFGS	Públic	Privat	Taxa bruta de població que es gradua a CFGS
Espanya	67,6	62,2	83,0	21,8	92,0	86,5	105,8	8,1	85,2	82,5	93,7	8,1
Andalusia	66,8	63,7	80,6	18,8	107,5	104,5	114,1	9,2	88,2	88,1	88,8	6,5
Aragó	70,0	64,0	85,1	23,1	80,2	78,6	83,0	8,8	84,3	81,8	89,5	9,2
Astúries	73,5	68,1	91,3	29,4	81,0	81,3	80,2	10,0	86,2	85,9	87,1	12,2
Balears	62,8	59,6	72,0	15,7	109,7	105,2	135,0	6,5	79,8	77,4	106,7	3,4
Canàries	62,0	58,3	85,1	17,5	73,9	73,8	75,1	6,2	84,6	84,4	90,1	6,4
Cantàbria	65,3	62,3	78,4	24,1	90,6	90,1	91,5	10,9	81,1	79,7	84,9	10,0
Castella i Lleó	64,2	59,6	80,5	25,9	88,6	80,5	104,5	9,5	89,3	82,6	106,1	9,6
Castella-La Manxa	65,1	63,1	81,9	19,9	89,1	88,8	90,7	5,7	84,3	83,3	94,3	5,4
Catalunya	68,0	61,3	79,5	21,2	102,9	93,0	127,6	8,1	82,3	78,5	90,6	8,6
Comunitat Valenciana	71,2	67,1	86,1	19,2	84,6	74,8	106,1	8,7	82,6	77,9	105,7	7,5
Extremadura	61,9	58,9	80,9	19,6	83,2	82,6	86,2	6,6	87,4	87,5	86,9	5,2
Gàlícia	68,8	65,3	86,9	25,0	-	-	-	0,0	-	-	-	0,0
Madrid	68,1	55,6	85,5	25,6	87,8	78,6	113,8	5,9	85,4	79,9	102,0	8,1
Múrcia	63,0	60,3	81,2	18,8	78,4	76,4	83,8	5,7	83,3	82,6	89,2	6,3
Navarra	73,7	68,7	84,2	24,6	82,8	79,5	93,6	9,8	91,8	92,8	88,9	10,8
País Basc	74,8	66,3	84,4	32,5	80,5	77,3	84,7	10,7	87,0	85,3	88,6	16,5
La Rioja	72,5	67,8	87,7	22,7	80,9	78,6	85,4	9,9	77,0	75,6	90,0	7,8

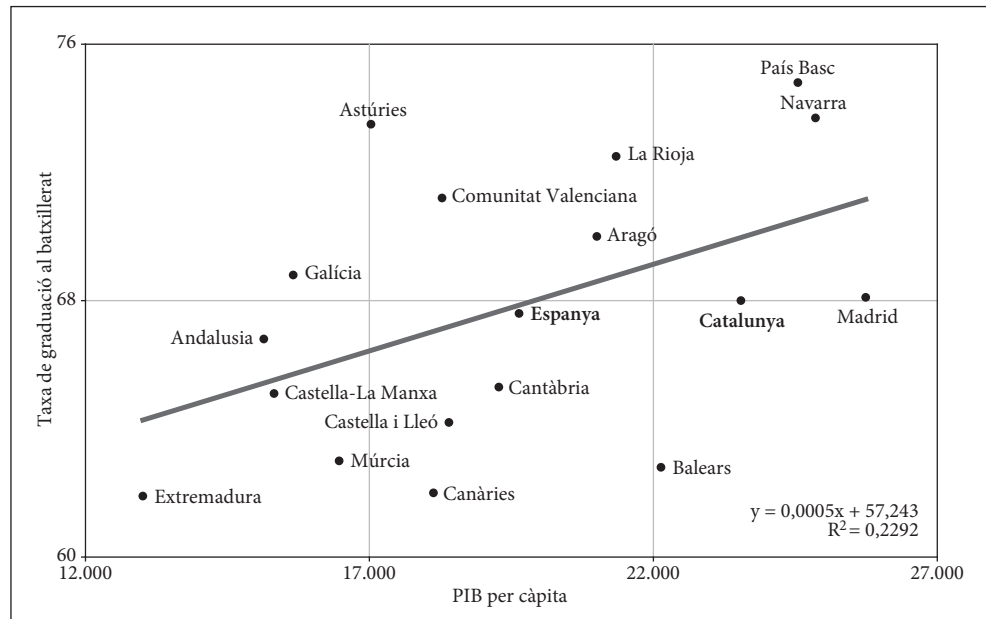
Font: Elaboració a partir de dades del MEC.

social i requereixen, com a mínim, haver superat el batxillerat, els cicles grau de mig i/o les proves d'accés. A diferència del que succeeix al batxillerat, als cicles formatius els nivells de repetició són més elevats als centres privats que als públics. Els nivells de repetició als cicles formatius a Catalunya són lleugerament inferiors als de l'Estat espanyol. Val la pena destacar l'elevat grau d'eficiència en les transicions dels cicles formatius de grau superior a Catalunya.

La taula 8 recull diferents indicadors de graduació als ensenyaments postobligatoris a les comunitats autònomes el curs 2005-2006. Les dades apareixen desagregades per tipus d'ensenyaments i titularitat. Les taxes de graduació prenen com a referència, tant a batxillerat com a cicles formatius, l'alumnat matriculat en el segon (i últim) curs de

Gràfic 7.

Relació entre la taxa de graduació al batxillerat i el PIB per càpita per comunitats autònomes (2007)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC (2007).

l'etapa educativa. Les taxes de graduació al batxillerat de Catalunya (68%) són molt properes a les espanyoles (67,6%). Comunitats autònomes com Navarra (73,7) i el País Basc (74,8%) presenten taxes de graduació al batxillerat superiors a les de Catalunya. En aquesta etapa educativa, destaquen les diferències de graduació entre els centres públics (61,3%) i els centres privats (79,5%).

Les taxes brutes de graduació als cicles formatius de grau mitjà a Catalunya superen el 100%. En la comparativa espanyola, Catalunya presenta taxes de graduació als cicles de grau mitjà superiors a les d'Espanya (92%). En canvi, les taxes de graduació a cicles formatius de grau superior a Catalunya (82,3%) són inferiors a les d'Espanya (85,2%), i molt inferiors a les del País Basc (87%) i Navarra (91,8%). Novament els nivells de graduació als centres privats (90,6%) són superiors als dels centres públics (78,5%).

El gràfic 7 representa la relació entre les taxes de graduació en el batxillerat amb el PIB per càpita de les comunitats autònomes l'any 2007. La hipòtesi que hi ha darrere d'aquest gràfic és que a les comunitats autònomes més desenvolupades, les condicions socials d'escolarització al batxillerat facilitaran uns majors nivells de graduació. En aquest cas, la riquesa de les comunitats autònomes explica un 22% de les diferències de graduació entre els sistemes educatius. Catalunya se situa lleugerament per sota de la recta de regressió, cosa que significa que, pel seu nivell de desenvolupament econòmic, hom esperaria millors taxes de graduació a batxillerat de les existents.

ABANDONAMENT EDUCATIU PREMATUR

L'abandonament educatiu prematur és un concepte creat per captar els dèficits en la producció de capital humà per part dels sistemes educatius. El concepte es refereix al percentatge de població entre els divuit i els vint-i-quatre anys que no participa de cap tipus de formació i que s'ha graduat com a màxim en els estudis secundaris de primer cicle. Es tracta, per tant, d'una mesura del grau d'assoliment dels estudis postobligatoris entre la població jove i, com a tal, es tracta d'una mesura de la producció actual de capital humà amb dèficit instructiu per part dels sistemes educatius. La Unió Europea va incorporar aquest concepte a l'Estratègia de Lisboa, situant el llindar del 10% com un dels *benchmarks* per al 2010.

Taula 9.**Evolució de l'abandonament educatiu prematur per àmbit territorial (1995-2008)**

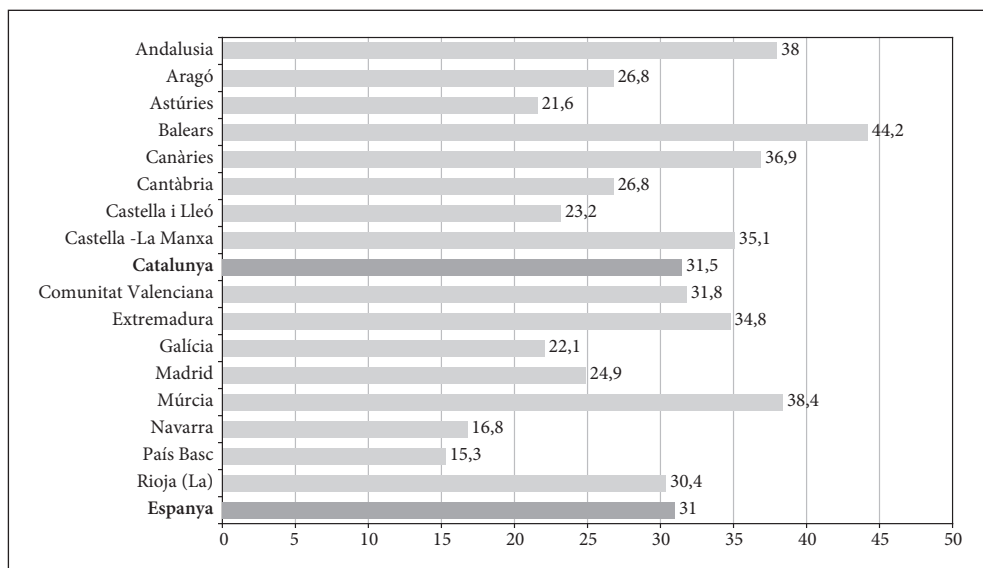
Àmbit territorial	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Catalunya	33,3	31,7	29,8	29,4	29	29,7	29,6	28,1	33,3	34,2	34,1	27,0	31,5	33,2
Espanya	33,8	31,4	30	29,6	29,5	29,1	29,2	29,9	31,3	31,7	30,8	29,9	31,0	:
UE-25	:	:	:	:	:	17,6	17,3	17,1	16,3	15,8	15,5	15,2	15,2	:

Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat i Idescat.

La taula 9 presenta l'evolució de l'abandonament educatiu prematur a Catalunya, Espanya i la UE des de l'any 1995 fins el 2008. Val a dir que les dades de Catalunya presenten algunes dificultats donades les limitacions mostrals. Aquestes limitacions mostrals fan que els valors de les estimacions poblacionals variïn força en el temps. És per aquesta raó que té sentit recollir una sèrie històrica llarga que permeti veure quins canvis perduren en el temps i quins són més aleatoris.

Els nivells d'abandonament educatiu prematur a Catalunya en els darrers tretze anys s'han situat al voltant, generalment per sobre, el 30% de la població entre divuit i vint-i-quatre anys. Entre el 1997 i el 2002 tots els indicadors anuals van caure per sota del 30%, el que faria suposar que durant aquest període l'abandonament prematur hauria estat inferior a la resta d'anys de la sèrie històrica presentada. Des del 2003 fins ara, únicament a l'any 2006 l'estimació de l'abandonament educatiu prematur va caure per sota del 30%. En canvi, la resta d'estimacions anuals situen aquest fenomen al voltant del 33% de la població en la franja d'edat.

La comparació de l'abandonament educatiu prematur amb Espanya mostra nivells molt semblants en tots els anys. El problema de l'abandonament prematur no és únicament català, també és espanyol. En canvi, quan es comparen aquestes estimacions amb les europees, s'observa que l'abandonament a Catalunya (31,5% al 2007) duplica l'europeu (15,2%). Aquesta comparativa permet destacar la gravetat de la problemàtica en el cas català. A més, si ens fixem en l'objectiu marcat per la UE per al 2010 d'un 10% en abandonament educatiu prematur, ens adonem del gran dèficit del sistema educatiu català pel que fa a aquesta realitat.

Gràfic 8.**Abandonament educatiu prematur per comunitats autònomes (2007)**

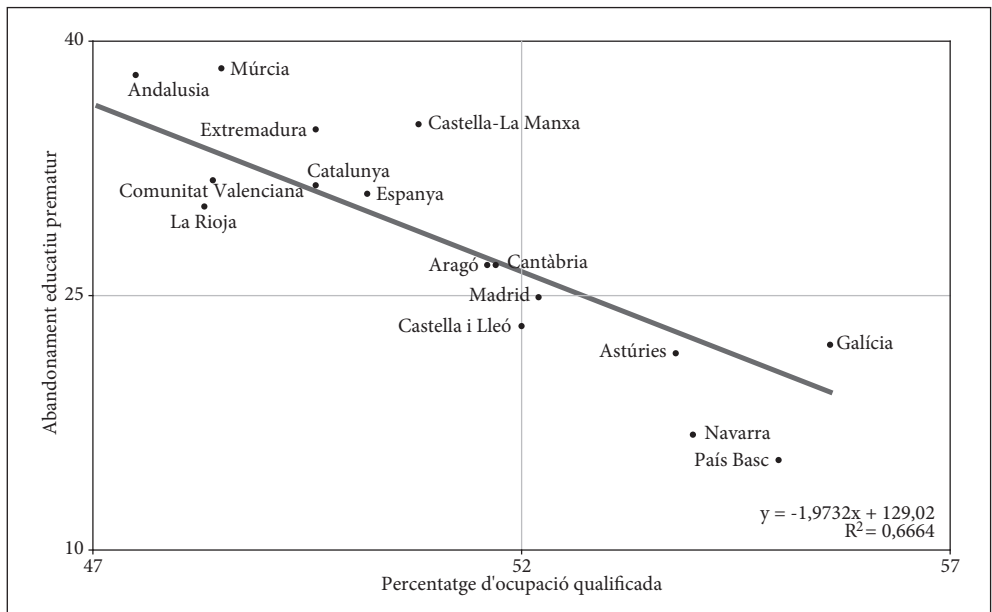
Font: Elaboració a partir de dades del MEC.

El gràfic 8 compara els nivells d'abandonament educatiu prematur a les comunitats autònomes al 2007. Catalunya, tal com s'ha vist amb anterioritat, es troba en nivells molt propers als de la mitjana espanyola. Tanmateix, si comparem Catalunya amb les comunitats autònomes més desenvolupades, s'observa un gran endarreriment del sistema educatiu català. Comunitats com el País Basc (15,3%), Navarra (16,8%) i fins i tot Madrid (24,9%) presenten indicadors molt més positius que els catalans. En el cas del País Basc i Navarra els nivells d'abandonament educatiu prematur són perfectament homologables als europeus.

El gràfic 9 posa en relació l'abandonament educatiu prematur i el percentatge d'ocupació qualificada a les comunitats autònomes al 2007. Novament la hipòtesi de partida en aquest gràfic és que els mercats laborals que proporcionen oportunitats d'ocupació en nivells baixos de qualificació, acaben generant un sistema d'incentius perniciosos per la

Gràfic 9.

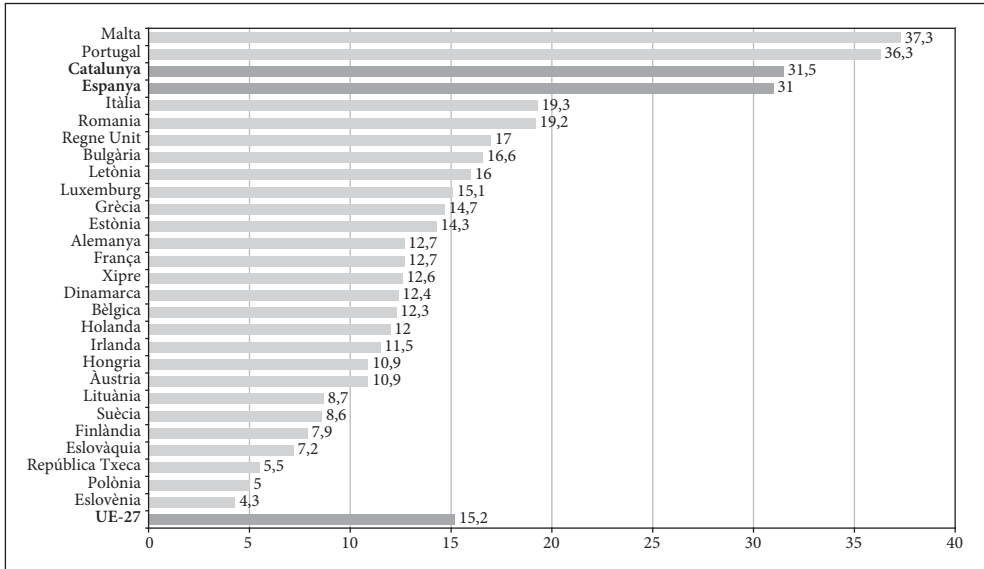
Relació entre l'abandonament educatiu prematur i el percentatge d'ocupació qualificada per comunitats autònomes (2007)



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2007).

formació del capital humà que afavoreix l'abandonament del sistema educatiu després de l'etapa obligatòria. En aquest cas el grau d'ajustament del model és del 67%, el que indica una forta associació entre ambdós fenòmens. Les comunitats autònomes amb un mercat de treball menys qualificat són les que pateixen percentatges d'abandonament escolar més alts. Catalunya es troba molt propera a la recta de regressió, cosa que significaria que els nivells d'abandonament educatiu prematur són els esperables donada la baixa qualificació de la població ocupada.

El gràfic 10 representa els nivells d'abandonament educatiu prematur als països europeus l'any 2007. Els països apareixen ordenats de major a menor abandonament educatiu prematur. Catalunya es troba entre els països de la franja superior, juntament

Gràfic 10.**Abandonament educatiu prematur per països europeus (2007)**

Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2007).

amb altres sistemes educatius mediterranis com Malta, Portugal o Espanya. Val la pena remarcar la distància d'aquest grup de països respecte de la resta. Els següents països amb major nivell d'abandonament educatiu prematur, com per exemple Itàlia (19,6%), es troben a més de 10 punts de distància de Catalunya. Queda clar que, en la comparativa europea, l'abandonament educatiu prematur és una de les assignatures pendents del sistema educatiu català.

NIVELL D'ASSOLIMENT DELS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

El nivell d'assoliment dels estudis postobligatoris és un indicador força semblant al de l'abandonament educatiu prematur. Tots dos pretenen mesurar el dèficit instructiu en un determinat territori en relació als estudis postobligatoris. La principal diferència

entre ambdós indicadors és que el de l'abandonament prematur sempre fa referència a una franja d'edat corresponent a la població jove, mentre el nivell d'assoliment dels estudis postobligatoris es pot calcular per qualsevol franja d'edat. En aquest sentit, el nivell d'assoliment dels estudis postobligatoris és una mesura de l'estoc educatiu d'un país. En les properes línies, s'analitzarà aquest indicador per la població de vint a vint-i-quatre anys donat que és la franja d'edat triada com a referència en la definició dels Objectius de Lisboa. En concret, el *benchmark* europeu fa incís en el percentatge de població d'entre vint i vint-i-quatre anys que s'ha graduat al menys en l'educació secundària de segon cicle. La proximitat entre les dues franges d'edat implicarà que els resultats d'aquesta anàlisi no siguin gaire diferents respecte de l'apartat anterior.

Taula 10.

Evolució del percentatge de població de vint a vint-i-quatre anys que ha superat l'educació secundària postobligatòria o més (i que no estudia) per àmbit territorial (1995-2008)

Àmbit territorial	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Catalunya	61,2	...	...	67	67,6	68,1	65,4	...	61,6	59,3	60,3	65,7	61,2	59,4
Espanya	59	61,5	63,7	64,6	65,2	66	65	63,7	62,2	61,2	61,8	61,6	61,1	:
UE-27	:	:	:	:	:	76,6	76,6	76,7	76,9	77,1	77,5	77,9	78,1	:

Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat i Idescat.

La taula 10 recull l'evolució del percentatge de població de vint a vint-i-quatre anys que ha assolit nivells d'estudi postobligatoris a Catalunya, Espanya i la UE. Les dades comprenen des de l'any 1995 al 2008. Novament, tal com succeïa a la taula 9, les dades de Catalunya presenten algunes limitacions mostrals. Aquestes limitacions mostrals per a Catalunya fan que els valors de les estimacions poblacionals variïn força en el temps. L'observació de sèries històriques llargues, en aquest cas, pren més valor.

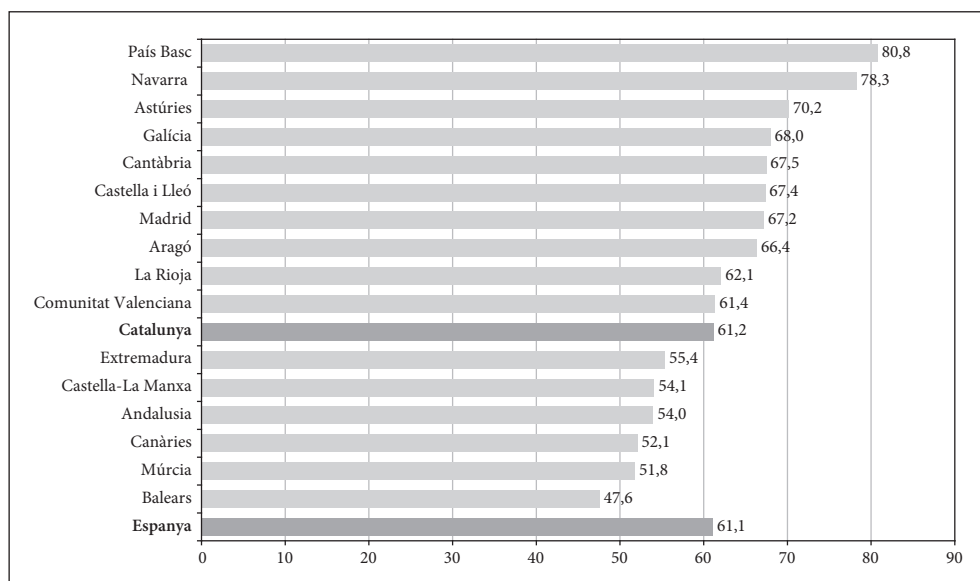
Les dades no difereixen gaire de les presentades amb anterioritat respecte de l'abandonament educatiu prematur. En el període entre 1998 i el 2001 sembla que el percentatge de població en la franja d'edat amb estudis postobligatoris supera el 65%. En canvi, en

els darrers anys, llevat de la mostra corresponent al 2006, aquests nivells es situen al voltant del 60%. Aquests nivells són molt semblants als espanyols, que en els darrers anys han rondat el 61% de població amb estudis postobligatoris a la franja de vint a vint-i-quatre anys. El cas europeu és diferent ja que aquesta població representa un 78% dels joves entre vint i vint-i-quatre anys. Novament, la distància entre Catalunya i Europa és, en el millor dels casos, d'uns 15 punts de diferència.

El gràfic 11 recull la comparació dels nivells d'abandonament educatiu prematur a les comunitats autònomes al 2007. Catalunya, tal com succeïa amb l'abandonament educatiu prematur, es troba en nivells molt propers als de la mitjana espanyola. Malgrat això, quan es compara amb comunitats autònomes amb un nivell semblant de desenvolupament, s'observa un important dèficit formatiu. Comunitats com el País

Gràfic 11.

Percentatge de població de vint a vint-i-quatre anys que ha superat l'educació secundària postobligatòria o més (i que no estudia) per comunitats autònomes (2007)

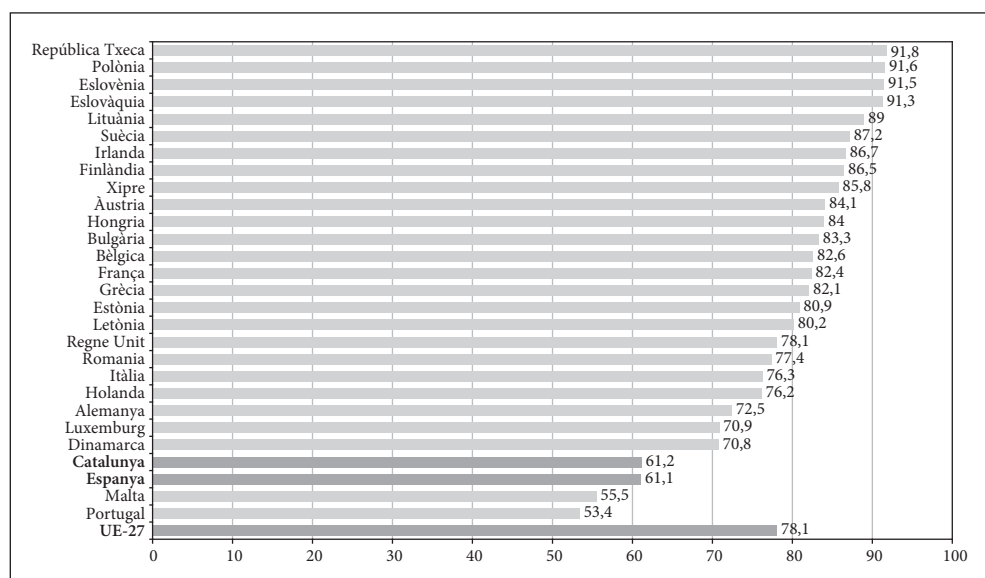


Font: Elaboració a partir de dades del MEC (2007).

Basc (80,8%) i Navarra (78,3%) presenten nivells d'assoliment dels estudis postobligatoris homologables als europeus. I, per tant, es troben molt per sobre dels nivells d'assoliment del sistema educatiu català.

Gràfic 12.

Percentatge de població de vint a vint-i-quatre anys que ha superat l'educació secundària postobligatòria o més per països europeus (2007)



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2007).

Finalment, el gràfic 12 representa la comparativa europea en relació al percentatge de població entre els vint i els vint-i-quatre anys amb estudis postobligatoris al 2007. Els països apareixen ordenats de major a menor assoliment d'estudis postobligatoris. Catalunya apareix, de bell nou, entre els països amb uns nivells d'assoliment més pobres. En concret Catalunya apareix amb països com Malta i Portugal. En la franja alta, un grup de països provinents de l'Europa de l'Est (República Txeca, Polònia, Eslovènia) són els que presenten una població jove amb major assoliment d'estudis postobligatoris. En un context d'obertura de mercats i d'increment de la competència

internacional, resulta especialment preocupant observar l'elevat dèficit instructiu de la població jove catalana en relació amb els països europeus de nova incorporació a la UE (uns 35 punts de diferència). Cal fer una reflexió sobre el rol que ha de jugar el sistema educatiu en el nostre model de desenvolupament, perquè sembla clar que la qualificació de la mà d'obra no serà un aspecte en el qual podrem competir amb la resta de països europeus.

Es DESTACA...

“Catalunya és una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb un abandonament escolar prematur més elevat i un nivell de formació de la població jove més baix. En cap d'aquests dos aspectes Catalunya no ha millorat en els darrers anys.”

“La matrícula a la formació professional està augmentant per sobre del que ho fa el batxillerat. Sembla que la formació professional comença a deixar-se de concebre com una opció de segon ordre.”

“Catalunya presenta nivells de normalització de l'accés de l'alumnat estranger als estudis postobligatoris, especialment al batxillerat, molt baixos.”

EN SÍNTESI...

Fortaleses	Febleses
<ul style="list-style-type: none"> • Les taxes d'escolarització en els cicles formatius augmenten a Catalunya de manera constant. • El pes del sector públic als cicles formatius és creixent en els darrers anys. • Catalunya presenta bons nivells de permanència al sistema educatiu per part d'aquells que accedeixen als ensenyaments postobligatoris. • En els darrers dos cursos, es trenca la tendència creixent de segregació de l'alumnat estranger segons titularitat a Catalunya. • Els cicles formatius presenten nivells de segregació de l'alumnat estranger segons titularitat menors que el batxillerat. • Existeix una major normalització de l'accés de la població estrangera als cicles formatius que al batxillerat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Catalunya és una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb una taxa d'escolarització als disset anys més baixa. Una proporció elevada de la població abandona el sistema educatiu un cop superada l'edat d'escolarització obligatòria. • La segregació escolar entre xarxes de l'alumnat estranger a Catalunya és una de les més elevades a Espanya. • Catalunya presenta un major dèficit de normalització de l'accés de la població estrangera als ensenyaments postobligatoris que el conjunt de l'Estat. • Catalunya presenta percentatges de repetició i de graduació al batxillerat propers a la mitjana estatal, però clarament més negatius que a comunitats com el País Basc i Navarra. • Catalunya és una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb un abandonament escolar prematur de la població jove més elevat, i amb un nivell de formació de la població jove més baix

5 Formació al llarg de la vida

Un dels trets diferencials de la societat del coneixement és l'increment dels requeriments formatius de la mà d'obra, però encara més característica és la rapidesa amb què aquesta formació es queda obsoleta i precisa d'una actualització. La formació al llarg de la vida ha esdevingut un requeriment estructural del nostre model de desenvolupament econòmic. L'adquisició i desenvolupament de competències no pot quedar-se concentrada en l'etapa reglada de formació inicial perquè les competències clau (tant generals com específiques), juntament amb els perfils professionals, canvien molt ràpidament.

A Catalunya la necessitat de la formació al llarg de la vida ve marcada per dos factors. En primer lloc, tal com s'ha comentat, per la necessitat d'adequació als canvis constants en els perfils professionals i les competències associades. I, en segon lloc, per un problema més específic, com és el dèficit instructiu històric de la mà d'obra. Malauradament, els indicadors recollits en anteriors anuaris de l'educació mostren que Catalunya presenta una elevada prevalença del dèficit instructiu, a la qual hem d'afegir una elevada polarització en la seva estructura de qualificacions i una baixa participació en la formació al llarg de la vida en les seves diferents versions.

És per aquestes raons que ens preguntem:

- Quina és l'evolució del nivell instructiu de la població adulta a Catalunya? S'està reduint el dèficit instructiu respecte als països del nostre entorn?

- Quin és el nivell de participació en la formació al llarg de la vida al nostre país? És superior o inferior al dels països del nostre entorn?

Per tal de respondre aquestes preguntes, es presenten indicadors relatius al nivell d'instrucció de la població, a la participació de la població adulta en la formació, a la participació en la formació d'adults i a la participació en la formació per al treball. Alguns dels indicadors més importants a la nostra disposició presenten dificultats a l'hora de comparar sèries històriques com a conseqüència dels canvis en les metodologies de recollida de dades. És per aquesta raó que serà especialment rellevant l'anàlisi comparada, a nivell autonòmic i internacional, dels indicadors i no tant la seva evolució a Catalunya.

NIVELL D'INSTRUCCIÓ DE LA POBLACIÓ

El nivell d'instrucció és un indicador molt important a l'hora de valorar els resultats del sistema educatiu, tant en termes d'eficiència com d'equitat. El nivell instructiu de la població té conseqüències sobre la productivitat d'una economia, els nivells d'innovació tecnològica i, en definitiva, sobre la creació de riquesa. Un adequat nivell instructiu també beneficia directament els individus, ampliant les seves oportunitats d'ocupació i d'accés a llocs de treball millors. Els indicadors que es presenten a continuació serveixen per avaluar els resultats del sistema educatiu català en el temps i en comparació dels països del seu entorn. S'analitzarà el nivell d'instrucció de tota la població adulta i dels diferents grups d'edat. La distinció dels diferents grups d'edat permetrà diferenciar inèrcies històriques de tendències més recents i, per tant, avaluar els resultats del sistema en els darrers anys.

La taula 1 recull l'evolució del nivell d'instrucció de la població de vint-i-cinc a seixanta-quatre anys i de la població de vint-i-cinc a trenta-quatre anys. Aquests dos grups d'edat permeten analitzar tant l'estoc educatiu com els fluxos més recents d'entrada de capital humà a l'economia catalana. Els nivells d'instrucció s'agrupen en tres categories: dèficit instructiu (ISCED 2 o menys), nivell mitjà (ISCED 3 i 4) i nivell alt (ISCED 5 i 6). Aquests nivells es corresponen amb la població que no assoleix educació post-obligatòria, la que assoleix educació postobligatòria no universitària i la que ha assolit un títol universitari.

Taula 1.

Evolució del nivell d'instrucció de la població de vint-i-cinc a seixanta-quatre anys (2000-2008) (%)

Població de 25 a 64 anys									
ISCED 2 o menys	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE-27	35,7	35,1	34,2	33,3	31,8	30,7	30,0	29,2	28,5
Espanya	61,7	59,8	58,3	57,2	55,0	51,5	50,6	49,6	49,0
Catalunya	57,8	57,5	56,2	54,7	52,6	49,2	47,8	47,5	:
ISCED 3 i 4	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE-27	44,9	45,2	45,8	45,8	46,5	46,9	47,1	47,2	47,2
Espanya	15,8	16,6	17,1	17,7	18,6	20,2	20,9	21,5	21,7
Catalunya	18,6	17,8	18,1	18,9	19,5	21,1	22,9	23,9	:
ISCED 5 i 6	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE-27	19,5	19,6	19,9	20,9	21,7	22,5	23,0	23,6	24,3
Espanya	22,5	23,6	24,6	25,0	26,4	28,2	28,5	29,0	29,2
Catalunya	23,5	24,6	25,8	26,4	27,9	29,6	29,3	28,6	:
Població de 25 a 34 anys									
ISCED 2 o menys	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE-27	25,9	25,4	24,5	23,9	22,6	21,7	21,3	20,7	20,1
Espanya	44,6	42,9	41,3	40,4	38,3	36,5	36,2	35,6	35,3
Catalunya	39,1	39,1	38,9	37,6	35,8	35,8	36,2	35,1	35,5
ISCED 3 i 4	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE-27	51,4	51,3	51,3	50,5	50,4	50,1	49,7	49,3	48,9
Espanya	21,7	22,0	22,1	22,7	23,3	23,8	24,6	25,5	25,9
Catalunya	25,4	23,9	22,3	23,0	23,9	23,5	24,8	27,6	25,3
ISCED 5 i 6	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE-27	22,7	23,3	24,2	25,6	27,0	28,1	29,1	29,9	30,9
Espanya	33,7	35,2	36,6	36,9	38,4	39,7	39,2	38,9	38,8
Catalunya	35,5	37,0	38,7	39,4	40,3	40,8	39,0	37,4	39,2

Nota: La *International Standard Classification of Education 1997* (ISCED-1997) classifica els diferents cicles educatius de la manera 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 a partir de dades d'Eurostat i Idescat.

Si ens fixem en la població de vint-i-cinc a seixanta-quatre anys, es pot observar que Catalunya ha reduït en set anys el seu dèficit instructiu en 10 punts. Aquesta millora ha suposat incrementar el percentatge de població amb estudis secundaris postobligatoris en 5 punts i amb estudis superiors en 5 punts més (per efecte de la incorporació de les cohorts joves, més formades que les adultes). Per aquesta franja d'edat el dèficit instructiu de la població catalana respecte de l'europea s'ha reduït en gairebé 5 punts des de l'any 2000 (de 22,2 a 17,8 punts). Tot i així, el dèficit instructiu català continua sent força superior a l'europeu. Espanya presenta un major dèficit instructiu que Catalunya, per aquesta franja d'edat, però millora els seus indicadors de manera més ràpida que Catalunya. L'elevat dèficit instructiu català provoca que el percentatge de població en els nivells mitjans de formació (23,9%) sigui molt inferior a l'europeu (47,1%). De fet, des de l'any 2000 la distància amb Europa quant a aquest estoc educatiu gairebé no s'ha reduït. Pel que fa als estudis superiors, val a dir que Catalunya presenta nivells més elevats d'estudis universitaris (29,3%) que Europa (23%). Aquest és un tret característic del sistema de qualificacions català que, tal com s'havia assenyalat en anuaris de l'educació anteriors, acaba provocant una gran polarització del nivell instructiu de la població.

Els indicadors relatius a la població de vint-i-cinc a trenta-quatre anys proporcionen informació sobre els resultats del sistema indicatiu en els darrers anys. Les tendències que s'observin en aquesta franja d'edat acabaran configurant l'estructura de qualificacions de la població activa en els propers anys. La conclusió més remarcable que hom extreu de l'observació de les dades per a Catalunya és que no s'esperen grans transformacions en l'estructura de qualificacions del país. El sistema educatiu català continua produint un capital humà amb un dèficit instructiu molt més elevat que el de la resta de països europeus. El 35,1% de la població jove de Catalunya no havia assolit estudis postobligatoris l'any 2007, mentre a Europa aquest percentatge era del 20,7%. En aquest sentit, el diferencial de dèficit instructiu amb Europa en la població jove gairebé no s'ha reduït gens des de l'any 2000. Un altre tret que es manté immutable és la gran polarització de les qualificacions a Catalunya respecte dels sistemes educatius del seu entorn. Si a Europa gairebé el 50% de la població jove ha assolit un nivell mitjà de qualificació, a Catalunya aquest percentatge no arriba al 30%. En canvi, Catalunya presenta un percentatge de població en els nivells superiors de qualificació (37,4%) més elevat que l'europeu (29,9%).

Taula 2.

Indicadors del nivell d'instrucció de la població de vint-i-cinc a seixanta-quatre anys per comunitats autònomes (2007)

Àmbit territorial	ISCED 2 o menys			ISCED 3 i 4			ISCED 5 i 6		
	De 25 a 64 anys		De 25 a 34 anys	Total		De 25 a 34 anys	Total		De 25 a 34 anys
	(%)	2000=100	(%)	(%)	2000=100	(%)	(%)	2000=100	(%)
Espanya	49,6	80,9	35,2	21,5	133,6	25,9	29,0	127,8	38,9
Andalusia	58,6	86,6	44,7	17,7	130,7	22,8	23,8	126,0	32,6
Aragó	44,7	74,6	27,6	22,1	135,1	25,9	33,3	139,7	46,4
Astúries	49,4	79,4	30,7	21,4	133,6	27,7	29,2	134,3	41,6
Balears	54,9	86,2	46,6	23,7	126,4	27,8	21,4	121,7	25,6
Canàries	53,9	85,3	40,1	21,6	118,3	28,3	24,4	132,3	31,6
Cantàbria	47,6	82,5	31,8	20,0	106,2	23,2	32,4	138,2	45,1
Castella i Lleó	49,6	81,9	30,4	20,5	127,8	26,5	29,9	127,8	43,2
Castella-La Manxa	58,9	81,8	43,8	18,9	153,3	24,1	22,1	142,2	32,0
Catalunya	47,5	82,1	35,0	23,9	128,2	27,6	28,6	121,6	37,4
Com. Valenciana	51,9	79,4	35,0	22,0	150,3	28,2	26,1	130,2	36,8
Extremadura	62,8	88,2	45,7	15,5	123,6	20,7	21,7	133,4	33,5
Galícia	53,2	77,6	31,8	18,1	142,2	23,4	28,7	153,6	44,7
Madrid	35,1	71,0	24,2	26,6	139,0	28,9	38,3	122,0	46,9
Múrcia	55,8	86,9	45,6	20,8	138,2	23,5	23,5	112,8	30,9
Navarra	41,3	75,4	24,0	20,5	134,5	25,4	38,2	127,5	50,6
País Basc	37,3	73,1	20,0	20,2	118,8	21,2	42,5	133,0	58,8
La Rioja	46,1	74,5	31,7	23,1	151,3	28,2	30,8	134,7	40,3
Ceuta i Melilla	58,7	99,8	56,4	21,9	110,4	21,8	19,4	90,8	22,3

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Enquesta de Població Activa (EPA) de l'INE (2007).

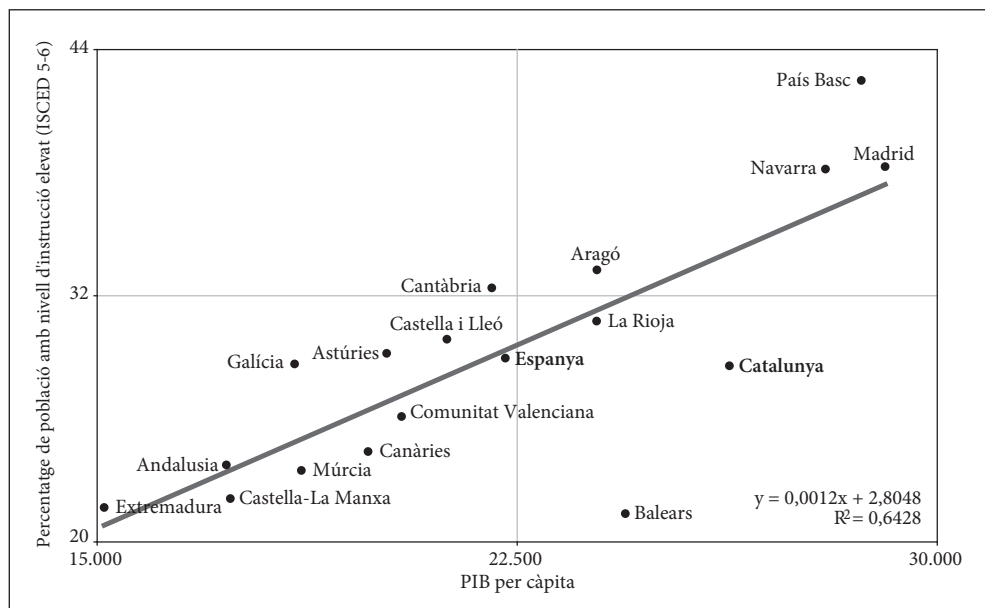
La taula 2 permet la comparació de la situació de Catalunya amb altres comunitats autònomes. Catalunya se situa per sobre de la mitjana estatal pel que fa referència al nivell d'instrucció elevat, i per sota, quant al dèficit instructiu. El problema apareix amb claredat quan ens fixem en les comunitats autònomes més riques, com són Madrid, País Basc i Navarra. Si s'observen les dades relatives als nivells baixos d'instrucció, observem que aquestes comunitats autònomes presenten molt millors resultats que Catalunya, especialment entre la població de vint-i-cinc a trenta-quatre anys. El País

Basc (20%), Navarra (24%) i Madrid (24,2%) presenten, com a mínim, 10 punts menys de població amb dèficit instructiu que Catalunya (35%).

En l'altre extrem de la taula, els indicadors relatius al percentatge de població amb nivells de qualificació alts mostren que Catalunya es troba a la cua de les comunitats autònomes més riques. Si prenem la població de vint-i-cinc a trenta-quatre anys, el País Basc (58%), Navarra (50%) i Madrid (44,7%) presenten indicadors força millors que Catalunya (37,4%) pel que fa als nivells de qualificació elevats. En els nivells mitjans de qualificació, Catalunya presenta un percentatge de població similar al d'aquestes comunitats autònomes, tant en la població adulta (23,9%) com en la població jove (27,6%). El que diferencia Catalunya d'aquestes comunitats autònomes en termes de

Gràfic 1.

Relació entre el nivell d'instrucció elevat de la població de vint-i-cinc a seixanta-quatre anys i el PIB per càpita per comunitats autònomes (2007)



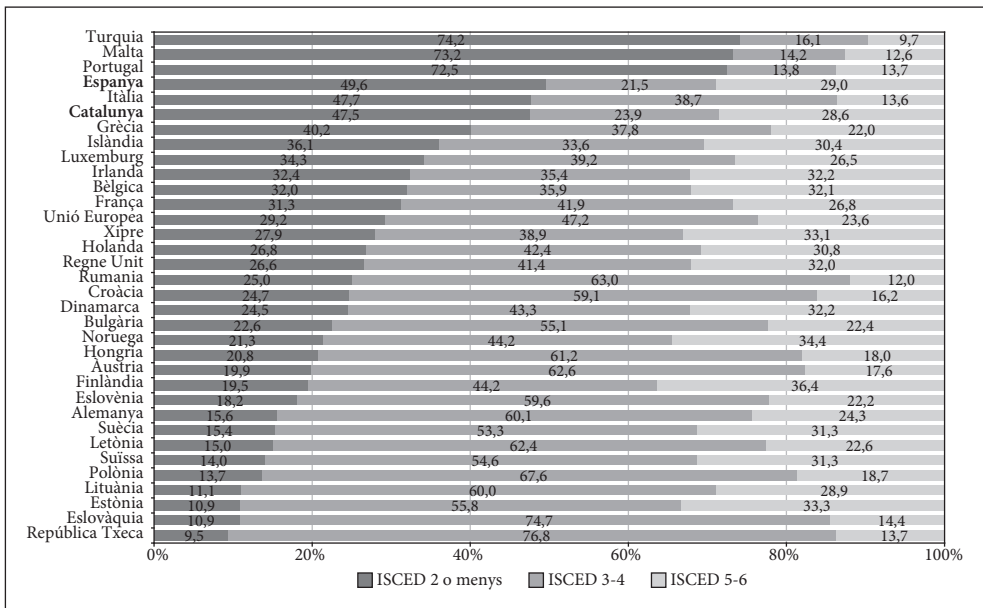
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE.

resultats és l'elevat dèficit instructiu i el menor percentatge de població en els nivells més elevats de qualificació.

El gràfic 1 posa en relació el percentatge de població amb nivell de qualificació elevat i el PIB per càpita de les comunitats autònomes. S'hi mostra clarament l'endarreriment de Catalunya respecte a les comunitats autònomes més riques pel que fa a la població amb nivell d'instrucció elevat. Si bé la riquesa de les comunitats autònomes explica el 64% de la dispersió entre aquestes pel que fa als nivells instructius elevats, no és menys cert que Catalunya es troba molt per sota del nivell instructiu que s'esperaria pel seu nivell de riquesa. Tant Catalunya com les Balears apareixen com les comunitats autònomes riques amb percentatge més baix de població en els nivells alts de qualificació. El País Basc, Navarra i Madrid apareixen en una posició molt destacada respecte de Catalunya.

Gràfic 2.

Indicadors del nivell d'instrucció de la població de vint-i-cinc a seixanta-quatre anys per països de la Unió Europea (2007)



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2007).

El gràfic 2 mostra la situació de la formació de la població adulta a Catalunya en el context internacional. Catalunya presenta una proporció de població amb nivell d'instrucció baix (ISCED 2 o inferior) més elevada que la mitjana de la Unió Europea, només per sota de països del sud d'Europa com Malta, Portugal, Espanya i Itàlia. En positiu, en canvi, també cal destacar que Catalunya és un dels països que presenta una major proporció de població amb estudis superiors (ISCED 5 i 6), només per sota de països del nord d'Europa. Aquest gràfic permet percebre amb claredat tant el dèficit instructiu com la polarització formativa de la població catalana, que són els dos trets característics de la seva estructura de qualificacions.

PARTICIPACIÓ DE LA POBLACIÓ ADULTA EN LA FORMACIÓ

A Catalunya, la participació de la població adulta en la formació és especialment important pels percentatges elevats de població que compta amb un nivell instructiu baix. Aquesta realitat educativa justifica la conveniència de garantir oportunitats educatives més enllà de l'etapa socialment concebuda com de formació inicial. A més, des d'una perspectiva social, cal fer referència a fenòmens com el de la immigració, i a la necessitat que té la nostra societat d'acompanyar els processos d'acollida i integració econòmica i cultural de la població nouvinguda. Les oportunitats d'aprenentatge continu, quan

Taula 3.

Evolució de la població d'entre vint-i-cinc i seixanta-quatre anys que participa en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per àmbit territorial (2000-2008) (%)

Àmbit territorial	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Catalunya	2,7	:	3,0	4,4	3,2	10,0	9,6	9,0	8,9
Espanya	4,1	4,4	4,4	4,7	4,7	10,5	10,4	10,4	10,4
UE-27	7,1	7,1	7,2	8,5	9,3	9,8	9,7	9,5	9,6

Nota 1: L'any 2005 es produeix un tall en la sèrie estadística.

Nota 2: El *benchmark* establert per la UE per al 2010 és del 12,5%.

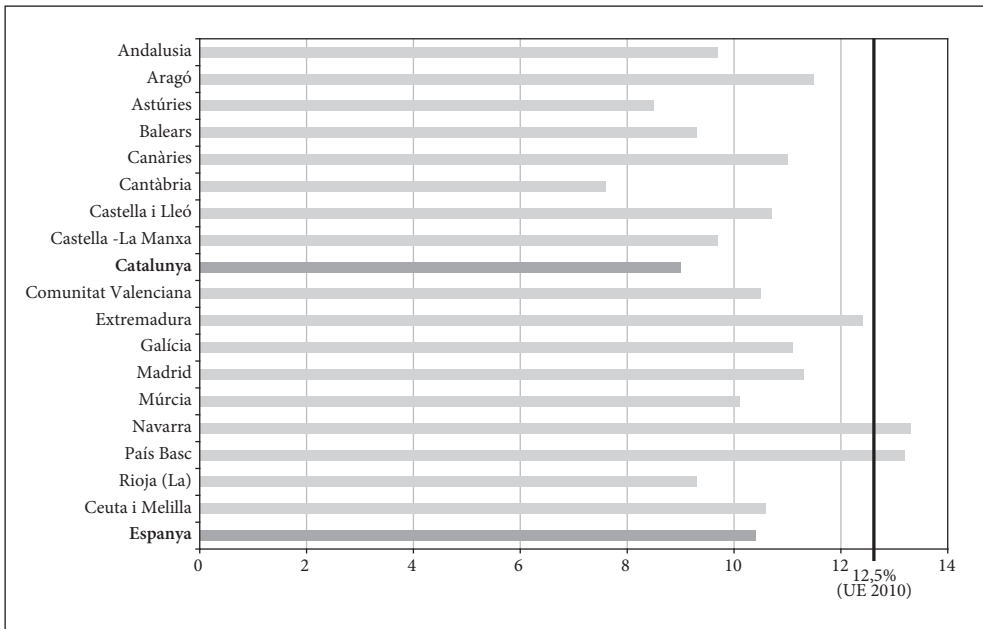
Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat, MEC i Idescat.

són accessibles als diferents grups socials, contribueixen a reduir les desigualtats i a prevenir possibles situacions de marginalitat social.

La taula 3 mostra el percentatge de població entre vint-i-cinc i seixanta-quatre anys amb estudis en curs a Catalunya per a l'any 2008 (calculat a partir de l'Enquesta de Població Activa). Els canvis en el disseny metodològic de l'Enquesta de Població Activa fan que no sigui possible obtenir dades evolutives directament comparables a través d'aquesta font. Es percep clarament una ruptura en la sèrie històrica de dades per a Catalunya i Espanya al 2005. Si s'analitza l'evolució des d'aquest any fins al darrer disponible, la

Gràfic 3.

Població d'entre vint-i-cinc i seixanta-quatre anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per comunitats autònomes (2007) (%)



Nota: El *benchmark* establert per la UE per al 2010 és del 12,5%.

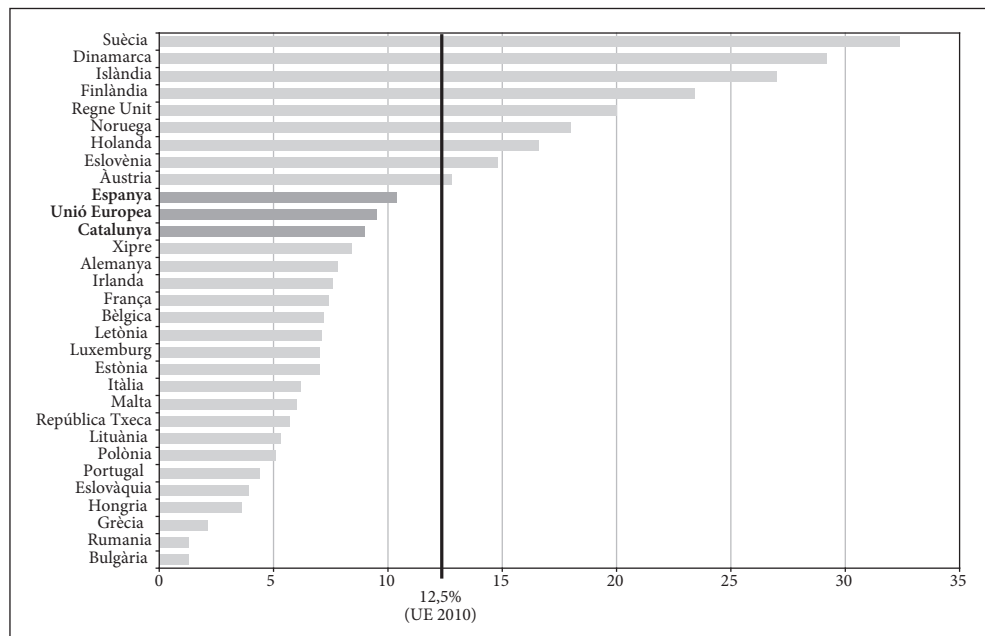
Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2007).

tendència indica una reducció de la participació de la població adulta a Catalunya en la formació. Segons aquestes dades, l'any 2008 el 8,9% de la població entre vint-i-cinc i seixanta-quatre anys desenvolupava algun tipus de formació (reglada o no reglada), percentatge situat encara lluny de l'objectiu del 12,5% marcat per la UE per a l'horitzó de 2010. Donada la tendència negativa dels indicadors, tot fa pensar que Catalunya no assolirà aquest objectiu l'any 2010.

El gràfic 3 permet comparar Catalunya amb la resta de comunitats autònomes en relació amb la participació de la població adulta en la formació. S'hi observa com Catalunya és

Gràfic 4.

Població d'entre vint-i-cinc i seixanta-quatre anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per països europeus (2007) (%)



Nota: El benchmark establert per la UE per al 2010 és del 12,5%.

Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2007).

una de les comunitats autònomes amb una menor participació de la població adulta en la formació. Catalunya té un percentatge de participació en la formació lleugerament per sota la mitjana estatal, i es troba clarament superada per comunitats com el País Basc, Madrid i Navarra. De fet, el País Basc i Navarra han assolit l'objectiu del 12,5% previst per al 2010. A aquesta evidència li hauríem d'afegir les ja presentades sobre el nivell instructiu de la població. Catalunya presenta una pitjor situació respecte de les comunitats autònomes més riques pel que té a veure amb el capital instructiu, i una menor participació de la població adulta en la formació al llarg de la vida.

El gràfic 4 recull el percentatge de població adulta que participa a la formació en els països europeus. Catalunya presenta una situació força semblant a la de la mitjana de països europeus. En el gràfic es pot veure que un gran nombre de països europeus es troba lluny d'assolir l'objectiu del 12,5% per al 2010. Malgrat els esforços de la UE per promoure la formació al llarg de la vida, el gràfic 4 mostra clarament la gran disparitat de situacions en els països europeus. La pauta general sembla ser que els països amb major nivell d'instrucció són també aquells en què la població adulta participa més en la formació al llarg de la vida. Es tracta, per tant, d'una situació on la formació crida més formació.

PARTICIPACIÓ EN LA FORMACIÓ D'ADULTS

A Catalunya, la formació de persones adultes és un dels principals sistemes de formació al llarg de la vida, juntament amb la formació contínua, la formació ocupacional i la formació de tercer cicle. Com és sabut, el sistema de formació d'adults està integrat per l'oferta adreçada a persones majors de divuit anys i estructurada en ensenyaments inicials, formació instrumental, graduació en educació secundària, preparació per a les proves d'accés al sistema educatiu reglat i altres activitats formatives no reglades, que s'imparteixen en els diferents centres i aules de formació d'adults distribuïts pel territori. Mentre la formació contínua i la formació ocupacional tenen una orientació professionalitzadora, la formació d'adults està adreçada fonamentalment a garantir l'educació bàsica entre la població amb dèficits instructius. Tractant-se Catalunya d'un territori amb força dèficit instructiu, la formació d'adults hauria de ser un dels subsistemes de formació a tenir més en compte.

Taula 4.**Evolució de la participació en la formació d'adults (2000-2008)**

Taxa bruta d'escolarització en la formació d'adults de la població 20-84 anys (per 1.000 habitants)	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Catalunya	18,2	18,5	7,8	8,6	9,1	11,1	10,9	10,5
Espanya	11,4	12,2	9,6	10,2	10,3	10,9	10,6	10,6
Taxa bruta d'escolarització en la formació d'adults de la població 25-64 anys (per 1.000 habitants)	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Catalunya	25,8	26,1	11,0	11,8	12,5	15,1	14,8	14,1
Espanya	16,3	17,3	13,5	14,2	14,2	15,0	14,5	14,4
Índex d'evolució de l'alumnat (curs 2002-2003=100)	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Catalunya	218,5	228,3	100,0	110,8	121,4	149,3	149,2	146,2
Espanya	113,8	124,5	100,0	107,7	110,9	118,7	117,8	119,7

Nota: Les taxes brutes d'escolarització de la formació d'adults estan construïdes a partir de l'alumnat que participa en activitats formatives de caràcter formal i de la població d'una franja d'edat determinada empadronada.

Font: Elaboració a partir de dades del MEC i del Padró d'habitants (2000-2008).

La taula 4 recull l'evolució de la participació en la formació d'adults a Catalunya i a Espanya. En ella s'hi observen les notables variacions d'alumnat que ha mantingut la formació d'adults en els darrers anys. El fet que es deixés de fer el graduat escolar d'EGB i es posés en marxa el graduat d'ESO amb caràcter experimental, no en tots els centres sinó només en aquells amb professorat de secundària, explica en part que en el curs 2002-2003 l'alumnat a Catalunya es reduís més de la meitat, i que en el curs 2005-2006 hi tornés a haver un decreixement significatiu. Aquí cal afegir que l'alumnat, també adult, que s'ha acollit a la nova possibilitat de seguir l'educació secundària a distància no és comptabilitza en l'educació d'adults. En qualsevol cas, aquest decrei-

Taula 5.
Participació a la formació d'adults, per comunitats autònomes (2006-2007)

Ambit territorial	Taxa bruta descol·larització en la formació d'adults (per 1.000 habitants) (2008)	Taxa bruta descol·larització en la formació d'adults de la població de 20-84 anys (per 1.000 habitants)	% sector públic	% dones	Índex de normalització (alumnat femení)	% estrangers	Índex de normalització (alumnat estranger)	Ensenyaments inicials (%)	Ensenyaments secundaris (%)	Llengües (%)	Proves d'accés (%)
Espanya	10,6	14,4	95,7	62,6	1,3	20,1	1,7	37,7	35,2	13,8	13,3
Andalusia	14,1	19,0	100,0	70,7	1,4	8,5	1,1	71,4	21,8	0,0	6,7
Aragó	12,1	16,9	93,4	58,6	1,2	39,4	3,3	18,4	25,7	37,2	18,7
Astúries	4,9	6,9	100,0	51,5	1,0	12,9	3,4	18,5	64,1	6,9	10,6
Balears	10,4	13,5	99,4	60,3	1,2	23,1	1,1	12,1	37,7	37,4	12,8
Canàries	18,5	24,1	68,3	61,4	1,3	10,8	0,8	22,3	40,9	6,5	30,4
Cantàbria	6,1	8,4	100,0	56,7	1,1	21,7	3,8	16,1	53,0	15,7	15,2
Castella i Lleó	6,3	9,1	100,0	60,6	1,2	14,6	2,4	26,2	40,7	9,4	23,7
Castella-La Manxa	16,3	22,9	97,2	61,2	1,3	16,0	1,6	24,6	48,5	13,3	13,5
Catalunya	10,5	14,1	96,0	62,8	1,3	36,8	2,3	32,5	13,5	32,3	21,6
Com. Valenciana	9,1	12,3	98,6	59,7	1,2	24,1	1,5	26,6	37,3	20,8	15,3
Extremadura	17,7	25,2	98,3	55,6	1,1	4,5	1,4	19,7	74,7	3,4	2,3
Galícia	4,0	5,8	96,7	42,0	0,8	3,1	0,9	6,4	91,8	1,6	0,3
Madrid	7,1	9,4	97,2	62,4	1,2	31,2	1,8	27,5	40,8	20,2	11,4
Múrcia	9,5	12,7	100,0	51,6	1,1	25,3	1,5	15,6	40,4	25,2	18,8
Navarra	5,0	6,8	96,4	49,9	1,0	39,2	3,5	33,6	15,6	32,0	18,9
País Basc	14,4	19,6	98,4	60,7	1,2	19,3	3,4	38,5	57,2	0,0	4,3
Rioja (La)	8,4	11,5	82,8	47,5	1,0	51,9	3,6	13,7	42,6	41,5	2,3

Font: Elaboració a partir de dades del cens de població (2001), del MEC (2006) i del Padró d'habitants (2006).

xement és molt important, i més si es té en compte el paper rellevant que han assumit els ensenyaments d'adults en l'acollida de la població estrangera, especialment pel que fa a l'aprenentatge de les llengües autòctones, que ha suposat un augment significatiu de l'alumnat en l'oferta lingüística. Sense l'aportació de la població estrangera, la taxa de participació seria molt més baixa.

La taula 5 recull diferents indicadors de la formació d'adults a les comunitats autònomes l'any 2008. Les taxes brutes d'escolarització, recollides a la primera i segona columna, mostren una gran diversitat de comportaments. Sembla que els nivells de participació més elevats es troben a les comunitats autònomes més pobres i a les que disposen de dues llengües oficials. Algunes d'aquestes serien Andalusia, Extremadura, el País Basc i Catalunya. La taula 5, en les seves darreres columnes, també recull el contingut d'aquesta formació. Es pot observar com en comunitats autònomes com Catalunya (32,3%), Balears (37,4%) o Navarra (32%) la participació en formació de llengües és molt important. En canvi, a altres territoris, el patró de demanda és molt diferent. Per exemple, a Andalusia la demanda de formació d'adults a nivell inicial és molt elevada (71,4%), així com a Extremadura ho és la formació en ensenyaments secundaris.

En les columnes centrals de la taula apareixen diferents indicadors sobre les característiques demogràfiques de la població que participa en aquesta formació. Els índexs de normalització mostren que la participació de la població femenina en aquesta formació a Catalunya és superior que la masculina (1,3), i que la participació de la població estrangera és molt superior a la no estrangera (2,3). Les dones participen més en la formació no obligatòria com a pauta general Tanmateix, en el cas de la formació d'adults, s'ha de tenir en compte que els dèficits formatius entre la població femenina de més edat són més grans que en la masculina. Amb la població estrangera podria succeir una cosa semblant, però el que sembla tenir més influència és la necessitat d'aprendre la llegua o les llengües locals per tal d'accedir a una ocupació.

PARTICIPACIÓ EN LA FORMACIÓ PER AL TREBALL

A més dels ensenyaments d'adults, que tenen per objectiu garantir l'educació bàsica de les persones amb dèficits instructius, convé fer referència a altres sistemes de formació

al llarg de la vida. Uns d'aquests serien la formació contínua i la formació ocupacional, que estan orientades a promoure l'ocupabilitat i la professionalització de la població. Aquests dos subsistemes de formació professional constitueixen una eina flexible per adaptar les condicions del capital humà a les necessitats competencials del sistema productiu. Aquests dos subsistemes de formació haurien de tenir la capacitat d'adaptar-se ràpidament als canvis tecnològics i de cicle econòmic per atendre adequadament els individus i les empreses.

Taula 6.

Evolució de l'alumnat de formació ocupacional a Catalunya (2000-2005)

Indicador	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Places	127.655	106.882	112.768	101.069	93.955	64.660	:	:	:
Places (2000=100)	100,0	83,7	88,3	79,2	73,6	50,7	:	:	:
Places de FO per 1.000 aturats	485,6	400,4	350,8	301,1	281,7	263,0	:	:	:
Places de FO per 1.000 actius [Places*1.000 / Població activa]	42,1	34,6	35,5	30,3	27,3	18,3	:	:	:
Taxa d'atur	8,9	8,6	10,1	10,0	9,7	7,0	6,6	6,5	9
Taxa d'activitat	57,5	57,9	58,6	60,3	60,8	61,3	62,2	62,5	63,2

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament de Treball i de l'EPA (2000-2005).

La taula 6 mostra l'evolució de la participació a la formació ocupacional a Catalunya des de l'any 2000. Val la pena destacar la reducció de l'oferta absoluta de places de formació ocupacional en aquest període. En tan sols sis anys l'oferta de places de formació ocupacional s'ha reduït a la meitat. Si atenem als indicadors de l'oferta de places en relació amb la població aturada i en actiu, podem observar que aquesta reducció de places no està justificada en termes de necessitats formatives de la població. Si es pensa en les necessitats formatives de futur, i atenent al canvi de cicle econòmic i a l'increment de l'atur en els darrers anys, caldria revisar la política d'oferta de places de formació ocupacional. Tot semblaria indicar que el dèficit d'oferta de formació ocupacional en temps de crisi econòmica es pot aguditzar.

Taula 7.

Perfil de la població que participa en la formació ocupacional per comunitats autònomes (2006-2007)

Àmbit territorial	Taxa de feminització	Menors de 25 anys (%)	Majors de 34 anys (%)	Educació primària o sense estudis (%)	Educació secundària (%)	Educació postsecundària (%)	Alumnat per 10.000 habitants
Espanya	60,5	29,3	37,6	5,7	72,2	22,1	84,5
Andalusia	65,0	37,1	30,6	6,0	70,9	23,1	107,4
Aragó	60,0	27,5	41,1	3,8	71,0	25,2	123,0
Astúries	56,6	26,3	35,9	2,1	70,0	28,0	160,0
Balears	73,8	21,4	46,2	5,8	85,2	9,1	86,4
Canàries	65,4	29,3	37,7	14,5	66,1	19,4	90,7
Cantàbria	56,9	24,3	39,9	3,4	68,8	27,8	69,2
Castella i Lleó	98,7	57,3	52,1	3,9	67,2	28,9	86,6
Castella - La Manxa	36,1	19,4	22,2	5,7	78,0	16,3	68,9
Catalunya	61,2	25,5	47,8	7,0	77,5	15,5	47,8
Com. Valenciana	63,3	22,1	47,3	4,0	80,8	15,1	68,4
Extremadura	64,0	37,4	28,9	5,0	71,0	24,0	180,2
Galícia	56,8	27,8	35,3	6,6	69,8	23,5	85,3
Madrid	52,6	24,5	40,1	3,6	71,9	24,5	83,0
Múrcia	57,8	31,6	33,4	11,6	71,1	17,3	79,3
Navarra	55,1	19,7	42,4	1,3	54,8	43,9	98,2
País Basc	52,2	18,6	41,0	3,6	61,8	34,6	66,3
Rioja (La)	47,7	30,9	38,4	12,3	67,5	20,2	48,2

Nota: Les dades són provisionals.

Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri de Treball (2006-2007).

La taula 7 recull diferents indicadors de participació en formació ocupacional per comunitats autònomes. La comparativa amb la resta de comunitats autònomes no és gaire positiva si analitzem la formació ocupacional. En la darrera columna de la taula s'observa que Catalunya, en termes relatius, és el territori amb una menor

participació de la població en la formació ocupacional (47,8 per cada 10.000 habitants). Si atenem al perfil dels aprenents, observem que una part important són dones (61,2%) i població amb estudis secundaris (77,5). Semblaria que els estudis secundaris no garantirien l'ocupació dels individus i, a la vegada, estarien proporcionant una bona base a aquests mateixos individus per participar d'una gran diversitat d'oferta formativa. Aquesta oferta representa un recurs formatiu (no reglat) clau a l'hora de promoure l'ocupabilitat i la requalificació de la població activa en general, especialment aturada, així com de proveir oportunitats de qualificació i d'especialització a nombrosos joves menors de 25 anys que es troben en ple procés de transició a la vida activa (molts dels quals experimenten una situació d'insuficiència formativa en el sistema educatiu reglat).

En qualsevol cas, cal tenir present que les dades estadístiques disponibles no permeten analitzar adequadament la realitat de la formació ocupacional a Catalunya. A partir de les dades del Departament de Treball, només podem formular aquestes consideracions sobre l'evolució i la distribució de l'oferta aprovada (no pròpiament executada) en el territori.

ES DESTACA...

“El nivell instructiu de la població adulta és clarament inferior a la mitjana europea, se situa per sobre únicament d'alguns països europeus com Malta o Portugal.”

“L'estructura de les qualificacions de la població adulta a Catalunya es caracteritza per un gran dèficit instructiu en les capes mitjanes de formació (polarització formativa).”

“La formació d'adults presenta nivells de participació molt baixos i una tendència negativa”.

EN SÍNTESI...

Fortaleses	Febleses
<ul style="list-style-type: none"> • El nivell d'instrucció de la població adulta és més elevat a Catalunya que a Espanya. • L'educació d'adults representa l'únic subsistema educatiu amb un ús més intensiu de la població estrangera que de la població autòctona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Catalunya presenta un dèficit instructiu elevat respecte de la mitjana europea. • Les comunitats autònomes més desenvolupades presenten nivells instructius més elevats que la població adulta de Catalunya. • El nivell instructiu de la població adulta millora més lentament a Catalunya que a Espanya. • Catalunya i Espanya són els països europeus amb una major polarització formativa de la seva població. • Catalunya presenta nivells de participació en l'educació d'adults per sota de la mitjana estatal.

6 Catalunya, en el marc de l'Estratègia de Lisboa

El Consell Europeu celebrat a Lisboa l'any 2000 va adoptar com a objectiu estratègic per al 2010 *convertir la Unió Europea en l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millor ocupació i amb major cohesió social*. Fruit d'aquest acord, es van establir unes prioritats d'acció política en educació i formació de cara a l'any 2010. Aquestes prioritats, que pretenen potenciar el desenvolupament de la societat del coneixement des de l'àmbit formatiu, queden resumides en els tres objectius estratègics generals següents:

- Millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i formació.
- Facilitar l'accés de tots als sistemes d'educació i formació.
- Obrir els sistemes d'educació i formació al món exterior.

Per garantir el seguiment dels progressos dels diferents països en el marc d'aquesta estratègia europea, l'any 2003 es va dissenyar un sistema d'indicadors, entre els quals hi consten cinc *benchmarks* o punts de referència, que especifiquen l'horitzó a assolir de cara al 2010. Aquests *benchmarks* són:

1. Sobre l'adquisició de competències bàsiques en l'educació obligatòria: **disminuir, com a mínim, en un 20% la proporció d'alumnes de quinze anys amb problemes de comprensió lectora**. Es prenen com a referència els resultats de l'any 2000 a PISA.

2. Sobre la permanència en els ensenyaments postobligatoris: **situar l'abandonament escolar prematur, com a màxim, en un 10%**. Es pren com a referència el percentatge de població entre divuit i vint-i-quatre anys que s'ha graduat com a màxim en l'educació secundària de primer cicle i que no participa en cap tipus de formació.
3. Sobre la graduació en els ensenyaments secundaris postobligatoris: **garantir, com a mínim, que el 85% de les persones entre vint i vint-i-quatre anys s'hagin graduat en ensenyaments secundaris superiors**.
4. Sobre l'adequació de l'educació superior a la societat del coneixement: **augmentar, com a mínim, en un 15% el nombre de titulats de matemàtiques, ciències i tecnologia, amb una reducció simultània del desequilibri entre homes i dones**.
5. Sobre l'accés a la formació al llarg de la vida: **promoure la participació, com a mínim, del 12,5% de la població adulta en l'aprenentatge permanent**.

A *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006-2007* es va avaluar la situació del sistema educatiu català en relació amb els Objectius de Lisboa. El resultat va ser que, dels cinc *benchmarks* definits per la UE, únicament un havia estat assolit per Catalunya. Amb dades de 2005, Catalunya havia assolit el nivell de graduats en educació superior en matemàtiques, ciències i tecnologia. De la resta d'objectius, únicament en la participació a la formació al llarg de la vida, l'evolució des de l'any 2000 era positiva. En abandonament escolar prematur i en finalització d'ensenyaments postobligatoris, Catalunya presentava nivells molt inferiors als marcats per la UE i una evolució negativa.

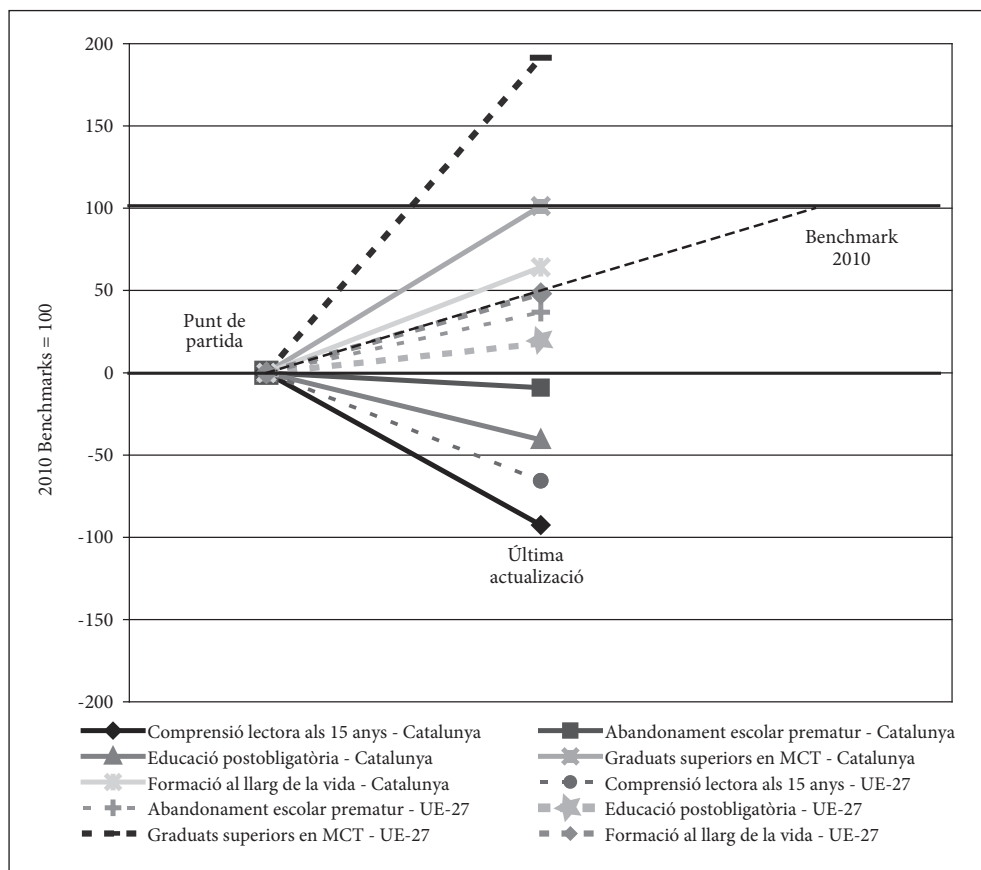
És per aquestes raons que ens preguntem:

- Quina és l'evolució del sistema educatiu català en relació amb els Objectius de Lisboa? I de la UE? Quins objectius s'han aconseguit i quins no?
- Quins dels objectius que no s'han aconseguit presenten una millora en els indicadors? Quins empitjoren? Quins es preveu que són factibles d'assolir?

Aquest capítol s'estructura en sis parts. En la primera es presenta una anàlisi conjunta de l'evolució cap als Objectius de Lisboa de Catalunya i de la UE des de l'any 2000 a l'actual. Les cinc parts següents es corresponen amb l'anàlisi de cadascun dels cinc *benchmarks* educatius. Totes les comparacions tenen caràcter internacional, i es fan en relació amb la resta de països membres.

Gràfic 1.

Evolució del nivell d'assoliment dels cinc *benchmarks* del programa "Educació i Formació 2010" per a Catalunya i la Unió Europea (2000-2007)



Nota 1: Per a Catalunya no es disposa de dades PISA significatives de l'any 2000 per al *benchmark* de comprensió lectora als quinze anys. La dada corresponent a l'any 2000 és indicativa i s'ha obtingut ponderant per a Catalunya l'evolució experimentada en el conjunt de l'Estat espanyol.

Nota 2: La darrera actualització del *benchmark* de comprensió lectora a l'any 2006; del de graduats superiors en MCT, a l'any 2006; i la resta, a l'any 2007.

Nota 3: El càlcul de l'indicador de participació en la formació al llarg de la vida va experimentar un canvi metodològic l'any 2004. Aquest canvi provoca que no sigui possible fer una valoració rigorosa de l'evolució 2000-2005.

Font: Elaboració a partir de dades de la Unió Europea i Eurostat.

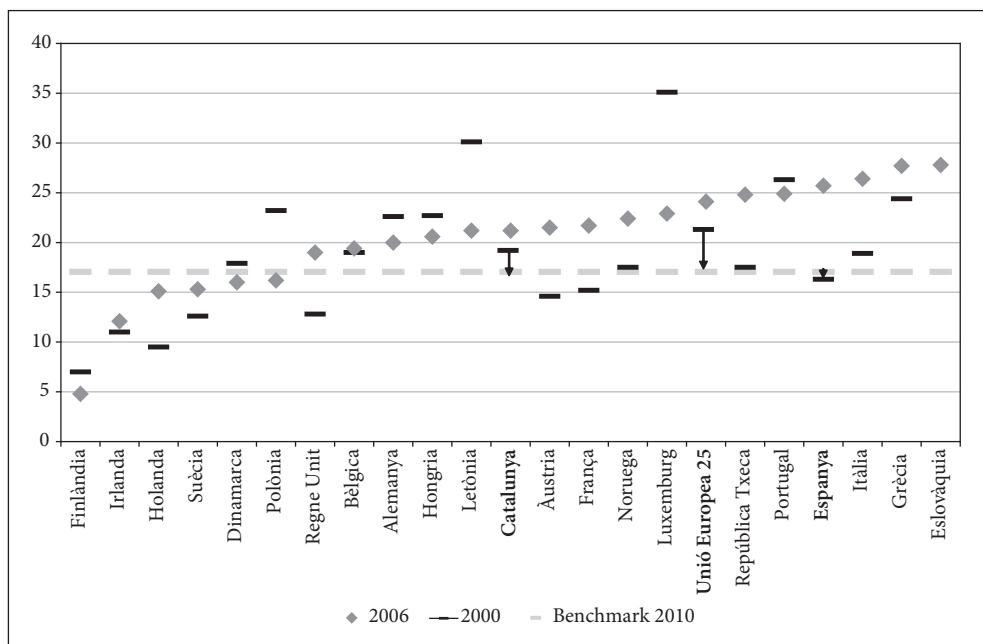
El gràfic 1 presenta el grau d'assoliment dels indicadors corresponents als cinc *benchmarks* per a Catalunya i la UE. En total es representen deu rectes que es corresponen amb els cinc indicadors de Catalunya i els cinc indicadors de la UE. Totes les rectes parteixen del mateix punt, la situació existent l'any 2000, i finalitzen en la situació de l'indicador al 2007. Una línia paral·lela a l'eix de les abscisses determina el llinar d'assoliment dels objectius per al 2010. El punt final de la recta determina la distància a què es troben Catalunya i la UE al 2007 respecte de cadascun dels *benchmarks*.

Catalunya, a l'any 2007, es troba lluny d'assolir tres d'aquests *benchmarks*. Aquests són el dèficit formatiu en comprensió lectora, el percentatge de població amb estudis postobligatoris i l'abandonament escolar prematur. La UE ha empitjorat únicament en el dèficit formatiu en comprensió lectora. Per la resta d'indicadors, el conjunt de la UE mostra una evolució positiva. Una recta en el gràfic mostra quina hauria de ser la pendent de les rectes per tal que es poguessin assolir els *benchmarks* al 2010. Sembla que pels graduats superiors en ciències, matemàtiques i tecnologia, tant Catalunya com la UE assoliran els nivells fixats per al 2010. En general, es pot dir que la UE mostra una evolució positiva en la majoria d'indicadors però que aquesta evolució no és prou ràpida per assolir els objectius del 2010. En el cas català, la situació és ben diferent. Catalunya sembla que assolirà un dels Objectius, però no mostra signes de millora de la seva situació respecte a la resta d'indicadors. L'educació a Catalunya no s'ha aproximat en els darrers anys als Objectius de Lisboa.

El gràfic 2 presenta el comportament dels diferents països europeus respecte al dèficit formatiu en comprensió lectora als quinze anys. En aquest tipus de gràfic es pot veure el comportament de Catalunya amb relació a cadascun dels països de la UE i, per tant, permet identificar amb quins sistemes presenta similituds i diferències. L'indicador utilitzat per avaluar aquest *benchmark* és el percentatge de població escolar als quinze anys amb insuficiència formativa en competència lectora, tal com va ser mesurada a l'estudi PISA de 2006. El gràfic presenta per a cada territori el nivell assolit l'any 2000 i l'any 2006. Una línia recta discontinua marca el nivell corresponent al *benchmark* per al 2010 (17%). En el cas de Catalunya i de la mitjana europea, una fletxa marca quina hauria de ser l'evolució de l'indicador des de l'any 2000 per tal d'assolir els objectius establerts.

Gràfic 2.

Evolució del percentatge d'alumnat de quinze anys amb insuficiència formativa en comprensió lectora segons les proves PISA per països europeus (2000, 2006)



Nota: Per a Catalunya no es disposa de dades PISA significatives de l'any 2000 per al *benchmark* de comprensió lectora als quinze anys. La dada corresponent a l'any 2000 és indicativa i s'ha obtingut ponderant per a Catalunya l'evolució experimentada en el conjunt de l'Estat espanyol.

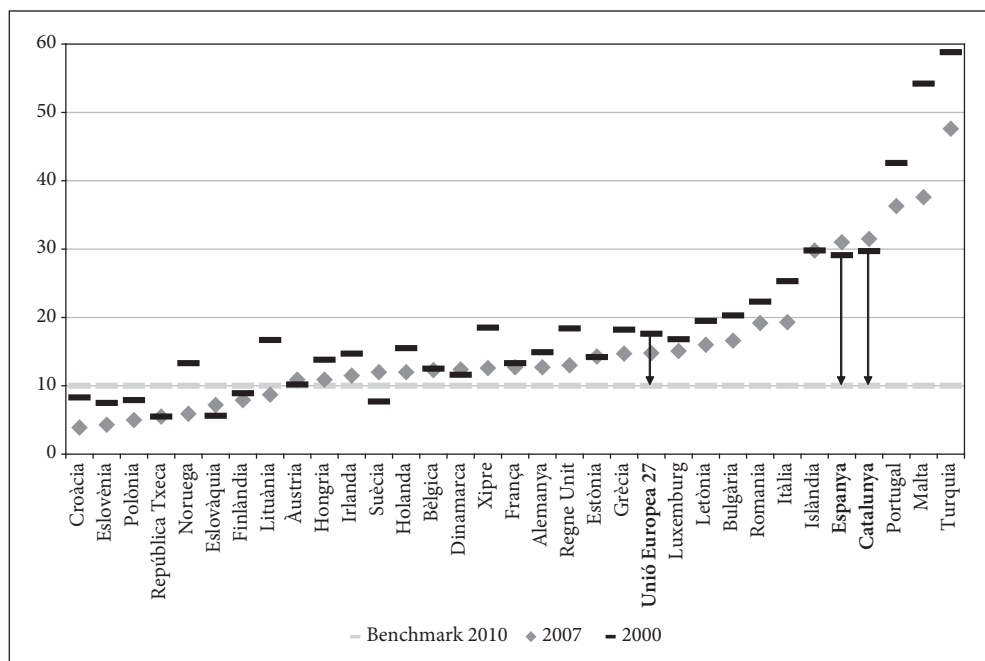
Font: Elaboració a partir de dades de l'*Informe PISA 2000 i 2006*.

L'any 2006 el 24,1% dels alumnes europeus presenta una situació d'insuficiència formativa, lluny del 17% marcat pel *benchmark* 2010. A més, el percentatge actual no millora els nivells que ja existien l'any 2000, que eren d'un 21,3%. Només sis països europeus han assolit ja aquest objectiu. De fet, únicament set països milloren la seva situació respecte de l'any 2000. Catalunya presenta una situació relativament similar a la del conjunt de la Unió Europea. L'any 2000, es va estimar que un 19,2% de l'alumnat de quinze anys presentava insuficiència formativa en lectura. Des de llavors, Catalunya s'hauria distanciat de l'objectiu marcat del 17%. L'any 2006 era un 21,6%

de l'alumnat el que presentava insuficiència formativa en comprensió lectora. En general, tant Catalunya com la UE presenten una evolució preocupant respecte d'un indicador clau per la societat del coneixement com és la comprensió lectora. Aquesta competència és fonamental en l'adquisició i desenvolupament d'altres competències, i pot estar mediatitzant l'aprenentatge d'altres matèries.

Gràfic 3.

Evolució de l'abandonament escolar prematur per països europeus (2000, 2007)



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2000, 2007).

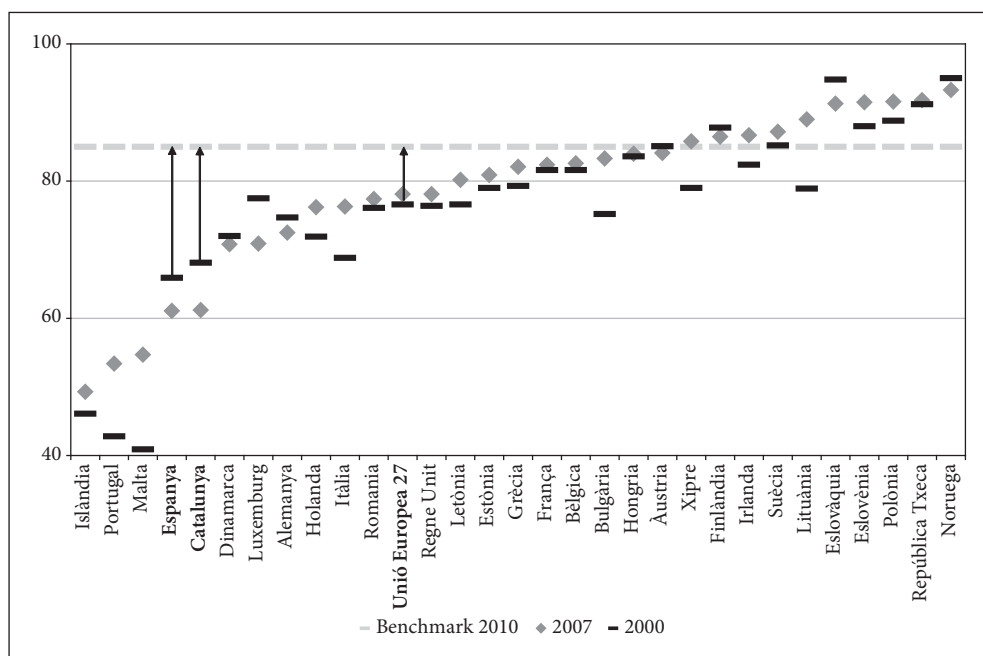
L'abandonament escolar prematur és un concepte creat per mesurar el percentatge d'alumnat jove que no completa els estudis postobligatoris. En referir-se a la població jove, mesura la producció actual de capital humà sense estudis postobligatoris. En concret, l'indicador utilitzat es refereix a la població entre divuit i vint-i-quatre anys. Com es pot observar en el gràfic 3, la gran majoria de països europeus encara no ha assolit l'objectiu

de deixar l'abandonament escolar prematur en un 10%. L'any 2007, el 14,8% dels joves europeus entre divuit i vint-i-quatre anys han abandonat el sistema educatiu sense un títol que acrediti estudis postobligatoris. Val a dir que si comparem aquesta situació amb la de l'any 2000, una gran part dels països europeus ha millorat la seva situació.

Catalunya es troba entre els països europeus amb un major abandonament escolar prematur. L'any 2007, a Catalunya el 31,5% dels joves en aquesta franja d'edat havien abandonat els estudis sense graduar-se en ensenyaments postobligatoris. Això vol dir que el sistema educatiu català està produint una gran quantitat de futurs treballadors

Gràfic 4.

Evolució del percentatge de població de divuit a vint-i quatre anys que ha finalitzat, com a mínim, ensenyaments secundaris postobligatoris per països europeus (2000, 2007)



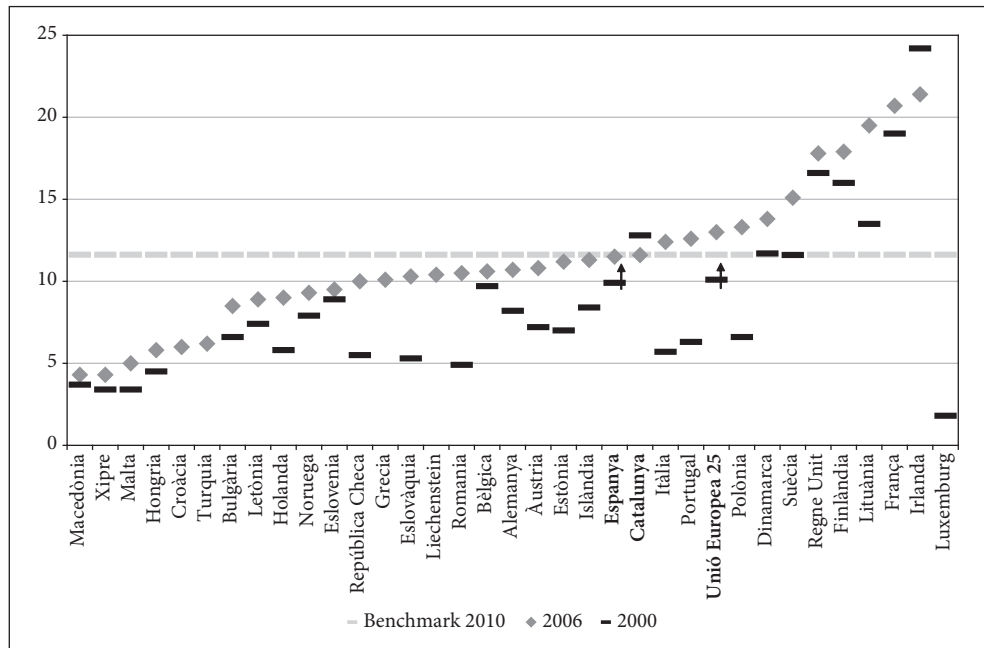
Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2000, 2007).

amb baixa qualificació. Dit d'una altra manera, en el futur, tres de cada deu ciutadans no estaran formats per accedir a una ocupació qualificada. Únicament països com Portugal, Malta o Turquia presenten indicadors pitjors que Catalunya. El més preocupant és que, si bé aquests països estan reduint l'abandonament escolar, a Catalunya no és així.

El gràfic 4 presenta un indicador semblant a l'anterior. En aquest cas no es tracta de la graduació de la població jove en estudis postobligatoris sinó del total de la població. Per tant, es tracta d'un indicador que mesura l'estoc educatiu del país respecte a aquesta etapa educativa. Molts països europeus queden lluny de l'objectiu de disposar d'un 85% de població amb estudis postobligatoris. De fet, al 2007 únicament un 78,1% de la població europea disposa d'aquest nivell de qualificació. En el cas català, únicament

Gràfic 5.

Evolució del nombre de graduats superiors en matemàtiques, ciències i tecnologia per 1.000 habitants per països europeus (2000, 2006)



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2000, 2006).

un 61,2% de la població ha finalitzat estudis postobligatoris. Això vol dir que Catalunya continua a la cua dels països europeus respecte d'aquest indicador. Novament, el més preocupant és que aquesta situació continua empitjorant a Catalunya. L'indicador d'abandonament escolar prematur ens ajuda a entendre aquesta evolució negativa pel cas català. Catalunya disposa d'un estoc educatiu pobre pel que fa als nivells postobligatoris, i aquest estoc és cada vegada més pobre per culpa de l'elevat abandonament escolar prematur.

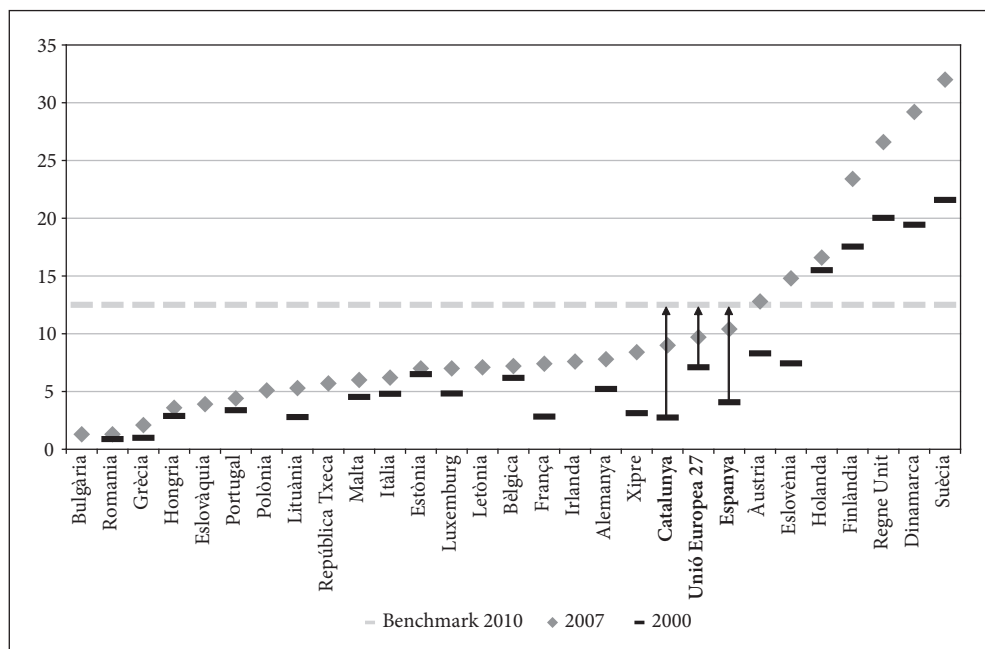
El gràfic 5 presenta el nombre de graduats per mil habitants en estudis superiors en matemàtiques, ciències i tecnologia. L'objectiu a assolir en aquest àmbit és de l'11,6‰. Aquesta és exactament la situació en la qual es troba Catalunya, per tant, és un objectiu que ja s'ha assolit al 2006. Tanmateix, s'ha de tenir present que la situació de Catalunya era lleugerament millor al 2000 que al 2006, per tant, és possible que al 2010 Catalunya es trobi per sota del *benchmark* europeu. El bon nivell que presenta Catalunya en aquest àmbit és comprensible si tenim en compte els relativament alts nivells de graduació en estudis superiors. El *benchmark* europeu fa especial incís en els ensenyaments en ciències exactes, segurament, perquè es considera que són àmbits de saber que poden aportar un valor afegit a l'economia del coneixement. La gran majoria de països europeus, o bé han superat aquest *benchmark*, o bé estan molt a prop de fer-ho.

Finalment, en cinquè lloc, el gràfic 6 mostra l'indicador relatiu a la participació en la formació al llarg de la vida. Aquesta formació és bàsica per a l'actualització de les competències dels professionals en actiu i per proporcionar oportunitats de benestar al llarg de la vida dels individus. El gràfic 6 constata que, tal com es deia en l'anterior anuari de l'educació de la Fundació Jaume Bofill, la fita situada en el 12,5% encara no s'ha assolit, ni per a la Unió Europea, ni per a Catalunya. Malgrat aquest fet, sembla que tots els països europeus milloren els seus nivells de participació en la formació al llarg de la vida. Sembla raonable pensar que la UE assoleixi aquest objectiu al 2010.

L'indicador per al cas català requereix certa cautela a l'hora d'interpretar-se. L'any 2005 va modificar-se la forma de càlcul de la participació de la població a la formació al llarg de la vida. Això ha provocat que Catalunya hagi millorat la seva situació respecte de l'any 2000 sense saber si aquesta millora és real. Si es compara la participació en

Gràfic 6.

Percentatge de la població adulta que participa en la formació al llarg de la vida per països europeus (2000, 2007)



Nota: El càlcul de l'indicador de participació en la formació al llarg de la vida va experimentar un canvi metodològic l'any 2004. Aquest canvi provoca que no sigui possible fer una valoració rigorosa de l'evolució 2000-2005.

Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2000, 2007).

la formació de l'any 2007 (9%) respecte de la de l'any 2006 (9,6%) es pot pensar que aquesta situació no està millorant i que no s'assolirà el *benchmark* al 2010.

ÉS DESTACA...

“La insuficiència formativa en comprensió lectora, l'abandonament escolar prematur i el baix nivell d'assoliment d'estudis postobligatoris són els principals endarreriments

del sistema educatiu català respecte de l'Estratègia de Lisboa. En tots tres àmbits, Catalunya no únicament es troba lluny d'assolir els Objectius de Lisboa, sinó que no presenta una tendència positiva.”

“Catalunya ja ha assolit els nivells de titulació en ciències, matemàtiques i tecnologia que es marcaven a l'Estratègia de Lisboa per al 2010. No obstant, en els darrers anys, aquest indicador i el de participació de la població adulta en la formació al llarg de la vida no presenten una evolució positiva.”

EN SÍNTESI...

Fortaleses	Febleses
<ul style="list-style-type: none"> • Catalunya ha assolit l'objectiu per al 2010 relacionat amb la graduació superior en matemàtiques, ciències i tecnologia (pes relatiu d'aquests per 1.000 habitants). • La participació de la població adulta en la formació al llarg de la vida no es troba lluny dels Objectius de Lisboa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Catalunya està lluny, encara, d'assolir els <i>benchmarks</i> relacionats amb el pes de la insuficiència formativa en comprensió lectora, amb l'abandonament escolar prematur i amb l'assoliment del nivell d'estudis postobligatoris. • En tots tres <i>benchmarks</i> Catalunya ha presentat una evolució negativa des del 2000. • Catalunya és un dels països europeus cuers en abandonament escolar prematur i assoliment d'estudis postobligatoris. • El <i>benchmark</i> de participació en la formació al llarg de la vida presenta una evolució negativa en els darrers anys.

Segona part:

Agenda política de l'educació a Catalunya

7 La política educativa a Catalunya,
balanç 2006-2008

Ramon Plandiura Vilacís

L'eix central de la política educativa d'aquest període, que ha continuat l'any 2009, ha estat l'elaboració, tramitació i debat de la Llei d'Educació catalana. Aquesta col·laboració, però, s'ocupa sobretot de l'activitat política educativa més enllà de la Llei tot i les referències inevitables que s'hi fan.

L'ANY 2006, CLAU PER A L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

És a l'any 2006 on cal situar els grans esdeveniments que acabaran conformant el model educatiu que té a Catalunya la seva màxima expressió en la Llei d'Educació. En el seu rerefons, també l'any 2006, una llei de l'Estat de referència, la LOE,¹ i una espasa de Dàmocles, les impugnacions contra l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del *Defensor del Pueblo* i del grup popular davant del Tribunal Constitucional.

En seu catalana, a més a més de la publicació en el DOGC de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya,² que requereix una atenció específica, convé ressenyar aquests tres grans pactes: la signatura d'un pacte educatiu com és el Pacte Nacional per a l'Educació,³ el

1. Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, a la qual es va dedicar un títol a FERRER, F. i ALBAIGÉS, B. (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Volum II. Barcelona: Ed. Mediterrània i Fundació Jaume Bofill (pàgs. 33 a 35).

2. Decret 306/2006, de 20 de juliol, pel qual es dona publicitat a la Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.

3. Signat el 20 de març de 2006 a impuls de la consellera Marta Cid.

desplegament d'un acord social com és l'Acord Estratègic per a la Internacionalització, la Qualitat de l'Ocupació i la Competitivitat de l'Economia Catalana,⁴ i la signatura d'un document polític com és el document programàtic Entesa Nacional pel Progrés.⁵

El Pacte Nacional per a l'Educació, que té el mèrit d'haver aplegat el gruix de la comunitat educativa, ha estat un pacte amb la mirada posada sobretot en la futura Llei d'Educació, i sembla haver anat esgotant la seva singladura a mesura que anava avançant la tramitació de la Llei. L'Acord Estratègic, una mirada a l'educació des dels agents socials, conté també importants continguts educatius però que no deixen de ser una part més de l'Acord, i sembla tenir encara trajectòria, també en els seus aspectes educatius, independentment de la tramitació de la Llei. La seva revisió el juny de 2008, amb una atenció preferent a la formació professional, normalment un parent pobre en els fòrums més específicament educatius, té la virtualitat de ressaltar també altres aspectes neuràlgics del nostre sistema educatiu com són l'impuls de la inclusió i l'èxit escolar, el reforçament dels plans d'acollida d'immigrants des dels mateixos centres o l'impuls de les TIC i de l'anglès.

Sens perjudici de la rellevància de tots aquests documents, sobretot la simbòlica del Pacte Nacional per a l'Educació, potser el més significatiu sigui el Document Programàtic Entesa Nacional pel Progrés, l'acord polític del Govern tripartit de la segona legislatura, que ha estat el full de ruta del Govern i que situa la política educativa en primer terme. Potser el més rellevant no sigui el que diu el document, que també, sinó allò que no diu i que era present en el primer Acord per a un Govern catalanista i d'esquerres.⁶ En aquest sentit, el document programàtic de 2006 ja no entén, com sí feia el primer Acord, que l'ensenyament públic és l'eix vertebrador del sistema, ni parla de crear oficines úniques de matriculació per ordenar els processos d'escolarització, ni de promoure modificacions normatives per situar l'ensenyament de la religió en l'àmbit familiar. Els redactors del document de l'Entesa semblen optar per un programa i un llenguatge que, a banda algunes expressions d'identitat que la Llei d'Educació ha mitigat (coeducació, laïcitat, servei públic d'educació), propicii polítiques més transversals, s'assembli més als programes i al llenguatge de l'oposició, i redueixi al mínim els punts

4. Subscrit el 16 de febrer de 2005, les seves propostes educatives i la seva traducció econòmica serien recollides l'any 2006 en el Pacte Nacional per a l'Educació.

5. Signat per PSC, ERC i ICV-EUA el 21 de novembre de 2006.

6. Dit també Acord del Tinell i signat el 14 de desembre de 2003.

de desacord. El Pla de Govern per al període 2007-2010 desplega el document i, pel que fa a l'educació no universitària, es fixa com a objectius consolidar el servei públic d'educació, incrementar l'èxit escolar, consolidar la formació professional i l'aprenentatge permanent, i descentralitzar la gestió del servei i compartir responsabilitats amb el món local. Tanmateix, la màxima obra de Govern, la Llei d'Educació, en part perquè respon també als plantejaments del principal partit de l'oposició, no es pot assegurar que sigui l'expressió més fidel del Pla de Govern.

En tot cas convé tenir present que, entre l'Acord del Tinell de 2003 i el Document de l'Entesa de 2006, va tenir lloc l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, que té en l'educació alguns dels seus preceptes més emblemàtics.⁷ Si bé aquests preceptes varen ser objecte d'anàlisi a l'anuari 2006,⁸ convé aquí aturar-nos en dos: un, l'article 21, per la transcendència que ha acabat tenint en la configuració del model educatiu català a la Llei d'Educació; i l'altre, el 131, per la importància que pot tenir a l'hora d'establir línies amb l'Estat en matèria de competències.

De l'article 21 resulta especialment il·lustratiu veure quina va ser la redacció de la ponència i quina la redacció finalment aprovada pel Parlament català, que és la que conté avui l'Estatut. (Veure quadre de comparació a la pàgina següent).

Com es pot observar, l'Estatut ha evitat referir-se a l'ensenyament públic i al deure dels centres privats sostinguts amb fons públics de complir les obligacions de servei públic. Això no vol dir que l'ensenyament públic deixi d'existir ni que els centres privats sostinguts amb fons públics no tinguin el deure de complir les obligacions que imposa aquest finançament. Vol dir només que l'Estatut no ho ha volgut subratllar i sí ha volgut subratllar, en canvi, un model més obert i més còmode per a la iniciativa privada, com és un model educatiu d'interès públic, que és el que també s'ha imposat en la Llei d'Educació.

.....
7. Significativament els articles 21, sobre drets i deures en l'àmbit educatiu; 35, sobre els drets lingüístics en l'ensenyament; 44, sobre els principis rectors de l'educació; 84.2 g, sobre les competències educatives dels poders locals, i 131, sobre les competències de la Generalitat en educació.

8. FERRER, F. i ALBAIGÉS, B. (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Volum II. Barcelona: Ed. Mediterrània i Fundació Jaume Bofill (pàgs. 26 a 33).

Quadre 1.

Comparació de la redacció de l'article 21 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya expressada a la ponència i l'aprovada pel Parlament de Catalunya

Redacció de la ponència de 8/7/2005	Redacció aprovada pel Parlament de Catalunya el 30/9/2005
<p>21.1.- Totes les persones tenen dret a l'ensenyament públic i de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat. La Generalitat ha d'establir un model educatiu que garanteixi aquest dret i en el qual l'ensenyament públic és laic.</p>	<p>21.1.- Totes les persones tenen dret a <i>una educació de qualitat</i> i a accedir-hi en condicions d'igualtat. La Generalitat ha d'establir un model educatiu <i>d'interès públic</i> que garanteixi aquests drets.</p>
	<p>21.2.- <i>Les mares i els pares tenen garantit, d'acord amb els principis establerts per l'article 37.4, el dret que els assisteix que els seus fills rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves conviccions en les escoles de titularitat pública, en les quals l'ensenyament és laic.</i></p>
<p>21.2.- Els centres privats sostinguts amb fons públics tenen el deure de complir les obligacions de servei públic que determini la Llei per tal de garantir els drets d'accés en condicions d'igualtat i la qualitat de l'ensenyament.</p>	<p>21.3.- Els centres privats <i>poden ser sostinguts amb fons públics d'acord amb el que determinin les lleis</i>, per tal de garantir els drets d'accés en condicions d'igualtat i la qualitat de l'ensenyament.</p>

Font: Elaboració pròpia.

Les modificacions a l'article 131 de l'Estatut no provenen de transaccions de darrera hora fetes en el Parlament de Catalunya entre grups parlamentaris catalans, sinó de transaccions en el Parlament de l'Estat per fer possible la seva necessària aprovació per Llei Orgànica. La vintena d'esmenes introduïdes en aquest article han afectat el gruix de les matèries, i caldrà veure'n l'abast quan l'Estatut es vagi desplegant. Particularment, les competències compartides amb l'Estat en matèria d'organització de centres i en

política de personal al servei de l'Administració educativa, qüestions nuclears de la Llei d'Educació catalana, no semblen una qüestió prou tancada, sobretot en la perspectiva d'una eventual llei estatal de la funció docent no universitària, encara en fase d'esborrany.

CONTEXT INTERNACIONAL I ESPANYOL A LA POLÍTICA EDUCATIVA CATALANA

Les referències europees

Els referents supraeuropeus, llevat dels informes d'una part d'aquesta supraeuropa com és l'OCDE, acostumen a tenir un ressò relatiu.⁹

No semblen despertar massa més atenció els referents europeus, com ho posa de manifest l'escenificació mínima amb què, el 13 de desembre de 2007, es va signar el Tractat de Lisboa, succedani de la Constitució europea, i la no menys discreció amb què va ser ratificada per Espanya.¹⁰ Aquest nou Tractat, a banda de contenir diversos preceptes connexos amb l'educació,¹¹ en conté un d'específicament educatiu, amb el reconeixement del dret a l'educació inclòs l'accés a la formació professional i permanent,¹² la gratuïtat de l'ensenyament obligatori i una remissió a les lleis nacionals de l'exercici de la llibertat de creació de centres i del dret dels pares a una educació dels seus fills segons les seves conviccions.¹³

9. En aquest període, també l'any 2006, es va signar a Nova York la Convenció sobre els drets de les persones discapacitades, ratificada per Espanya el 2007 i publicada en el BOE del dia 21 d'abril de 2008, que es refereix específicament a l'educació en el seu article 24, que recull entre altres el principi de l'educació inclusiva i l'assegurament d'ajustaments raonables en el sistema en funció de les necessitats individuals.

10. La ratificació del Tractat de Lisboa es va fer mitjançant la Llei Orgànica 1/2008, de 30 de juliol.

11. El reconeixement de la llibertat de pensament, de consciència i de religió, que inclou la seva manifestació a través de l'ensenyament (article 10.1), els drets del nen, bàsicament a la protecció i cura del seu benestar, amb un esment exprés a tenir en compte la seva opinió en els assumptes que l'afectin (article 24.1), o preceptes sobre la integració de les persones discapacitades o el treball infantil (articles 26 i 32).

12. Com també fa l'article 21.5 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006, però no la Constitució espanyola de 1978, raonablement a causa del moment en què un i altra varen veure la llum.

13. Article 14 del Tractat de Lisboa.

L'activitat del Consell i del Parlament europeus,¹⁴ que en tot cas interessa per posar de manifest preocupacions compartides i per apuntar prioritats, no sembla afectar massa el nostre futur educatiu. Convé assenyalar, però, que, en matèria de titulacions i de formació professional, l'activitat europea sol ser més intensa i amb efectes més visibles sobre el nostre sistema. En aquest sentit, la incorporació l'any 2008 al nostre ordenament jurídic de la Directiva comunitària 2005/36/CE, sobre reconeixement de qualificacions professionals,¹⁵ o la recomanació del Parlament europeu i del Consell de 23 d'abril de 2008, relativa a la creació del Marc Europeu de Qualificacions, que, entre altres, conté descriptors dels diversos nivells de qualificació, fan palesa la importància de les institucions europees.

Les referències estatals

L'activitat legislativa del Parlament de l'Estat, d'aplicació també a Catalunya, ha tingut en la LOE la seva llei més emblemàtica en l'educació no universitària i en la reforma de la LOU en l'educació universitària. El desplegament de la LOE, amb un calendari de cinc anys que acaba el 2011, ha ocupat per via reglamentària una bona part de l'activitat normativa de l'Estat, també sovint amb el caràcter de norma bàsica per a Catalunya. En aquest sentit, cal fer esment als diversos reials decrets reguladors de cadascun dels ensenyaments del sistema,¹⁶ o de la formació professional globalment considerada

14. Entre aquestes, sengles conclusions del Consell de 25 de maig de 2007, sobre la millora de la qualitat de la formació del professorat i sobre indicadors i punts de referència en educació i formació, o la resolució del mateix Consell de 15 de novembre de 2007, sobre educació i formació com a motor clau de l'Estratègia de Lisboa 2000, i, el 2 d'abril de 2009, sengles resolucions del Parlament sobre millorar les escoles i sobre l'educació dels fills dels immigrants.

15. La incorporació va ser instrumentada pel RD 1837/2008, de 8 de novembre.

16. El RD 1513/2006, sobre ensenyaments mínims d'educació primària, el RD 1538/2006, sobre ordenació general de la formació professional, el RD 1629/2006, sobre ensenyaments d'idiomes, el RD 1629/2006, sobre ensenyaments mínims del segon cicle d'educació infantil, el RD 1631/2006, sobre ensenyaments mínims d'ESO, el RD 1577/2006, sobre ensenyaments de música, el RD 85/2007, sobre ensenyaments de dansa, el RD 596/2007, sobre ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny, el RD 1363/2007, sobre l'ordenació dels ensenyaments esportius del règim general, i el RD 1467/2007, sobre l'estructura i ensenyaments mínims del batxillerat.

en desplegament de la LOQFP,¹⁷ o de l'ensenyament universitari en desplegament de la LOE i la LOU,¹⁸ sens perjudici que, de vegades, no són reials decrets sinó disposicions de rang inferior les que acaba emprant l'Estat per regular aspectes essencials del sistema, com l'ordre que estableix els elements bàsics d'avaluació de l'educació.¹⁹ Les fines fronteres competencials entre l'Estat i Catalunya no han deixat de provocar impugnacions davant del Tribunal Constitucional, essent la més significativa la de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, encara no resolta en el moment de redactar aquest treball. Altres impugnacions, sobretot com a conseqüència de la tendència expansiva de l'Estat en la regulació de les competències compartides, han afectat normes concretes, com són part dels reials decrets reguladors dels ensenyaments mínims d'educació primària, d'educació secundària, de la formació professional inicial o del subsistema de la formació professional per a l'ocupació.

Tanmateix, en aquest període, en exercici de les competències exclusives que la Constitució reserva a l'Estat,²⁰ aquest ha aprovat diferents lleis que, si bé s'ocupen d'altres temàtiques i solen passar sovint més desapercebudes, d'una manera o altra també afecten l'educació. En aquest sentit, per ordre cronològic, convé fer esment a les lleis reguladores de la responsabilitat penal dels menors,²¹ de protecció dels consumidors i usuaris,²² de la igualtat efectiva d'homes i dones,²³ de la lectura, el

17. A banda la regulació de la formació professional reglada (RD 1538/2006), convé fer esment al RD 395/2007, sobre el subsistema de formació professional per a l'ocupació, o al RD 34/2008, sobre certificats de professionalitat, ambdós desplegant la Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny, de qualificacions i formació professional, una llei que ha sobreviscut amb una notable consistència els canvis de govern a l'Estat.

18. El RD 1393/2007, sobre els nous ensenyaments universitaris oficials, o el RD 1892/2008 sobre l'accés als ensenyaments universitaris de grau.

19. L'Ordre ECI/1845/2007, de 19 de juny, que, entre altres, disposava l'avaluació numèrica a secundària que va encetar alguns debats en la comunitat educativa i en els mitjans.

20. L'article 149 de la Constitució fa una relació d'aquestes competències exclusives.

21. La Llei Orgànica 8/2006, de 4 de desembre, modificativa de la Llei Orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors.

22. La Llei 44/2006, de 29 de desembre, de millora de la protecció dels consumidors i usuaris, que s'ha de situar en el marc de l'obligació estatutària de la Generalitat de formar i educar en el consum (article 123d de l'Estatut) i del mandat constitucional als poders públics de promoure la informació i educació dels consumidors (article 51.2 de la Constitució).

23. La Llei Orgànica 3/2007, de 22 de març, per a la igualtat efectiva de dones i homes, amb voluntat de transversalitat.

libre i les biblioteques,²⁴ de l'estatut del treballador autònom,²⁵ de contractes del sector públic,²⁶ de mesures en matèria de Seguretat Social,²⁷ o a les lleis generals de pressupostos,²⁸ sense perdre tampoc de vista altra activitat reglamentària estatal d'interès, també d'aplicació a Catalunya.²⁹

Especial significació ha tingut en aquest període l'aprovació pel Parlament de l'Estat de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic,³⁰ el primer intent seriós d'abordar amb criteris moderns les relacions jurídiques del personal al servei de les administracions públiques i que dóna en part cobertura a les propostes, algunes de ben radicals, de regular la funció pública docent a Catalunya contingudes a la Llei d'Educació. Es tracta d'un estatut que, entre altres, no fa escarafalls a una contractació laboral a les administracions públiques ja força estesa sobretot en l'àmbit de les administracions locals, obre les portes a la professionalització directiva, aborda l'avaluació de la feina i les seves eventuais conseqüències, aporta elements de flexibilitat en el sistema de retribucions i, al mateix temps, advoca per l'estabilitat de plantilles, per l'objectivitat dels processos d'accés i de mobilitat i per la imparcialitat i professionalitat dels òrgans que els decideixen, així com per reforçar el paper de les organitzacions sindicals.

Si bé part dels seus preceptes són també directament aplicables a la funció pública docent, l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic remet el personal docent i, també, el per-

24. La Llei 10/2007, de 22 de juny, que regula, entre altres, l'obligació dels editors d'establir un preu fix dels llibres, amb l'exclusió, però, dels llibres de text i del material didàctic complementari, a la vegada amb algunes exclusions (articles 9 i 10).

25. La Llei 20/2007, d'11 de juliol, del treballador autònom, que, fins ara, no sembla haver comportat canvis massa remarcables en el nostre món dels *freelance*.

26. La Llei 37/2007, de 30 d'octubre, de contractes del sector públic, d'interès també per al sector públic de l'educació.

27. Llei 40/2007, de 4 de desembre, que, entre altres, s'ocupa de la jubilació parcial tan estesa a l'ensenyament privat.

28. La darrera, la Llei 2/2008, de 23 de desembre, de pressupostos generals de l'Estat per a l'any 2009, que inclou, entre altres, algunes mesures en matèria de pensions de classes passives, que les acosten al sistema general de la Seguretat Social.

29. Entre aquests, el RD 1720/2007, de 21 de desembre, sobre la protecció de dades de caràcter personal, essencial per a tots aquells sectors que manegen dades sensibles com és l'educació.

30. Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic.

sonal estatutari dels serveis de salut, a la legislació específica que dictin l'Estat i les comunitats autònomes en l'àmbit de les seves competències. On comencen i on acaben les competències d'un i altres és encara una qüestió de perfils incerts. A Catalunya la Llei d'Educació s'ha avançat i ha regulat amb detall i gosadia aspectes essencials de la funció pública, que es faran sentir en la posada en marxa de la Llei. A nivell d'Estat es va elaborar, l'any 2006, l'esborrany d'una llei de l'estatut bàsic del funcionari docent no universitari, actualitzat el maig de 2007 a la llum de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic, que també té la pretensió de regular amb detall, segurament no amb tanta gosadia, els diversos aspectes que conformen la funció pública docent. Caldrà veure l'evolució d'aquest projecte i com pot afectar, si afecta, el model català. La capacitat de les forces catalanes que han donat suport a la Llei d'Educació d'incidir en aquestes normes bàsiques de l'Estat pot donar la mesura d'aquesta afectació.

També són d'origen estatal alguns reglaments que incideixen en les condicions del professorat, com és el reglament d'ingrés, accés i adquisició de noves especialitats,³¹ o, a les acaballes de 2008, el reglament que regula les condicions de formació per a la docència,³² que, entre altres, elimina un certificat d'aptitud pedagògica (CAP) que va nàixer amb vocació de provisionalitat l'any 1971. Sengles acords del Consell de Ministres de 14 de juliol de 2007 estableixen les condicions dels plans d'estudis per a l'obtenció dels títols que habiliten per ser mestre d'educació infantil, mestre d'educació primària i professor d'ESO, batxillerat, formació professional i ensenyaments d'idiomes.³³

Sovint, però, els *inputs* de l'Estat s'articulen per via de conveni entre el Ministeri d'Educació i el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i es concreten en recursos econòmics a destinar a finalitats concretes com són alguns programes de suport específic a secundària (per a l'acompanyament escolar o per donar suport a

.....
31. RD 276/2007, de 23 de febrer, aprovatori del reglament d'ingrés, accés i adquisició de noves especialitats en els cossos docents.

32. RD 1834/2008, de 8 de novembre.

33. Aquests acords han estat desenvolupats, respectivament, per les ordres EDC/1162/2006, ECI/3854/2007, ECI/3857/2007, ECI/3858/2007. Per la seva banda, el RD 1394/2007 ha procedit a regular els ensenyaments mínims per al títol de tècnic superior d'educació infantil.

centres en zones d'atenció educativa preferent), a l'atenció de població escolar d'incorporació tardana i a l'atenció de centres i alumnes amb dificultats, a la millora de les biblioteques escolars, a la integració de les TIC, a l'aprenentatge de llengües estrangeres, particularment de l'anglès (entre altres, per a la dotació per a auxiliars de conversa o per a l'augment de places de les escoles oficials d'idiomes), a beques i ajuts a l'estudi, a llibres de text, a rutes i escoles viatgeres o a immersió lingüística.³⁴

Les referències d'altres comunitats autònomes

També l'activitat parlamentària principal en altres comunitats autònomes els anys 2006 a 2008, com a Catalunya, ha estat la reforma dels seus estatuts d'autonomia. Així ha succeït en comunitats tan significatives com Andalusia, Balears, Aragó, Comunitat Valenciana o Castella-Lleó. Alguna comunitat, a més, com Catalunya, ha endegat processos legislatius que han culminat també en lleis d'educació, com és el cas d'Andalusia³⁵ o de Cantàbria.³⁶ Altres comunitats han començat a tramitar la seva llei, com és el cas d'Aragó o Extremadura, i altres han aprovat lleis amb un abast més limitat com és el cas de Castella-La Manxa, centrada en la participació.

Tanmateix, pel que fa a l'educació, el model estatutari català i la Llei d'Educació que el desplega marquen línies que no es veuen ni en els altres estatuts ni en les altres lleis d'educació, com és un model d'interès públic que dóna més seguretat i perspectives, també més finançament, a l'escola concertada, o com és un model d'escola pública més obert i flexible, que vol marcar distàncies amb l'ara existent.

L'educació als tribunals

L'educació acostuma a ser també present en els pronunciaments dels tribunals, des dels més alts fins el darrer jutjat unipersonal, de vegades obligats a resoldre sobre aspectes

34. De tots aquests convenis en dóna publicitat el DOGC.

35. Llei autonòmica 17/2007, de 10 de desembre, d'educació d'Andalusia.

36. Llei autonòmica 6/2008, de 26 de desembre, d'educació de Cantàbria.

neuràlgics del sistema molt vius en el debat educatiu. Bona part d'aquestes sentències tracten dels drets i llibertats educatives i, particularment, de l'escolarització. A tall de tria, algunes d'aquestes sentències, també llegibles en clau catalana.

El Tribunal Constitucional ha reconegut el dret d'accés, també a l'ensenyament no obligatori, dels estrangers menors de divuit anys no residents.³⁷ El Tribunal Suprem ha avalat les raons per situar fora dels centres, en uns consells d'escolarització, la baremació de les sol·licituds d'admissió i la decisió sobre aquesta,³⁸ així com per no concertar centres que separin l'alumnat en funció del sexe,³⁹ fórmules per les quals no sembla haver optat la Llei catalana, que, d'una banda, ha deixat sense paper significatiu unes comissions de garanties d'admissió que no són de constitució obligatòria i, de l'altra, no ha volgut barrar el pas a la concertació de centres que no practiquen l'educació mixta.

També han arribat als tribunals conflictes de forta càrrega simbòlica, sovint de més importància en els mitjans que no pas en el funcionament regular del sistema. Un d'aquests temes ha estat l'objecció de l'assignatura d'educació per a la ciutadania, molt marginal a Catalunya, que ha ocupat l'atenció dels tribunals de justícia per tota la geografia espanyola i que el Tribunal Suprem ha acabat rebutjant.⁴⁰ Val a dir finalment que han seguit arribant als tribunals temes recurrents en els quals directament o indirecta hi és present el model d'immersió lingüística⁴¹ o els acords amb la Santa Seu en matèria d'ensenyament de la religió.⁴²

37. Sentència del Tribunal Constitucional 236/2007, de 7 de novembre.

38. Sentències del Tribunal Suprem de 28 de maig de 2007 i de 2 d'abril de 2008.

39. Sentències del Tribunal Suprem de 2 d'abril de 2008 i d'11 de juliol de 2008.

40. Sengles tres sentències d'11 de febrer de 2009.

41. Sentència del Tribunal Suprem de 12 de desembre de 2008, o la interlocutòria del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya de 4 de juliol de 2008 sobre la tercera hora de català.

42. Sentències del Tribunal Suprem de 9 i 10 de desembre de 2008.

LA POLÍTICA EDUCATIVA A CATALUNYA

La Llei d'Educació

Convé insistir que, si bé no és l'objecte d'aquesta part del treball, la Llei d'Educació, d'una manera o altra, ha condicionat la resta de polítiques i comportaments. Algunes decisions de l'Administració educativa s'han situat ja en el marc de la nova llei abans de ser aprovada, com és la posada en marxa experimental d'algunes zones educatives o la creació de centres públics en règim de lloguer. Ha estat la Llei d'Educació, junt amb el desplegament de l'Estatut i el finançament, la qüestió que més ha acaparat l'atenció dels partits polítics i dels mitjans. La comunitat educativa i les seves diverses organitzacions han actuat amb la vista posada en la Llei, sobre la qual no han deixat de prendre posició. La política educativa catalana d'aquest període, també la principal activitat dels màxims responsables del Departament d'Educació, ha estat la tramitació de la Llei, cosa que sembla raonable si es té en compte que estem davant de la primera gran Llei d'Educació catalana i que els seus redactors no ha volgut que fos ni una mera transcripció de la legislació estatal ni una transposició del model.

La societat

Potser un dels aspectes més remarcables d'aquest període sigui l'atenció que han prestat a l'educació diverses institucions i fòrums socials no específicament educatius, com és el cas de Cosmocaixa, el Cercle d'Economia o la mateixa Fundació Jaume Bofill. La preocupació per l'educació d'administracions sense competències específiques i dels agents econòmics i socials es fa palesa en el lloc central que li segueixen atorgant en la revisió de l'Acord Estratègic feta el juny de 2008. Particularment, les grans organitzacions sindicals, i no només com a sectorials d'educació, varen creure oportú implicar-se també en la signatura d'un document de tanta referència com és el Pacte Nacional per a l'Educació. La voluntat d'influir en el futur educatiu del país s'ha plasmat, sobretot, ja a les acaballes de 2008, amb la *Convocatòria Social per a l'Educació a Catalunya*, un document impulsat des d'ESADE i que aplega una representació significativa i àmplia de la societat no directament lligada a l'ensenyament.

Potser un segon dels aspectes remarcables d'aquest període hagi estat l'interès de la societat, a bastament explotada pels mitjans, per tot allò que ha afectat l'educació, sobretot la lectura de les dades que els diversos estudis han anat posant en relleu. Els estudis de l'OCDE, bàsicament els informes PISA,⁴³ i els estudis de la Fundació Jaume Bofill,⁴⁴ entre altres, han constatat realitats i subratllat mancances de les quals se n'han fet ressò els mitjans i que han contribuït també a crear la consciència necessària per legitimar canvis en el sistema. Els treballs del Consell Superior d'Avaluació, o els informes d'un Síndic de Greuges especialment sensible a l'educació, han tingut també una presència visible.⁴⁵

La febre per les dades va menar també els redactors del Document de Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya a acompanyar-lo d'un annex amb taules de dades, que varen passar desapercebudes. Potser a això hi va contribuir el fet que l'objectiu central del document anava orientat a canviar la gestió i l'exercici de la titularitat dels centres, i, a les taules, no hi havia dades que relacionessin resultats i sistemes de gestió, que donessin més solidesa a la necessitat de canvi i al sentit del canvi.

La comunitat educativa i les seves organitzacions

Els diversos actors de la comunitat educativa apareixen organitzats sectorialment en múltiples i esteses organitzacions que procuren conjugar, amb més o menys fortuna, la promoció i defensa dels interessos propis i els generals de l'educació.

43. Aquest període va començar justament també amb la publicació dels resultats de l'*Informe PISA 2006*, que avaluava coneixements i habilitats en ciències, matemàtiques i lectura.

44. Entre ells, l'informe sobre el sistema educatiu a Catalunya també sobre les dades PISA 2006 i presentat en roda de premsa a l'inici del curs 2008-2009: FERRER, F. (dir), CASTEL, J. L. i VALIENTE, Ò. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània. «Polítiques», 68.

45. SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2007). *L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya. En línia: <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2165/53_Escolaritzacio0a3anys.pdf>; i SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya. En línia: <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf>

La importància d'aquestes organitzacions la posen especialment de manifest les associacions de mares i pares d'alumnes, que apareixen escampades per tota la geografia catalana i que tenen implantació en el més petit dels municipis on hi hagi un centre docent. A més, les seves federacions també han tingut una major visibilitat en aquest període, de vegades per l'ús instrumental que n'han fet uns i altres, ja sigui per vetllar per les essències de l'ensenyament privat,⁴⁶ ja sigui per donar suport a les polítiques del Departament o per compartir les posicions del professorat.⁴⁷ De les associacions i federacions d'alumnes, llevat de respostes puntuals a la tramitació de la Llei d'Educació, segurament no se'n podria afirmar ni la seva major visibilitat ni un més gran afermament en el panorama educatiu.

Les formes organitzatives del professorat tenen en els sindicats el seu principal referent, sobretot per la força que els proporciona ser un dels grans pilars institucionals del model constitucional d'Estat, per haver confrontat la seva representativitat en unes eleccions sindicals i perquè són els interlocutors legalment previstos per a la negociació de les condicions de treball del professorat. D'aquí la importància de saber quina és la composició del mapa sindical per entendre també millor moviments i posicions. Un primer punt a ressaltar és que només hi ha dos sindicats (CCOO, amb més pes a la pública, i UGT, amb més pes a la privada) que siguin representatius a les dues xarxes. El sindicat més representatiu a la xarxa privada, USOC, no té representació a la xarxa pública, i el sindicat més representatiu a la xarxa pública, USTEC, no té representació a la xarxa privada. Un segon punt és que les decisions del Departament, com a titular de la seva xarxa, i bona part dels preceptes de la Llei d'Educació, encaminats a canviar l'organització i gestió dels centres públics, despleguen fonamentalment els seus efectes sobre el professorat de l'escola pública, i és aquí on les inquietuds es fan notar particularment. Un tercer punt a considerar és que les darreres eleccions sindicals a l'escola pública, celebrades el novembre de 2006, semblen haver passat factura a aquells sindicats, justament també representatius a l'escola privada, que més es varen comprometre amb les polítiques de

.....
46. Com és el cas de FAPEL, normalment activa, també a l'hora de portar els temes de més contingut ideològic davant dels tribunals.

47. Com és el cas de la FAPAC i de la FAPAES, que han estat obligades a mantenir un equilibri precari en les confrontacions que les polítiques departamentals i la tramitació de la Llei d'Educació han provocat entre els responsables de la Conselleria i les organitzacions sindicals.

Pacte i que, entre altres, el març de 2006, varen subscriure també el Pacte Nacional per a l'Educació.⁴⁸ Aquest desgast, ni prou fruitós ni prou apreciat, probablement pesi encara en l'ànim d'aquests sindicats i de la seva gent. Vegeu el quadre 2.

Quadre 2.

Evolució de la participació electoral i de la representació sindical a l'escola pública

	1998 51.023 electors 30.649 votants 60,1%	2002 53.589 electors 27.633 votants 51,5%	2006 66.268 electors 25.291 votants 38,17%
AMES-USOC	0 (USOC)	0 (AMES-FPS)	0
ANPE	9	6	7
ASPEPC	21	9	20
CCOO	54	58	48
CGT	0	0	6
CSI-CSIF	2	3	3
STEC-CSC	0	0	0
UGT	11	16	15
USTEC-STES	63	74	77
TOTAL	160	166	176

Font: Elaboració pròpia

Val a dir, però, que el professorat sol organitzar-se en altres múltiples organitzacions i institucions, de vegades d'un gran pes i significació en el sector, de vegades també amb espais d'actuació compartits amb els sindicats. Potser en aquest període destaquen dos aspectes. El primer és que han proliferat i adquirit rellevància altres associacions de col·lectius específics (inspectors, directors, serveis educatius, professorat d'ensenyaments artístics, tècnics d'educació municipal...), sovint amb la idea que les organitzacions i institucions més generals no s'ocupen prou bé dels seus interessos concrets. El segon aspecte és la voluntat del Departament d'Educació, ara també explicitada a la Llei

.....
48. CCOO i UGT.

d'Educació, d'obrir espais a altres organitzacions educatives no sindicals, entre les quals col·legis professionals que actuen en l'àmbit educatiu, probablement també amb la intencionalitat de resituar el lloc dels sindicats de l'educació. L'evolució de les coses i la capacitat d'uns i altres de reformular objectius i estratègies donarà la dimensió exacta d'aquestes apostes.

Les organitzacions educatives empresarials, més enllà d'alçades de veu puntuals i calculades, han transitat discretament per aquest període amb la mirada posada en una llei que els oferís més seguretats, més finançament, més camp per créixer, tot això sense pitjar més fort el botó de les exigències. Els redactors de la Llei semblen haver compartit aquests objectius.

L'activitat del Parlament de Catalunya

L'ACTIVITAT LEGISLATIVA

L'activitat legislativa del Parlament de Catalunya, pel que fa a l'educació, s'ha centrat lògicament en la Llei d'Educació, sense que s'hagi tramitat cap altra llei de contingut fonamentalment educatiu. Això no vol dir que altres lleis no tinguin incidència en l'educació. A banda la importància que sempre tenen les lleis de pressupostos, que sovint ultrapassen allò que és lògic esperar d'una llei de pressupostos,⁴⁹ convé fer esment a altres lleis no específicament educatives que, d'una manera o altra, afecten el món de l'educació, com és la llei que crea l'Agència catalana de la joventut,⁵⁰ la llei reguladora del dret de les dones a l'eradicació de la violència masclista, que dedica un capítol a l'àmbit de l'educació⁵¹ o, en un altre nivell, la llei que regula la presidència de la Generalitat i el Govern, i les seves conselleries,⁵² o la llei que crea l'Oficina Antifrau de Catalunya, que vetlla pel bon ús dels fons públics.⁵³

.....
49. Per exemple, la darrera Llei de Pressupostos de la Generalitat, la Llei 15/2008, de 23 de desembre, ordenava al Govern que promogués una llei de la infància i l'adolescència per a l'any 2009.

50. Llei 6/2006, de 28 de maig.

51. Llei 5/2008, de 24 d'abril.

52. Llei 13/2008, de 5 de novembre.

53. Llei 14/2008, de 5 de novembre.

Una d'aquestes lleis no específicament educatives és important per allò que té de simbòlica, com és la llei que ha fet desaparèixer l'edició en paper del Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.⁵⁴ Convé tenir present que el DOGC, atesa la proliferació normativa del sistema, ha esdevingut una eina de treball habitual en el dia a dia dels nostres centres i que la substitució de la seva presentació en format paper per un format digital simbolitza també una fita en les maneres de treballar.

Una altra llei, la que regula l'Institut Català de la Salut,⁵⁵ té interès pel que pot tenir d'exemple per a l'educació si es té en compte que s'hi emmirallen els seus responsables i que la Llei d'Educació parla de crear, a semblança del que succeeix a sanitat, un instrument de gestió del conjunt de centres públics de titularitat de la Generalitat.

Altres lleis són remarcables perquè afecten les organitzacions de professionals, les associacions en general o instruments tan utilitzats en l'ensenyament com són les fundacions. En aquest sentit s'ha de fer esment de dues lleis: la primera és la que regula l'exercici de les professions titulades i dels col·legis professionals,⁵⁶ que intenta racionalitzar el mapa dels col·legis professionals i que, entre altres, instaura una nova figura d'associacions professionals, camí del que són els col·legis professionals, les associacions sindicals i les associacions de règim comú, que no semblen haver trobat el seu espai; la segona és la llei que aprova el Llibre Tercer del Codi Civil de Catalunya,⁵⁷ que, entre altres, regula el règim de les associacions de règim comú, tan esteses entre tots els sectors de la comunitat educativa, i el règim de les fundacions, una fórmula jurídica també a bastament emprada en l'ensenyament i que la llei pretén tractar amb més exigència.

ALTRA ACTIVITAT PARLAMENTÀRIA

Les preguntes i interpel·lacions al Govern sobre educació, importants com a tasca parlamentària i de vegades també interessants pel seu contingut, no solen deixar la seva

.....
54. Llei 2/2007, de 5 de juny.

55. Llei 8/2007, de 30 de juliol.

56. Llei 7/2006, de 31 de maig, de l'exercici de professions titulades i dels col·legis professionals. Pel que fa a l'exercici de les professions esportives, cal esmentar la Llei 3/2008, de 23 d'abril.

57. La Llei 4/2008, de 24 d'abril, del Llibre Tercer del Codi Civil de Catalunya, relatiu a les persones jurídiques.

petjada en l'esdevenir educatiu. CiU, com a primer grup de l'oposició, ha estat també el més actiu preguntant i interpel·lant al Govern. Les seves intervencions, com correspon a un grup amb vocació de govern, s'han referit a una universalitat de temes, de vegades més puntuals (les vagues del sector, la supressió de batxillerats nocturns, desbordaments puntuals per arribades de nouvinguts, o els mateixos informes de la Fundació Jaume Bofill) i de vegades més estratègics (l'estat de la formació professional, la sisena hora en els centres públics dels petits municipis, la creació de places de llars d'infants, la formació del professorat, l'obertura dels centres juliol i setembre o els espais de benvinguda), tot això sense deixar mai de banda qüestions especialment sensibles per a les formacions polítiques del grup com són les relacionades amb el dret a escollir centre, el finançament de l'escola concertada i els processos d'admissió d'alumnes. En un altre nivell, aquí compartint terreny amb ERC, CiU no ha oblidat tampoc la defensa del model lingüístic contra el que CpC ha focalitzat pràcticament tota la seva oposició parlamentària, en la qual, ocasionalment, sobretot arran del debat suscitat en ocasió de la tercera hora de castellà, s'hi ha sumat el PP. Els populars han tocat també esporàdicament altres temes, alguns compartits amb CiU com és el dret d'elecció de centre, altres genuïnament seus com són les reticències a l'assignatura d'educació per a la ciutadania, o altres simplement per marcar distàncies amb la Llei d'Educació que s'estava tramitant.

PSC, ERC i ICV-EUA, potser com era d'esperar d'uns partits que formen govern, han preguntat poc i han estat especialment discrets i galants en les seves intervencions. També han estat primmirats per aprofitar l'avinentsa per expressar plantejaments i per fer política en un tema, l'educació, en què la societat ha posat a bastament de manifest la seva sensibilitat.

L'activitat normativa del Govern

Si bé el Govern de la Generalitat ha estat també fonamentalment pendent de l'elaboració de la Llei d'Educació, no ha deixat d'estar present en el funcionament de la maquinària educativa del país, i ho ha fet sobretot per la via reglamentària. Bona part dels decrets han estat dedicats a regular l'ordenació dels diversos ensenyaments, des de

l'educació infantil fins al batxillerat,⁵⁸ inclosos els ensenyaments de règim especial.⁵⁹ Són decrets que, en general, llevat d'alguna picabaralla puntual,⁶⁰ no se solen apartar del guió que fixen els reials decrets de l'Estat.

Diferent és el cas de l'ordenació del primer cicle de l'educació infantil,⁶¹ sense referència de reglament estatal, ja que l'Estatut d'Autonomia de Catalunya atorga a la Generalitat competències exclusives per a la seva regulació⁶² i la mateixa LOE remet també aquesta regulació a les administracions educatives.⁶³ La responsabilitat en la construcció del model, per tant, cal situar-la també fonamentalment en seu catalana. Aquest període ha vingut marcat pel desplegament de la Llei de creació de llars d'infants de qualitat,⁶⁴ amb l'objectiu preferent d'incrementar l'oferta de places. Concebre el primer cicle d'educació infantil només de manera integrada amb la resta dels ensenyaments, particularment amb el segon cicle d'educació infantil, o insistir en aquells trets diferencials que lliguen més el zero a tres amb les polítiques de proximitat i d'atenció a la infància, són aspectes que han estat en tot cas presents en aquest període. A banda els aspectes competencials a què s'ha fet esment, potser convingui adonar-se que el nostre sistema separa organitzativament els dos cicles de l'educació infantil –el segon integrat en els centres d'educació primària i el primer impartit en centres específics–, que un referent emblemàtic com el de la ciutat de Barcelona ha optat per no integrar en el Consorci d'Educació les llars d'infants, o que la Llei d'Educació parla de primera infància en referir-se al primer cicle d'educació infantil i de primer ensenyament en referir-se al segon, i que fa esment de la necessària coherència de l'acció educativa entre el segon cicle d'educació infantil i els primers cursos d'educació primària, però

58. El Decret 181/2008, de 9 de setembre, que ordena el segon cicle d'educació infantil; el Decret 142/2007, de 26 de juny, que ordena l'educació primària; el Decret 143/2007, que ordena l'educació secundària obligatòria, i el Decret 142/2008, que ordena el batxillerat.

59. Els decrets 24/2008 i 25/2008, de 29 de gener, que ordenen respectivament els ensenyaments de dansa i els ensenyaments de música de grau professional, o el Decret 4/2009, de 13 de gener, que ordena els ensenyaments d'idiomes.

60. Com la pròrroga per a la formulació del projecte lingüístic (Ordre EDU/275/2008, de 3 de juny).

61. Decret 282/2006, de 4 de juliol, pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres.

62. Article 131.2 b) de l'Estatut.

63. Article 14.7 de la LOE.

64. Llei 5/2004, de 9 de juliol, de creació de llars d'infants de qualitat.

omet una previsió semblant entre el primer i segon cicle d'educació infantil⁶⁵ quan semblaria necessitar-la més per impartir-se en centres diferents.

L'ordenació catalana dels ensenyaments de formació professional inicial, que sí té un referent estatal, no ha estat encara desenvolupada a Catalunya després de la LOE. El que sí s'ha regulat, via decret, són els ensenyaments de formació professional inicial en la modalitat a distància,⁶⁶ que se situa en el marc de les mesures flexibilitzadores endegades ja en la primera legislatura del govern del tripartit,⁶⁷ seguides en la segona⁶⁸ i que la Llei d'Educació impulsa també.⁶⁹

El Govern de la Generalitat ha derogat⁷⁰ o refet decrets, en part obligat pels canvis en el marc estatal introduïts per la LOE, discretament, una mica a l'aguait dels canvis més importants a implementar a l'aixopluc de la Llei d'Educació. Entre aquests decrets refets s'hi poden comptar el decret que regula els drets i deures de l'alumnat i la convivència en els centres educatius no universitaris,⁷¹ el decret que regula la selecció de director/-a i nomenament de càrrecs dels centres públics,⁷² ara separatament de la del decret que regula el Consell Escolar;⁷³ el decret que regula el procediment d'admissió d'alumnes,⁷⁴ taló d'Aquil·les per a l'equitat del sistema.

El Govern de la Generalitat ha seguit amb les reestructuracions de les seves conselleries i, també, la d'Educació,⁷⁵ amb la conformació de dues grans secretaries, una de tècnica

65. Article 56.2 i 4 de la Llei d'Educació.

66. Decret 67/2007, de 30 de març.

67. Que té el seu màxim exponent en el Decret 240/2005, de 8 de novembre, que estableix diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta d'ensenyaments de formació professional específica.

68. En les que se situaria també el Decret 196/2008, de 7 d'octubre, que flexibilitza la contractació de professionals per a determinats ensenyaments de formació professional.

69. Article 55 de la Llei d'Educació.

70. Decret 287/2006, de 4 de juliol, que deroga el Decret 93/2002, de 19 de febrer, en matèria de programes de garantia social que, amb totes les distàncies, tenen en els programes inicials de qualificació professional la seva successió.

71. Decret 279/2006, de 4 de juliol.

72. Decret 56/2007, de 13 de març.

73. Decret 317/2004, parcialment derogat, incloïa la regulació conjunta de consells escolars i directors.

74. Decret 75/2007, de 27 de març.

75. Bàsicament el Decret 269/2007, d'11 de desembre.

i una altra de política, allà on les altres conselleries en tenen només una. Són també remarcables les primeres passes per racionalitzar els àmbits territorials del Departament d'Educació, com és la creació dels Serveis Territorials nous al Maresme-Vallès Oriental o dels Serveis Territorials a la Catalunya Central. No es poden deixar tampoc d'esmentar la creació del Programa de descentralització del Departament d'Educació⁷⁶ i la resolució que va posar en marxa el pla pilot de les zones educatives,⁷⁷ una de les apostes més emblemàtiques de la Llei d'Educació, però potser també la que menys necessitava una llei per implementar-se. És aviat per valorar una experiència que tot just ha començat, potser excessivament pensada en termes de desconcentració del Departament i menys en termes de descentralització del sistema.

Convé, en tot cas, no oblidar decrets aprovats a iniciatives d'altres conselleries amb incidència en l'educació,⁷⁸ o projectes de decret impulsats per la Conselleria d'Educació que semblava necessitar el sistema i que s'han aturat, de vegades ja informats pel Consell Escolar de Catalunya, com són els projectes de decret referits a transport escolar, als serveis educatius o als centres integrats de formació professional. Alguna iniciativa de la Conselleria de Treball que afecta a l'educació, com el projecte de decret del *Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya* i el *Catàleg Modular integrat de Formació Professional*, que tampoc va acabar de tirar endavant.

El Departament d'Educació

Els màxims responsables del Departament d'Educació han dedicat el bo i millor dels seus esforços a l'elaboració, negociació i impuls de la Llei d'Educació, amb la vista posada a donar més seguretats a l'escola privada i a possibilitar altres maneres d'exercir la titularitat i de dirigir i gestionar l'escola pública. El funcionament ordinari del De-

76. Segons Acord de Govern de 24 de juliol de 2007.

77. Resolució EDU/307/2008, de 3 d'octubre.

78. Il·lustrativament, el Decret 75/2006, d'11 d'abril, aprovat a iniciativa de les conselleries de Cultura, Benestar i Família i Salut, d'atenció i protecció dels infants i adolescents, o el Decret 193/2007, de 4 de setembre, impulsat per la Conselleria de Treball i que tracta de la prevenció de riscos laborals en l'àmbit de les administracions públiques.

partament ha estat mediatitzat per la tramitació de la Llei, ja sigui per la lògica situació d'*impasse* que provoca la tramitació d'una llei tan emblemàtica, ja sigui perquè bona part de les actuacions del Departament s'han realitzat i/o llegit en termes de la nova Llei.

AJUTS I SUBVENCIONS

Les prioritats polítiques del Departament s'han expressat sobretot en les polítiques de subvencions i ajuts públics, normalment atorgats de manera oberta i per a finalitats puntuals, que tenen l'avantatge de no petrificar estructures ni captivar recursos, però que tampoc no proporcionen seguretats mínimes ni ajuden a falcar plans, programes i projectes. De les subvencions concedides pel Departament d'Educació d'import igual o superior a tres mil euros se'n dóna publicitat,⁷⁹ en compliment d'allò que disposa la Llei de Finances públiques de la Generalitat. Unes notes sobre aquests ajuts i subvencions.

Les primeres notes fan referència a l'educació infantil. Els dèficits en l'oferta de places del primer cicle d'educació infantil, que la societat va posar de manifest en la iniciativa popular que va culminar amb la Llei de creació de llars d'infants el 2004, han menat també a incrementar els ajuts i subvencions per a llars d'infants, fonamentalment de titularitat municipal i amb prioritat per l'escolarització de nens i nenes en situacions desafavorides, però també per a llars d'infants de titularitat privada sense afany de lucre. El Departament de Treball, per la seva banda, ha anat subvencionant també les guarderies laborals. Val a dir que els ajuntaments han estat també destinataris d'un altre finançament per sufragar, entre altres, les escoles de música i dansa, el foment de la participació en activitats extraescolars o, des de la llavors Conselleria de Benestar Social, subvencions per al desenvolupament de programes i accions d'acollida a la integració.

També l'escola privada concertada, ara via subvenció, ha estat beneficiària de diverses partides per a activitats addicionals que no cobreixen els concerts. En uns casos, la subvenció ha anat destinada a cobrir activitats complementàries d'alumnes en situació socioeconòmica o sociocultural desafavorida d'acord amb els compromisos contrets

79. Per exemple, la Resolució EDU/3863/2008, de 17 de desembre, dóna publicitat de les concedides en el segon semestre de 2007 i primer semestre de 2008.

en els contractes programa, certament pocs i estancats si es té en compte que aquesta era la gran aposta del Pacte Nacional per a l'Educació. La manca d'una perspectiva de continuïtat, junt amb la possibilitat d'accedir a recursos per altres vies que no comportin els compromisos d'un contracte programa, poden explicar, voluntats polítiques a banda, l'èxit escàs que ha tingut fins avui la fórmula. En altres casos les subvencions als centres concertats ho han estat per donar suport a l'acollida i a l'aprenentatge de la llengua catalana a alumnat estranger de nova incorporació o, en els centres concertats d'educació especial, per sufragar despeses de personal de serveis de menjador, esbarjo i transport. De vegades, però, les convocatòries s'adrecen a tots els centres sostinguts amb fons públics.

Convé parlar, en tercer lloc, dels ajuts per a llibres de text, la gratuïtat progressiva dels quals era un dels objectius del Document Programàtic de l'Entesa i que altres comunitats autònomes han regulat per llei en aquest període.⁸⁰ L'ajut als llibres de text i a altre material escolar ha merescut l'atenció de l'Estat, via conveni, i també la seva plasmació en diverses ordres del Departament d'Educació, unes convocant ajuts per a la seva adquisició i altres regulant-ne la reutilització.

ALTRES ACTUACIONS

La maquinària del Departament no ha descuidat les seves activitats ordinàries, encara que cada vegada amb una contenció més gran de despeses de la qual semblen ressentir-se'n aquells àmbits més perifèrics del sistema, com són els plans d'entorn o alguns serveis. Entre aquestes activitats ordinàries, indicativament, es pot fer esment de les resolucions, sempre extraordinàriament detallistes, que donen instruccions als centres cada inici de curs; les ordres que fixen cada any el calendari escolar, amb propostes de canvis més radicals per ara posposats; les resolucions que acorden adscripcions de centres, importants per les preferències que donen en els processos d'admissió d'alumnes, sobretot quan la Llei d'Educació obre les portes a les adscripcions de centres de zones educatives diferents i a adscripcions entre centres públics i concertats; les resolucions que fixen per a cada curs els preus i els ajuts del servei de menjadors escolars dels centres del Departament d'Educació i els ajuts.

80. Com és el cas de la Llei Foral 6/2006, de 25 de març, de Navarra.

Disposicions que afecten alguns ensenyaments són també remarcables. Una d'aquestes és l'ordre que flexibilitza la durada del batxillerat i que adapta la seva organització a les peculiaritats del batxillerat a distància i nocturn,⁸¹ aprovada després del debat suscitat per una eventual desaparició del batxillerat nocturn. Una altra disposició és l'Acord del Govern que aprova el Programa Interdepartamental per a la integració de la formació professional,⁸² que posa en marxa les previsions del II Pla General de Formació Professional de Catalunya. En matèria de formació professional són de ressenyar els avenços en la validació d'experiències com a formació adquirida.⁸³ En l'àmbit de l'educació infantil, és interessant esmentar el pla especial per a l'obtenció de títol de mestre en educació infantil de la Universitat de Vic, al qual poden acollir-s'hi persones amb el títol de tècnic superior en educació infantil amb tres anys d'experiència.⁸⁴

Probablement per ser una mesura nova, però també per les sensibilitats que desperta i per la seva transcendència pública, s'ha de destacar la resolució que ha posat en marxa, també amb caràcter experimental, els anomenats espais de benvinguda educativa per atendre temporalment infants i joves nouvinguts abans d'integrar-se en els centres educatius.⁸⁵ Aquesta experiència, realitzada de moment només a Vic i a Reus, diferent de les aules d'acollida dels centres, no sembla haver fet forat. Raons filosòfiques i polítiques a banda, el reflux de nouvinguts que ha provocat la crisi podria posar en qüestió la seva necessitat. D'altra banda, també en relació amb els nouvinguts, potser convingui fer esment a les primeres experiències per facilitar als nouvinguts, en col·laboració amb les autoritats del país d'origen, el coneixement de la llengua i cultura pròpies.⁸⁶

81. Ordre EDU/554/2008, de 19 de desembre.

82. Acord GOV/205/2008, de 2 de desembre.

83. Ho il·lustra la resolució EDU/134/2009, de 21 de gener.

84. Resolució IUE/99/2009, de 22 de gener. Convé adonar-nos que fets com l'augment de l'escolarització per la vinguda de nouvinguts i la implementació de la sisena hora i la reducció d'horari lectiu a l'escola pública ha comportat l'oferta de més llocs de treball i, entre altres, ha estat un reclam per als mestres laboralment pitjor tractats de les llars d'infants i ha obligat també a habilitacions per cobrir els llocs (Resolució de 2 de juny de 2007).

85. Resolució EDU/3072/2008, de 17 d'octubre.

86. Resolució EDU/2444/2008, de 17 de juliol, que dona publicitat a l'Acord de 12 de juny de col·laboració entre el Departament d'Educació i el Ministeri d'Educació, Recerca i Joventut de Romania per al desenvolupament del projecte d'ensenyament de la llengua i cultura romaneses.

La maquinària del Departament d'Educació, de llarg l'empresa amb més treballadors del país, es deixa sentir justament en la seva pròpia xarxa. Aquest període s'ha caracteritzat per les relacions difícils entre el Departament i la representació dels seus treballadors, en part enterbolida per la diferent posició mantinguda per uns i altres davant la Llei d'Educació o, en altres paraules, per la convicció d'alguns responsables del Departament que les organitzacions sindicals representatives dels treballadors esdevenen un fre per a les reformes i la convicció que tenen les organitzacions sindicals de la xarxa pública que les reformes que s'apunten perjudiquen els drets i el benestar dels seus representats. Els darrers acords aconseguits entre sindicats i Administració se situen a l'any 2006, un sobre les condicions laborals del professorat de secundària i l'altre sobre les condicions de treball del professorat d'educació d'adults. Això a banda, són nombroses les disposicions que tracten del professorat, com les que s'ocupen de la definició de plantilles, de l'actualització de llocs d'especial dificultat, dels processos d'accés i mobilitat, de les borses d'interins, de l'accés a cossos i funcions superiors com són les càtedres, la inspecció o la direcció de centres, o de llicències per estudis i ajuts diversos.

Cal subratllar la transcendència que han tingut també en aquest període els plans estratègics dels centres, que va endegar l'any 2001 el darrer govern de CiU,⁸⁷ essent nombroses les disposicions que tracten d'autorització de plans, de donar publicitat a les autoritzacions i de convocatòries singulars per cobrir llocs de treball de centres amb pla estratègic. Si bé els plans estratègics estan previstos per la norma per a tots els centres sostinguts amb fons públics, la seva incidència ha estat especialment transcendent en els centres públics. La possibilitat dels centres de definir llocs de treball singular a proveir també de manera singular ha representat un revulsiu en el sistema, que la Llei d'Educació aprofundeix i consolida. Convé tenir també present l'impuls donat pel Departament al projecte de qualitat i millora dels centres públics,⁸⁸ que afecta sobretot centres de secundària que imparteixin algun cicle de formació professional i que els permet l'accés a recursos materials i econòmics.

Especial transcendència ha tingut en aquest període la posada en marxa del Consorci d'Educació de Barcelona, que preveia la Carta Municipal de Barcelona de 1998 i que,

87. Decret 132/2001, de 29 de maig.

88. Ordre EDU/432/2006, de 30 d'agost.

a banda la seva constitució formal el 2002, poc més s'havia fet en els anys posteriors. És en el període, particularment a les acaballes de 2008, que s'han traspassat al Consorci la gestió dels centres docents no universitaris de la Generalitat i l'Ajuntament de la ciutat de Barcelona, així com les funcions d'Administració educativa que venien assumint els Serveis Territorials. Es tracta d'una fórmula, de format més gerencial, que necessita encara molts ajustaments. L'experiència d'una Administració educativa compartida entre el Departament d'Educació i l'Ajuntament amb una gestió més flexible, la coexistència de plantilles de professorat amb dependències orgàniques diferents i també amb diferents relacions jurídiques i de cobertura social, o la continuïtat a l'Ajuntament de Barcelona d'un Institut Municipal d'Educació de Barcelona amb capacitat operativa, que gestiona també centres, llars d'infants i escoles de música, i que és vivament present en el dia a dia educatiu de la ciutat, són tots elements que planegen sobre la posada en solfa del Consorci. En tot cas aquest model, que en el projecte inicial de la Llei d'Educació semblava cridat a reproduir-se en altres territoris de Catalunya, en la redacció final ha anat perdent força, segurament perquè no hi ha ajuntaments que disposin d'una xarxa potent d'escoles com té Barcelona i perquè la Llei ha acabat apostant per un instrument de gestió específic per al conjunt d'escoles de la Generalitat.

ALGUNES CONCLUSIONS

- Aquest període s'inicia amb un Estatut d'Autonomia que aposta perquè l'eix vertebrador del sistema no sigui l'escola pública sinó el conjunt d'escoles finançades amb fons públics, per un Acord Programàtic de Govern que minimitza els punts de confrontació amb l'oposició i, també, amb el nomenament d'un conseller encastat en canviar la fisonomia de l'escola pública, tot això sempre amb el rerefons de la Llei d'Educació catalana.
- L'Estat s'ha deixat sentir amb la seva legislació orgànica educativa i el seu desplegament, però ara també amb les profundes reformes de la legislació de funció pública que, juntament amb el més gran sostre competencial de l'Estatut, permeten un camp d'actuació més ampli per a l'organització dels recursos humans de l'escola pública.

- L'educació ha estat especialment viva en la societat. Institucions i organitzacions no específicament del sector s'hi han acostat, i dels temes educatius, dels debats de la Llei, dels estudis que s'han anat publicant, de les decisions de la Conselleria o de les posicions dels agents educatius se n'han fet ampli ressò els mitjans. Especialistes i representants de la comunitat educativa hi han sovintejat la seva presència.
- El mapa de les organitzacions del professorat ha experimentat alguns moviments, uns de més visibles com és l'evolució de la representativitat de les organitzacions sindicals i dels seus plantejaments, altres de més soterrats com és la promoció i irrupció d'altres organitzacions que comparteixen i competeixen espais amb els sindicats. Amb aquesta finalitat convé no menystenir el desacord entre les organitzacions sindicals de la xarxa pública i la Conselleria.
- L'activitat legislativa del Parlament s'ha centrat en la Llei d'Educació, sens perjudici dels efectes indirectes que poden tenir altres lleis.
- L'activitat reglamentària del Govern ha estat sobretot una activitat de manteniment i de mínims, segurament en espera de les regulacions de més calat que semblen esperables després de l'aprovació de la Llei.
- Les prioritats polítiques de la Conselleria s'han expressat fonamentalment en les seves polítiques d'ajuts i subvencions, però també en altres actuacions, algunes de més sordes com és l'aprofundiment en els plans estratègics que han anat canviant l'organització de l'escola pública, i altres de més sorolloses com l'experimentació dels espais de benvinguda per a immigrants, o altres anticipant la Llei com les zones educatives experimentals.
- La ciutat de Barcelona ha consolidat el seu règim especial amb la implementació del Consorci d'Educació de Barcelona, que ha començat a caminar l'any 2009.

8 El procés d'elaboració de la Llei d'Educació a Catalunya

Ramon Farré Roure

INTRODUCCIÓ

Ja a l'any 2000, en completar-se la implantació del nou sistema educatiu configurat per la LOGSE, la societat catalana va començar a expressar un cert sentiment d'insatisfacció amb l'estat de l'educació a Catalunya. La Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 (CNE) va ser el primer esforç d'anàlisi i reflexió, que culminà el 15 de juny de 2002 amb la presentació pública de les conclusions i propostes.

L'Acord per a un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya, de 14 de desembre de 2003, conegut com a Pacte del Tinell, recull la necessitat del canvi educatiu, entès també com a canvi de rumb respecte a la política dels governs de CiU. L'Acord ja preveia, en el marc d'un Pacte Nacional per a l'Educació (PNE), l'elaboració de la Llei d'Educació catalana.

En aquest article s'explicarà el recorregut de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) des dels seus primers passos en el marc del PNE fins a la seva aprovació pel Parlament.

EL PNE: MARC I ANTECEDENT DE LA LLEI

El juny de 2004 el Departament d'Educació demanà al Consell Escolar de Catalunya (CEC) d'intervenir en la construcció del PNE. L'octubre de 2004 el CEC lliurà

al Departament el *Document-guío sobre el Pacte Nacional per a l'Educació (Recull d'aportacions)*, amb una relació de temes que, al seu entendre, havien de formar part del PNE.

A partir del document del CEC i dels resultats de la CNE, el Departament d'Educació féu l'encàrrec a cinc grups d'experts –creats per Acord de Govern de 9 de novembre de 2004– de redactar sengles documents referits als cinc àmbits que haurien de constituir el punt de partida per elaborar el contingut concret del PNE. El gener del 2005 els experts van lliurar el document *Idees per al debat*.

D'aquesta manera s'obria un procés de consulta a la comunitat educativa i de participació ciutadana. Finalitzat el debat públic, el CEC va aprovar per unanimitat dels seus membres el document *Aportacions del Consell Escolar de Catalunya al Pacte Nacional per a l'Educació*, i els grups d'experts van redactar els respectius informes amb les seves recomanacions al Govern de la Generalitat de Catalunya, a qui el traslladaren el juny de 2005.

Els sis primers mesos del curs 2005-2006 s'esmerçaren en els debats del Pacte i en les negociacions per fer-lo possible. El Pacte s'estructurà segons els àmbits d'acord previstos en el Pacte del Tinell.

El Govern i els agents socials signants coincidiren a assenyalar que el desplegament de la nova Llei Catalana d'Educació hauria de fonamentar-se, entre altres, en els aspectes següents: el desplegament d'un projecte educatiu de Catalunya; la implantació de la cultura de l'avaluació en el conjunt del sistema educatiu; el desenvolupament de l'exercici democràtic i responsable de l'autonomia de centre; la planificació de les necessitats educatives territorialment equilibrada i que emmarqui en el servei educatiu d'interès públic la totalitat de centres sostinguts amb fons públics; el reconeixement social de la funció docent del professorat; el reconeixement del paper fonamental de les famílies en el procés educatiu; l'acostament de les decisions al territori i als ciutadans i ciutadanes, impulsant la descentralització i la coresponsabilització dels ajuntaments; i el respecte als drets i deures que es deriven de la Constitució, l'Estatut d'Autonomia i la legislació vigent.

Al Pacte s'hi afegí un apartat de caràcter general amb quatre qüestions bàsiques: el compromís per incrementar progressivament la despesa pública en educació, la inclusió, com a annex, de la memòria econòmica per al període 2006-2009 per atendre els compromisos que se'n derivaven, l'elaboració pel Govern d'un Projecte de Llei d'Educació catalana, i la constitució d'una comissió de seguiment, amb la voluntat de mantenir el PNE contínuament actualitzat amb la incorporació de noves iniciatives. Tal voluntat de continuïtat es va anar trencant de fet al llarg de la tramitació de la LEC, en anar creixent les desconfiances entre els signants a mesura que es concretava la seva redacció.

Les dificultats per a la signatura del PNE com a antecedent de les de la Llei d'Educació

El Pacte del Tinell, entre altres punts, considerava l'educació pública "l'eix vertebrador del conjunt del sistema educatiu català", propugnava la revisió dels concerts educatius, proposava crear les oficines úniques de matriculació i traspassar a les administracions locals el procediment d'admissió d'alumnes, es pronunciava per avançar cap una xarxa integradora de tots els centres sostinguts amb fons públics per evitar la dualització del sistema educatiu. Segons com es concretessin aquestes previsions, una bona part dels centres concertats, les seves organitzacions i les de pares i mares d'alumnes d'aquests centres podrien adoptar una posició francament refractària al PNE, i a la llei que se'n derivés.

Això no obstant, l'elaboració de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, especialment el seu article 21, segons el qual la Generalitat ha d'establir un model educatiu d'interès públic que garanteixi el dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat, i la negociació de la LOE en el Congrés dels Diputats acabaren obrint vies d'entesa i de possibilitat de signatura del PNE, amb cauteles per part d'una bona part de l'escola concertada, però sense greus temences en considerar que les seves especificitats quedaven emparades.

A mesura que els sectors vinculats a les escoles concertades s'acostaven a la signatura del PNE, se n'allunyaven poc o molt els sectors que havien estat mantenint posicio-

naments crítics amb la política de concertació i que no acabaven d'acceptar de bon grat les successives revisions del text de la LOE per facilitar la seva acceptació per les organitzacions properes a les escoles concertades. I més se n'allunyaven com més esperaven una lectura estricta de les previsions del Pacte del Tinell.

Finalment, després de múltiples consultes i negociacions de darrera hora, el Pacte Nacional per a l'Educació se signà al Palau de la Generalitat el vint de març de 2006, transcorreguts vint-i-set mesos des de la signatura del Pacte del Tinell. Els signants són coneguts i abasten un ventall amplíssim i molt representatiu d'organitzacions vinculades a l'educació. No hi havia altra sortida que formalitzar el Pacte, després de mesos i mesos de feina de tanta i tanta gent i de la magnitud de l'impuls polític esmerçat per fer-lo possible.

Els partits polítics no el signaren, a diferència de pactes nacionals posteriors en els que sí participaren. Aquest fet donà als grups parlamentaris força llibertat en el moment d'intervenir en l'elaboració final de la Llei en el tràmit parlamentari, especialment a CiU.

Es pot discutir si el Pacte va ser tal. Cal creure que els signants el volien efectivament i hi estaven compromesos. Es pot dir, ni que sigui com a hipòtesi plausible, que del contingut del Pacte se'n varen fer tantes lectures com signants, relativament fonamentades en el seu text poc precís i subjecte a interpretacions diferents. De fet, les dificultats de la LEC per aconseguir el suport dels signants del PNE provenen en gran mesura d'aquesta polisèmia, permesa per tal de tancar l'Acord final. Els signants del PNE que presentaran al·legacions durant la tramitació de la LEC ho faran emparant-se en el seu contingut, tot reclamant que el text normatiu el reflecteixi fidelment.

EL DOCUMENT DE BASES

El 20 de març de 2007, quan feia un any del PNE, el conseller Maragall anuncià que Enric Argullol, exrector de la Universitat Pompeu Fabra, i Joan Manuel del Pozo, exconseller d'Educació, serien els encarregats d'elaborar els textos previs del que hauria d'acabar essent la Llei d'Educació de Catalunya, "la millor llei que el país mai pogué

somniar". El 16 de novembre de 2007 el conseller va presentar el Document de Bases de la Llei, i al desembre ho va fer davant del Plenari del Consell Escolar de Catalunya (CEC), demanant el seu pronunciament. Els socis de govern saludaren la presentació del text i reclamaren el consens que cal i el respecte al PNE.

Reaccions a les Bases. La vaga del 14 de febrer de 2008

El 29 de novembre de 2007 les organitzacions sindicals USTEC-STEs, CCOO, ASPEPC-SPS, FETE-UGT i CGT varen convocar, d'urgència, una concentració de delegats davant la seu del Departament per rebutjar el contingut del Document de Bases (DB), en considerar que facilitava la privatització de l'educació i suposava la desregularització de les relacions laborals i la transferència de la responsabilitat de l'ensenyament públic als centres docents.

En una lectura molt coincident amb altres posicions que es reclamen de l'escola pública i del progressisme, CCOO considerà que aprovar una llei feta a partir del DB comportaria no avançar cap a un únic servei públic educatiu, sinó cap a un sistema educatiu dualitzat; no garantir la gratuïtat real de l'etapa obligatòria fins els setze anys; deixar el període de zero a tres anys en mans de l'oferta privada amb orientació assistencial i no ampliar l'oferta pública; i que es consolidés un sistema educatiu de copagament per part de moltes famílies. Per a CCOO, el Departament d'Educació havia pactat amb les escoles concertades i amb CiU, en lloc de tenir cura de mantenir el consens assolit en el PNE. De fet, ni les escoles concertades ni CiU havien pactat res.

El sindicat majoritari en l'escola pública, USTEC-STEs, tampoc no valorà positivament el DB, els continguts del qual, a parer del sindicat, no eren els més apropiats per aconseguir els objectius de la Llei, amb el risc que acabessin agreujant la manca d'equitat actual del nostre sistema educatiu i no n'augmentessin la qualitat.

L'anàlisi del DB de la FAPAC també es reclamà del PNE. Li sobtà l'absència pràcticament total de referències a la relació entre la família i l'escola, el no esment de les AMPA, i de les activitats complementàries, extraescolars i l'educació en el lleure. Considerà

que les Bases no s'ajustaven a la concepció de l'educació com a servei públic, proveït fonamentalment per centres de titularitat pública. L'organització saludà el reconeixement explícit que els ensenyaments havien de ser de contingut laic i de base científica, i considerà que el principi s'havia de transformar en un dels requisits per als centres privats que es volguessin incorporar al servei públic educatiu.

La Junta de la Federació dels Moviments de Renovació Pedagògica (MRP) va també valorar el DB. Considerà positiu, entre altres, el reconeixement de l'autonomia dels centres, l'impuls d'una nova professionalitat docent i l'aposta per l'avaluació. No compartiren la concepció de l'educació com a servei públic de les Bases en diferir de la recollida en el PNE.

Venien temps de conflicte. La suma de posicionaments contraris al DB va acabar calant en els centres docents de titularitat pública del Departament d'Educació, fins al punt que la vaga convocada per les organitzacions sindicals per al 14 de febrer de 2008 va tenir una acceptació majoritària en els centres públics, i una afectació pràcticament nul·la en els concertats. La Conselleria va haver de plantejar-se una part del contingut de l'Avantprojecte que ja estava elaborant.

Pronunciament del CEC

El 5 de març de 2008 el CEC aprovà per assentiment, sense vots particulars de cap mena, el document consensuat que contenia les seves aportacions al document *Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya. Una llei de país*.

El Consell entenia que faltaven una diagnosi i contextualització específiques de l'estat de l'educació a Catalunya i que hi havia elements que no s'havien recollit en el DB i que havien de quedar reflectits adequadament en la futura Llei.

El CEC es va mostrar favorable, en termes generals, al plantejament de les Bases. No deixà, però, d'assenyalar alguns punts que no tenien un posicionament clarament favorable dels membres del Consell. El servei públic educatiu va merèixer una con-

sideració ponderada que acontentà tots els sectors en recollir la llibertat d'ensenyament, la igualtat d'oportunitats i l'exigència que la seva regulació contingués totes les connotacions d'un servei públic. La gestió indirecta dels centres de la Generalitat es considerà matèria controvertida i com una porta oberta a la privatització i a la desigualtat educativa. S'avalà la voluntat d'afavorir la coresponsabilització municipal, amb el finançament adequat de les seves competències, la zonificació territorial i la descentralització de la gestió, sense burocratització.

En matèria de personal, el DB fou considerat poc concret, ambigu i imprecís, tot i valorar com a important la incorporació a la Llei de la regulació de la carrera docent, la formació, l'accés a la funció pública i l'avaluació docent, tot fent una crida al debat en les mesos de negociació amb els representants dels treballadors en afectar condicions laborals.

El Consell es pronuncià per un model col·legiat i participatiu de la direcció dels centres, tot palesant la necessitat d'estimular la formació d'equips directius per actuar amb un major nivell de professionalització, en el marc, i al servei, d'un projecte educatiu.

El CEC avalà l'avaluació del sistema i els seus elements apuntada en les Bases, com a contrapartida imprescindible a l'autonomia dels centres docents. El model d'avaluació externa generà preocupació i considerà que convenia ser curós en traslladar a la societat els seus resultats i les propostes concretes de solució dels problemes que es detectessin.

El CEC no avalà la intenció del Departament de considerar obligatori el segon cicle de l'educació infantil, que s'apuntà en la presentació de les Bases com una mesura important de la nova Llei, alhora que demanà l'ampliació de l'oferta pública del primer cicle i que la Llei preveïés fórmules diversificades per a l'atenció a la petita infància més enllà dels contextos escolars, tot establint criteris i indicadors que assegurin la qualitat del servei.

El Consell considerà que l'aprovació de la Llei s'hauria d'acompanyar dels recursos necessaris tenint com a referent l'horitzó del 6% del PIB.

El Dictamen del CEC va ser el resultat de la voluntat de les entitats representades que volien arribar a un document consensuat de totes totes, la qual cosa va dur a fer un conjunt d'equilibris molt inestables, que es reflecteix en el pragmatisme que traspua el text, capaç d'incorporar visions contraposades i d'obviar els aspectes potencialment més conflictius. L'ambigüïtat de les Bases ho afavorí notablement.

L'AVANTPROJECTE DE LLEI

Al final d'abril de 2008 el Departament d'Educació va presentar l'Avantprojecte de Llei, que rebaixà algunes de les pretensions inicials de la Conselleria. La publicació de l'Avantprojecte va ser precedida per un intens joc de negociació entre els partits del govern i entre els responsables de la Conselleria i CiU, fent canvis en el text fins a darrera hora, amb voluntat d'harmonitzar el que es podia i el que no.

L'Avantprojecte reflecteix l'equilibri inestable que no deixà cap grup polític content, com també les presses per tancar principis d'acord amb els socis del govern i CiU, sempre insuficients, parcials i contradictoris. L'objectiu d'avançar en els tràmits prevalgué sobre la claredat en els acords i en els desacords. L'ambigüïtat del Document de Bases es traslladà a l'Avantprojecte.

Entre el final d'abril i mitjan juliol la Conselleria va desplegar tot un seguit d'intervencions públiques i privades per defensar la bondat de l'Avantprojecte, entre les quals la conferència de 14 de juliol a Tribuna Barcelona. Així mateix, s'afanyà a adreçar als docents una carta amb documentació elaborada per donar compte dels punts essencials de la Llei i fer públic l'estudi econòmic de l'Avantprojecte, segons el qual l'aplicació de la Llei suposaria 1.038.456,2 euros als quatre anys d'aplicació de la Llei i 1.501.805,9 als vuit anys.

Immediatament després de la publicació de l'Avantprojecte, els grups interessats es posicionaren majoritàriament de manera poc, o gens, favorable a la Llei.

Organitzacions sindicals

CCOO i UGT, en un comunicat conjunt, manifestaren que les mobilitzacions contra les Bases havien donat fruits però seguien considerant que els avenços eren insuficients i que el PNE, sempre com a referència, no estava prou ben recollit a l'Avantprojecte, a la vegada que subscrivien que en la Llei calia anar més enllà del que aquell disposava en el desplegament del servei públic educatiu a Catalunya.

En aquest sentit, consideraren que el text no garantia prou el finançament del servei públic educatiu, la gratuïtat dels ensenyaments obligatoris mitjançant la fórmula del contracte programa, la coresponsabilització de tots els centres i la no segregació de l'alumnat amb mesures de control de l'escolarització i de la gestió dels centres concertats, l'objectiu d'avançar cap a la gratuïtat del període de zero a tres anys i el suport a l'ensenyament postobligatori mitjançant la política de beques. Així mateix, propugnaren que calia garantir les condicions de l'escola inclusiva i l'educació especial, l'escolarització mixta i l'educació al llarg de la vida i la formació professional.

USTEC-STEs qüestionà severament l'Avantprojecte en línia amb els seus posicionaments anteriors. Totes tres organitzacions presentaren al·legacions a l'Avantprojecte.

FAPAC

La Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) veu aspectes positius i millorables en l'Avantprojecte. Entre els primers, que és una veritable Llei d'Educació en incloure aspectes no formals de l'educació; la voluntat de desenvolupar el dret a l'educació de qualitat i amb equitat i que estableix alguns mecanismes per assegurar-lo, com ara una distribució equilibrada de l'alumnat dins d'un servei públic educatiu gratuït; els mecanismes d'avaluació i millora de centres; la carrera professional avaluada i la descentralització administrativa.

Entre els millorables, els àmbits de participació de les famílies en els centres i en la seva avaluació no d'acord amb el PNE; la necessitat de delimitar l'abast de la carta de

compromís amb els drets i deures educatius, sense incloure aspectes d'ideari en els centres privats; la possibilitat, que no hauria d'estar permesa, al seu criteri, de participació de la iniciativa social o privada en la creació de places escolars.

Pares i mares d'escoles concertades

La Federació d'Associacions de Mares i Pares de l'Escola Lliure de Catalunya (FAPEL) i la Confederació Cristiana d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de Catalunya (CCAPAC) varen presentar, el 2 de juny de 2008 al registre del Departament d'Educació, 225.429 al·legacions a l'Avantprojecte, sota un format de contingut predeterminat, en considerar que no respectava el mandat de l'Estatut d'Autonomia de bastir un model educatiu d'interès públic, no respectava el pluralisme ni l'autonomia dels centres en posar controls addicionals als projectes educatius, restringia els drets dels pares en l'elecció d'escola, atorgava atribucions impròpies a les oficines municipals d'escolarització i consagrava la discriminació de l'alumnat de l'escola concertada, no assegurant la gratuïtat en els mateixos nivells que en la pública, i no garantia la suficiència del mòdul econòmic del concert. Les al·legacions varen ser contestades el 29 de setembre de 2008, fent referència al text del Projecte de Llei entrat al Parlament.

Escola Cristiana de Catalunya

Al maig de 2008 l'Escola Cristiana de Catalunya (ECC) exposa públicament el seu parer, poc favorable, sobre l'Avantprojecte. No se sent en absolut reconeguda en un text sobre el qual plana l'ombra de la concepció subsidiària de l'escola concertada respecte la pública i obvia la referència estatutària al fet que la Generalitat ha d'establir un model educatiu d'interès públic.

El retret principal a un text, al seu parer, molt confús i extremadament llarg va ser que frustrava les expectatives creades pel PNE i se situava lluny del seu esperit i lletra. No complia tampoc les Bases de la Llei, ni allò que el conseller i alts càrrecs del Departament predicaven. Això no obstant, es valorà positivament l'esforç per la dignificació

i reconeixement de la figura del professorat i la voluntat manifesta d'una major implicació de la família amb l'escola, cosa que considerà, tanmateix, poc coherent amb el tracte gens afavoridor que rebia el dret dels pares a elegir centre educatiu.

L'ECC tenia dubtes sobre la insistència en el caràcter laic de l'educació i sobre la multiplicitat d'administracions que podien arribar a intervenir en l'educació i les competències d'aquestes, la qual cosa convertia la Llei en molt intervencionista i perjudicava l'autonomia dels centres docents. Així mateix, trobà sorprenent que entre els principis de la Llei no s'esmentessin la llibertat d'ensenyament, el pluralisme o el dret d'elecció de centre. Tampoc que no es fes esment prou explícit al país i a la cultura catalana i que es considerés irrellevant el caràcter propi dels centres privats, els titulars dels quals tenen dret a establir. La Llei allunyava el compliment de la gratuïtat i del principi d'analogia de recursos humans i materials per a una coresponsabilitat entre l'escola pública i la concertada.

Comissió de Govern Local

En la sessió de 18 de juny de 2008 la Comissió de Govern Local de Catalunya va informar l'Avantprojecte de Llei, que va comptar amb el vot favorable dels representats de la Federació Catalana de Municipis (FCM) però no de l'Associació Catalana de Municipis i Comarques (ACM), que s'abstingué per no impossibilitar la tramitació de la Llei, malgrat tenir reserves importants.

Abans, les entitats representatives dels ens locals havien fet arribar els seus suggeriments als gestors del Departament. Les esmenes de la FCM anaven en la línia de garantir el finançament, un cop conegut i negociat el seu cost total i efectiu, dels serveis i competències que eventualment fossin transferits als municipis, sempre a petició dels ens locals, i mai unilateralment pel Departament; protegir els procediments d'elecció dels òrgans unipersonals dels centres públics municipals, d'acord amb normativa complementària d'aquests. Les de l'Associació eren coincidents amb aquestes, a banda d'insistir en la conveniència de respectar les competències dels petits municipis i de les comarques, no citades en l'Avantprojecte, i en demanar que les competències municipals no quedessin condicionades o sotmeses a les decisions del Departament sobre zonificació territorial.

Consell Escolar de Catalunya

Com és preceptiu, el CEC va emetre dictamen (10/2008) sobre l'Avantprojecte de Llei, amb data 7 de juliol de 2008. El Dictamen no va poder ser aprovat per unanimitat, perquè no va ser possible trobar un punt de confluència al voltant del Pacte Nacional per a l'Educació, el qual tots els actors seguien reclamant, i perquè la concreció del text no va permetre jugar amb l'ambigüitat per arribar al consens, al contrari del que passà amb el Document de Bases. Tanmateix, s'aprovà per majoria, amb vint-i-vuit vots a favor, deu en contra i una abstenció. La importància del Dictamen rau en el fet que és el darrer pronunciament del Consell.

El Dictamen palesa els equilibris propis de la composició del Consell. Com a exemple, en el Dictamen es reflecteix la preocupació perquè la Llei garantís, sense limitacions de cap mena, els drets i deures ja recollits en la Constitució, entre els quals la llibertat d'ensenyament i d'elecció dels pares del tipus d'educació religiosa o moral per als seus fills, sense que s'arribés a assolir un acord sobre si aquest darrer dret era compatible amb l'assignació de plaça a un centre no escollit pels pares. O sobre el caràcter laic de l'educació, que es resolgué proposant la reproducció exacta d'allò que estableix l'Estatut d'Autonomia de Catalunya a l'article 21.2.

El Consell demanà conèixer la memòria econòmica de la Llei i suggerí limitar-ne el contingut als aspectes essencials, com ara la definició dels drets i els deures, els principis i criteris generals, les garanties del dret a l'educació, i deixar les concrecions per al desenvolupament reglamentari, amb ànim de facilitar la flexibilitat de la norma i fer-la adaptable als canvis socials. Així mateix, es qüestionà la necessitat de reproduir legislació bàsica de l'Estat, tot i reconèixer la conveniència de garantir la intel·ligibilitat de la norma, cosa que podria exigir, en un equilibri difícil, incloure text idèntic o similar al ja promulgat.

En matèria lingüística, el Consell considerà que havia de ser el Departament qui resolgués sobre l'ús de les llengües, i concretament del català, i la seva presència al currículum, sense traspasar la responsabilitat de definir el marc normatiu als centres docents.

El servei públic d'educació, que l'Avantprojecte mantenia en el redactat, va ser objecte de discussió. El Consell considerarà que calia definir explícitament el servei públic d'educació en els mateixos termes que es van consensuar al Pacte Nacional per a l'Educació. El debat sobre el principi d'escolarització mixta es tornà a plantejar sense que s'arribés a cap acord, com també l'admissió d'alumnes, amb posicions divergents sobre la lectura que calia fer de les normes bàsiques que la regulen. L'Avantprojecte encara mantenia el caràcter obligatori del segon cicle de l'educació infantil, i el Consell tornà a insistir que no havia de ser-ho, d'obligatori.

En matèria de professorat, el Consell considerarà desequilibrat el text de l'Avantprojecte, que afectava col·lectius amb diferents règims jurídics, en la mesura que s'hi detallaven excessivament alguns aspectes, incidents en les condicions laborals dels docents mentre que d'altres no es concretaven prou, alhora que es mostrà partidari d'establir a la Llei només els principis i les condicions generals d'aplicació al personal funcionari i deixar que el futur estatut docent els desenvolupés o es redactés posteriorment una llei específica. No es posà en qüestió la creació de cossos docents de la Generalitat.

S'acceptà la coresponsabilització educativa de l'Administració local, amb un finançament adequat i suficient, sense que adquireixi la condició d'Administració educativa, alhora que es vol que quedi ben clar que la responsabilitat primera correspon a la Generalitat, per tal d'evitar la fragmentació del sistema en multiplicitat d'administracions, amb risc de generar desigualtats en l'exercici del dret a l'educació.

La zonificació territorial fou també matèria controvertida. Se'n suggerí una millor definició i concreció de funcions i es palesà la temença per afegir nivells d'administració i la dificultat d'ajustar-se a un territori tan divers.

La incidència de la Llei en l'avaluació del sistema educatiu es valorà positivament. Quant a l'Agència d'Avaluació del Sistema Educatiu es demanà que se'n garantís l'autonomia i el caràcter independent respecte a l'Administració, tot obrint la possibilitat que es vinculés al Parlament de Catalunya.

Quant al finançament, el Consell va voler manifestar la necessitat que la Llei explicités el principi de suficiència per al finançament dels centres privats concertats de manera homòloga als centres públics, i la garantia de la gratuïtat de l'ensenyament obligatori, tot recomanant estudiar quin és el cost real de la plaça escolar i ajustar-hi el finançament, i que es concretés el tipus de finançament extraordinari que rebran els centres que estableixin el contracte programa.

Sobre els ensenyaments postobligatoris, no s'arribà a cap acord sobre si el batxillerat i els cicles formatius en centres privats havien de ser finançats.

Onze consellers presentaren vots particulars al Dictamen. El més complet per la radicalitat i quantitat d'aspectes de l'Avantprojecte qüestionats va ser el presentat en nom i representació de la USTEC-STEs. També en presentaren els representants de l'ACM. Els de les associacions de pares i mares de les escoles concertades de Catalunya, per una banda, i, conjuntament, el sector de titulars de centres privats i el sector d'organitzacions patronals per l'altra, varen presentar vots particulars en considerar que el Dictamen no recollia prou la conveniència que la Llei respectés els principis constitucionals, especialment els drets i llibertats reconeguts a l'article 27 de la CE, i els drets i principis rectoris estatutaris recollits en el seu títol primer.

PROJECTE DE LLEI

El 29 de juliol de 2008 el Govern aprovà el Projecte de Llei d'Educació. En la ressenya posterior ressaltà els punts essencials del que s'aprovà: es mantenien els objectius d'equitat i excel·lència, s'anunciava com a compliment del PNE i manifestava explotar al màxim les competències de la Generalitat en matèria educativa.

El Projecte de Llei apostà, amb acord previ amb CiU, per un servei d'educació de Catalunya en què els centres públics i concertats en són coresponsables, garantint-los la suficiència econòmica per al seu funcionament, respectant el dret a la lliure elecció de centre dels ciutadans, i el dret a l'ideari propi de cada centre.

Els directors seran considerats autoritat pública, es potenciarà l'autonomia dels centres, es crearan els cossos docents de la Generalitat, i els professors de l'escola concertada veuran les seves retribucions homologades a les del sector públic. El Projecte de Llei confereix a les administracions locals que ho vulguin la categoria d'Administració educativa coresponsable amb el Govern de la Generalitat.

El text consagra la Llei de Política Lingüística, que defineix el català com a llengua vehicular de l'ensenyament a Catalunya i dóna la possibilitat al Govern de la Generalitat de fixar el currículum de les hores lingüístiques. ERC és en bona part responsable del text sobre el català del projecte, incorporat molt a darrera hora, com a tret distintiu d'Esquerra i per tal d'evitar que fos CiU qui esmenés la plana al Govern durant la tramitació parlamentària.

L'aprovació del text pel Govern va anar precedida, altre cop, d'intenses negociacions a totes bandes, de caràcter bilateral. La Conselleria negocià amb els socis del tripartit, de vegades bilateralment, i amb CiU, sempre bilateralment i reservada, encara que coneguda.

El text resultant, seguint la lògica mantinguda des del principi, no va satisfer ningú. No va ser el text del tripartit, car Iniciativa es desmarcà en el Consell de Govern de l'aprovació del Projecte de Llei, ni va comptar amb l'aprovació de CiU, que manifestà la seva no conformitat en molts i molts punts, cosa que es concretarà en centenars d'esmenes a la Llei.

El debat parlamentari s'enfocà sense tenir el Govern la garantia de la seva aprovació, però comptant que amb uns aliats o altres se'n sortiria, i més quan coneixia de primera mà la voluntat de CiU de donar-hi suport, sempre que el text pogués ser mantingut en un eventual canvi de majoria parlamentària i de govern de CiU. El PSC comptava que Iniciativa acabaria per aprovar la Llei i que el tripartit no seria posat en risc.

Les reaccions al Projecte

El Projecte de Llei no va estar dictaminat pel Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC), malgrat els requeriments fets pel mateix CTESC i els agents socials que en formem part, com seria preceptiu si es considerés normativa de caire sociolaboral.

El dia abans de l'aprovació per l'Executiu del Projecte de Llei, FAPAC, FAPAES, CCOO, UGT i les seves federacions d'ensenyament, FMRP i AJEC, coneixedors del text que s'havia d'aprovar, varen emetre un comunicat en què s'afirmava que el projecte podia posar en qüestió els compromisos i el consens recollit en el PNE, alhora que es reafirmaven en la necessitat de desenvolupar el servei públic d'educació i trobaven a faltar una aposta clara per l'educació infantil de zero a tres anys.

CCOO i UGT varen endegar un procés de consulta als docents per concretar quines havien de ser les accions a adoptar davant la Llei. Constataren que la Llei no donava resposta als problemes educatius però consideraren que no procedia fer vaga el dia 13 de novembre, com sí proposaven altres sindicats, i que el que pertocava era fer accions reivindicatives d'altra índole.

Finalment, la vaga va ser convocada amb el suport d'USTEC-STEs, CGT, ASPEPC i alguns sindicats d'estudiants. El Departament va fer tot el que va ser possible per evitar-la i desplegarà iniciatives a tort i a dret. La vaga va ser seguida per col·lectius importants però no va ser seguida amb la intensitat amb què ho fou la del 14 de febrer.

FAPAC, FAPAES, CCOO, UGT, FMRP i AJEC, que no havien convocat la vaga de professors, varen fer una concentració davant el Parlament, el dia 30 de novembre de 2008, a la qual assistiren entre 1.500 i 5.000 persones, segons les fonts. Hi varen prendre part il·lustres diputats del tripartit. Planava sobre la concentració el convenciment que el PSC havia pactat la Llei amb CiU, cosa que no era certa.

Durant la tramitació de la Llei els sindicats protestaren sovint contra la política educativa del conseller Ernest Maragall, a qui també criticaren perquè aplicava alguns preceptes de la Llei sense estar aprovada. El mes de gener es tancaren en les direccions territorials i anunciaren concentracions per al 12 de febrer davant alguns ajuntaments,

i ja apuntaven a una nova vaga general de l'ensenyament públic, que se celebrà el 19 de març. La tercera en un any.

El 5 de febrer, en la Jornada “L'escola privada concertada per una LEC de país i de futur”, celebrada a Barcelona, les organitzacions del sector presentaren un manifest de vuit punts, del qual se n'editaren milers d'exemplars que varen ser profusament distribuïts. En el manifest es reclamava de la LEC, entre altres coses, que possibilités el més ampli exercici del dret a la lliure elecció de centre; que el concert no es condicionés més enllà del compliment de la legalitat, la demanda suficient i la gratuïtat; que estimulés el creixement de l'oferta de l'escola concertada; que resolgués, d'una vegada, el finançament dels centres concertats; que proporcionés un horitzó clar per al concert dels batxillerats i dels cicles formatius i que fixés ajuts a les famílies o als centres per a l'escolarització en el primer cicle d'educació infantil, en termes equiparables als que reben les llars municipals.

El manifest acabava demanant a tots “el coratge per superar definitivament sectarismes i visions uniformistes i uniformadores. Apostar per la llibertat necessita coratge, però és l'única aposta de futur. A qui tingui aquest coratge no li mancarà el nostre suport.”

La tramitació de la Llei va coincidir amb un període de turbulències a educació, motivades, en bona part, pels canvis constants de plantejaments de la Conselleria (ampliacions horàries del professorat, reduccions horàries en l'exercici de responsabilitats...), ofegada financerament i amb grans dificultats de proveir els llocs de treball de totes les especialitats per l'increment de les plantilles i la sisena hora a primària.

En els centres, i malgrat les successives cartes del conseller, la Llei passà amb una certa indiferència, fora dels períodes en què els docents varen ser cridats a la vaga i els dies previs, car els docents tenen la percepció que cap llei difícilment canviarà l'exercici diari de l'educació.

Iniciativa es queixà que el PSC els havia exclòs de la Llei. Iniciativa i ERC es varen retreure les posicions respectives. El PSC lamentà veure diputats del tripartit en la manifestació davant del Parlament. La divisió entre els socis es va fer prou evident.

En aquest context començava la tramitació parlamentària de la Llei.

Tramitació del Projecte de Llei

El 23 de setembre s'obrí el termini per presentar esmenes a la totalitat. No va ser fins al 12 de novembre que es varen veure en el Parlament de Catalunya les esmenes a la totalitat presentades pel Partit Popular i pel Grup Mixt. El Partit Popular fonamentà l'esmena en la manca d'anàlisi de la problemàtica educativa, la continuïtat "logisiana" del projecte, l'absència d'unitat en el posicionament del Govern tripartit, l'absència de diàleg amb els professors, com palesen les vagues i mobilitzacions, la importància de les llibertats en l'educació (d'elecció de centre pels pares, de llengua d'aprenentatge i de creació de centres) no prou recollides en el Projecte, a criteri seu. El representant del Grup Mixt (Ciutadans) considerà que la Llei es preocupava més de dotar de competències exclusives la Generalitat que de donar solucions als problemes de l'educació, consagrava la immersió i legislava l'exclusió lingüística, i envaïa competències de l'Estat, motius pels quals presentà l'esmena a la totalitat.

El Grup Socialista es posicionà en contra d'acceptar les esmenes. CiU, després de repassar alguns dels punts en què no hi havia coincidència amb el text presentat pel Govern i d'anunciar exigència en la tramitació per defensar les posicions pròpies, rebutjà les esmenes a la totalitat. ERC les rebutjà igualment, tot recordant que la Llei neix del PNE, impulsat per ERC des de la Conselleria d'Educació. ICV s'alineà amb la resta de grups que donen suport al Govern, explicitant però que dotze dels vint signants del Pacte no estan a favor de la Llei en aquells aspectes que deriven de la concepció del servei públic educatiu, entès com a xarxa única de centres sostinguts amb fons públics amb els mateixos drets i deures. En qualsevol cas, amb setze vots a favor i cent divuit en contra es rebutjaren les esmenes a la totalitat.

S'albirava que la Llei s'acabaria aprovant, altrament el fracàs seria monumental i la Conselleria es quedaria sense resoldre la Llei, que sempre és més fàcil que resoldre l'educació.

El tripartit manifestà una certa pressa per tramitar la norma. No vol allargar terminis perquè creu que la tramitació desgasta en coincidir amb l'esdevenir normal del curs, que s'albira conflictiu, i perquè vol arribar a temps per intentar que la tercera hora de

català no s'apliqui formalment, que no a la pràctica, car són molts els centres que ja l'apliquen en ser norma bàsica i no impugnada.

La Mesa del Parlament, a proposta dels tres socis del Govern, acordà un termini de vuit dies per presentar esmenes a l'articulat, en lloc dels quinze habituals, un cop acabada la darrera de les 64 compareixences, de les 190 proposades, de personalitats i representats d'institucions que havien de fer-ho davant la Comissió d'Educació i Universitats. Molts dels compareixents ja havien estat consultats informalment pels grups parlamentaris. En el *Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya* número 395, de 4 de febrer de 2009, es pot trobar la relació de compareixents i el número d'expedient que permet accedir a les transcripcions de les intervencions, moltes francament interessants. De la seva anàlisi se'n desprèn l'estat de les percepcions sobre l'educació a Catalunya.

Poques lleis han estat objecte de tantes esmenes. Els partits del Govern, junts, per parelles o individualment, van decidir presentar 318 esmenes. El Grup Mixt, 602, el PP, 534, i CiU, 412. En el *Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya* número 422, d'onze de març, es poden trobar les esmenes presentades pels diferents grups parlamentaris.

Dictamen de la Comissió

La Comissió d'Educació i Universitats va treballar a marxes forçades per analitzar les esmenes, mentre entre passadissos i en els despatxos es negociava el text de la Llei, molt especialment entre PSC i CiU, encara que no només. Finalment, en la sessió tinguda el dia 7 de maig de 2009, la Comissió va establir el Dictamen que es pot trobar en el BOPC 466, de 12 de maig. De fet, l'acord entre CiU, PSC i ERC s'havia aconseguit al començament de la segona quinzena d'abril després d'intenses negociacions.

Els grups Mixt, Popular i Iniciativa per Catalunya-Verds i Esquerra Unida i Alternativa varen presentar esmenes i vots particulars reservats per defensar en el Ple.

El Partit Popular va desencadenar un atac frontal a la Llei, amb un polèmic anunci inclòs, que va ser fortament criticat pels partits del Govern i per CiU, en fer ús de menors amb les mans lligades.

Per a Iniciativa, la Llei no resol l'encàrrec social d'evitar l'enfrontament entre l'escola pública i la concertada, que no queden equiparades en obligacions, encara que sí en drets. Així mateix, considera que es deixen de costat elements fonamentals com la concepció d'una societat mixta, en referència a la continuïtat del concert en centres que separen alumnes per sexes, qüestió que va aparèixer altre cop amb força en el tràmit final de la Llei.

En el tràmit parlamentari, la Llei ha patit una reelaboració a fons. No es pot dir que sigui una llei radicalment i absoluta diferent de l'aprovada pel Govern, però gairebé, en presentar diferències significatives i força rellevants. D'una llei inassolible per CiU s'ha passat a una llei que no és pròpia del principal grup de l'oposició però que pot ésser assumida per aquest des d'una visió de país, en haver estat incorporades en el text moltes de les més importants esmenes formulades per la Federació, que ha vist acceptades o transaccionades nou de cada deu esmenes presentades. D'una llei del Govern s'ha passat a una llei del Parlament de Catalunya.

Les reaccions en els sectors

La Llei aprovada en Comissió és globalment acceptable per als grups vinculats amb l'escola concertada, que han vist recollits els punts essencials de les seves reivindicacions.

USTEC-STEs va palesar immediatament el seu rebuig absolut al Projecte de Llei d'Educació de Catalunya perquè suposa, al seu entendre, el desmantellament de l'educació pública, la consolidació i l'ampliació dels privilegis de les patronals dels centres privats concertats i la legalització i ampliació de la política educativa d'afavoriment de l'escola privada concertada i religiosa, tot donant continuïtat a la política educativa de CiU.

CCOO considera que la LEC comportarà un retrocés en el dret a l'educació, en la igualtat d'oportunitats, en la qualitat educativa i en la cohesió social, alhora que dibuixa un canvi profund respecte al model educatiu que va validar el Pacte Nacional per a l'Educació, que promovia un major caràcter públic del servei educatiu i la superació de la segmentació de l'alumnat per nivell socioeconòmic.

CCOO lamenta que la LEC, en el redactat aprovat en Comissió, no estableix les mateixes condicions ni obligacions per a tots els centres sostinguts amb fons públics, no garanteix la gratuïtat ni la igualtat en l'accés de l'alumnat a l'educació i no promou l'escolarització equilibrada en les dues xarxes de l'alumnat que requereix suport educatiu específic i l'escolarització mixta.

A criteri del sindicat, la LEC posa moltes dificultats perquè els centres concertats puguin accedir, si ho desitgen, a la xarxa de centres públics, evita que la responsabilitat dels processos d'accés i matriculació sigui de les oficines municipals d'escolarització, permet que el Govern faci inversions públiques per a ampliacions, millores, reformes i construcció de centres privats concertats, i, entre els criteris que han de tenir els centres privats per accedir als concerts educatius, no es contempla que sigui condició indispensable escolaritzar majoritàriament alumnes que tinguin el domicili habitual en la seva zona educativa.

Per a CCOO, la LEC rebaixa la responsabilitat dels poders públics en el sistema educatiu, reforça a la pràctica el centralisme en temes d'educació, atès que no reconeix realment els ajuntaments com a Administració educativa i les zones educatives no tenen competències de gestió.

Per a la FAPAC es trenca el model de servei públic educatiu configurat en el Pacte Nacional per a l'Educació, en no obligar els centres educatius integrats al compliment d'una escolarització equilibrada així com a principis bàsics com l'escolarització mixta. La Llei no garanteix que les necessitats d'escolarització seran satisfetes amb una oferta pública suficient, deixant la porta oberta a subvencions a iniciatives privades al batxillerat i a la formació professional de grau superior.

La FAPAC lamenta el resultat globalment negatiu de la tramitació parlamentària de la Llei, davant d'altres aspectes positius com ara l'enfortiment de les eines de gestió per a les direccions, l'extensió de la capacitat d'autonomia i la millora dels mecanismes d'avaluació, i demana que el Ple del Parlament de Catalunya introdueixi canvis perquè la Llei estableixi controls perquè els centres integrats al servei educatiu garanteixin una escolarització equilibrada dels alumnes.

Els sindicats USTEC-STEs, CCOO, ASPEPC-SPS i FETE-UGT varen convocar una nova jornada de mobilització el dia 10 de juny, amb una aturada parcial entre les 12 i les 15 hores, entre altres motius per manifestar-se contra la LEC, concentracions que per la raó que sigui, el moment del curs pot haver afectat, no varen tenir el suport majoritari del professorat.

Sol·licitud de dictamen al Consell Consultiu

El 12 de maig de 2009 els diputats i diputades integrants del grup parlamentari del Partit Popular de Catalunya, d'acord amb el que preveu la Llei 2/2009, de 12 de febrer, del Consell de Garanties Estatutàries, sol·licitaren dictamen de l'alt òrgan consultiu de la Generalitat de Catalunya sobre l'adequació a la Constitució espanyola i a l'Estatut d'Autonomia, dels títols II: règim lingüístic del sistema educatiu català; V: ordenació dels ensenyaments; VIII: professorat i altres professionals dels centres; i IX: direcció i govern dels centres educatius, en especial el seu capítol 3, referent als centres privats no concertats.

El Grup Popular cercava l'opinió del Consell sobre el respecte del text a la Constitució espanyola. En concret, en relació amb els seus articles 3 (en l'apartat primer es disposa que el castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat, així com el deure de conèixer-la i el dret d'usar-la que tots els espanyols tenen), 27 (que regula els drets i deures fonamentals en matèria educativa) i 149.1.30 (que estableix la competència exclusiva de l'Estat en la regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals, i normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27).

Així mateix, si el text s'adequava als articles 6 (llengua pròpia i llengües oficials), 21 (drets i deures en l'àmbit de l'educació), 35 (drets lingüístics en l'àmbit de l'ensenyament) i 131 (competències en educació) de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.

El Consell Consultiu avalà la Llei d'Educació de Catalunya, excepció feta d'alguns detalls relatius a professorat, formació professional i regulació del Consell Escolar, fàcilment superables modificant la redacció dels articles corresponents abans de la seva aprovació en plenari.

A mitjan juny la Llei d'Educació de Catalunya té el camí franc, després d'un llarg recorregut, per a la seva aprovació pel Parlament de Catalunya, al principi de juliol de 2009, en el sisè període de la vuitena legislatura.

Tercera part:

Reptes i oportunitats de l'educació a Catalunya

9 **L'atenció a la primera infància a Catalunya:
influència del sistema educatiu i la cura parental
en les seves oportunitats vitals**

María José González López

Tradicionalment, la família extensa s'ha fet càrrec dels més petits. En l'actualitat, però, el nou paper de les dones en el món laboral, els canvis profunds de les estructures familiars i la major incertesa en el mercat laboral han fet que aquest "càrrec" sigui cada vegada més feixuc i complicat per als pares, especialment a les llars on tots dos membres de la parella treballen a temps complet; situació cada vegada més comú entre les generacions més joves. Aquest escenari planteja reptes importants a les societats modernes avançades que necessiten replantejar-se la distribució de responsabilitats de la cura dels més petits. La pressió social per transferir o compartir responsabilitats entre les famílies i el sector públic o, en la seva absència, el sector privat és cada dia més punyent.

La incorporació de la dona al mercat de treball també ha generat un debat social sobre les conseqüències de l'ocupació parental en la infància. En realitat, la formació de parelles de dobles ingressos (tots dos membres de la parella dins del mercat de treball) i l'augment de l'ocupació femenina, lluny de causar perjudicis als infants, ha comportat una major protecció dels menors davant riscos de pobresa i, especialment, en casos de trencament de les unions (OECD, 2006). Estudis de l'ús del temps realitzats a països com els Estats Units també indiquen que els pares treballadors redueixen el temps dedicat a les tasques rutinàries de cura infantil però, especialment entre els pares de major nivell educatiu, augmenten les activitats relacionades amb l'educació o el joc amb els infants. Activitats totes dues considerades altament beneficioses per al futur

desenvolupament dels infants. L'impacte de l'ocupació dels pares i les diferències de temps de cura parental segons l'assoliment educatiu o el nivell d'ingressos de les famílies són àmbits de gran rellevància per a les polítiques socials i, tanmateix, insuficientment analitzades en la realitat catalana.

L'objectiu d'aquest capítol és doble: d'una banda, s'analitzen les noves tendències en les polítiques d'atenció a la infància i, de l'altra, s'aporten dades sobre el paper de l'escolarització primerenca i el temps de cura parental en el benestar de la infància. El capítol està dividit en tres grans apartats. En primer lloc, s'analitzen els nous enfocaments en les polítiques d'atenció a la infància que es produeixen als països occidentals arran de les creixents necessitats de les famílies per organitzar la cura infantil i el paper cada dia més important del sector públic i privat. En segon lloc, es presenta una revisió dels darrers estudis empírics que posen de rellevància els mecanismes a través dels quals el sistema educatiu i l'atenció dels pares produeixen majors quotes de benestar per a la infància. En tercer i darrer lloc, s'analitza la realitat catalana i s'aporten dades sobre escolarització i el temps de cura parental. El capítol es tanca amb un resum i unes reflexions sobre els reptes de futur.

POLÍTiques D'INTERVENCIÓ EN LA PRIMERA INFÀNCIA DAVANT ELS NOUS RISCOS D'EXCLUSIÓ SOCIAL: LA NOVA CENTRALITAT DE LA INFÀNCIA

Si haguéssim de definir el concepte de *polítiques per a la primera infància* podríem passar algunes dificultats inicials, especialment al nostre entorn, on tot just es comença a aprofundir en el disseny de les polítiques familiars i de conciliació. La infància, en canvi, ha estat tradicionalment relegada a l'àmbit privat de la família o dels serveis socials en casos d'infants amb necessitats especials, situacions de pobresa o desamparament. En definitiva, la infància no ha estat fins ara un tema de màxima prioritat a gran part dels països occidentals europeus i menys encara al sud d'Europa. No obstant això, els estudis especialitzats detecten un canvi important en el discurs pel que fa a la major centralitat de la infància en la reestructuració de la nova arquitectura de l'Estat del benestar. El canvi de discurs es produeix fonamentalment per la profunda trans-

formació social, la incertesa econòmica i familiar i la consegüent emergència de nous riscos d'exclusió social en un context en el qual cada vegada pren major rellevància la societat del coneixement i la capacitat d'adaptació de la mà d'obra qualificada.

En què consisteix el canvi de discurs en les polítiques adreçades a la infància? Es podria parlar d'un canvi del paradigma tradicional, que considera els pares els responsables principals i exclusius dels infants, al paradigma de 'la inversió en la infància' que promulga esborrar el concepte de *despesa* de les polítiques públiques per a la infància i incorporar el concepte d'*inversió de futur*, atès que invertir en infants s'entén com un ús productiu amb resultats positius a llarg termini en el futur del conjunt de la societat (Jenson, 2004; Jenson i Saint-Martin, 2003). Aquest paradigma ha estat molt influenciat per estudis en l'àmbit de l'aprenentatge, que consideren fonamentals els primers anys de vida dels infants per al seu desenvolupament posterior. S'argumenta que el cervell creix molt ràpidament entre els tres i cinc primers anys de vida i que aquest és un període clau en el desenvolupament cognitiu i socioemocional dels menors (Shore, 1997). Per aquesta raó, segons aquests estudis, les situacions de privació durant la infantesa comporten efectes negatius que es tradueixen en mancances econòmiques a llarg termini. Aquest nou paradigma ha impregnat el discurs dominant d'organismes internacionals com UNICEF o l'OCDE, els quals manifesten que el benestar de la infància hauria de ser una responsabilitat compartida entre la família i el conjunt de la comunitat (els pares, el sector voluntari i l'estat).

L'adopció d'aquest paradigma implica entendre que els pares no estan sols en la responsabilitat de proveir el benestar dels seus fills. Els fills passen a ser considerats béns comuns i un element clau del benestar de la societat. La novetat més gran d'aquest paradigma és l'èmfasi posat en les necessitats dels infants amb desavantatges econòmics o socials i que, segons com siguin ateses, tindran conseqüències importants en la societat del futur. Sota aquest paradigma les necessitats de la infància s'atenen de manera directa i els mecanismes clàssics d'intervenció se centren en iniciatives dutes a terme des d'una edat primerenca, com ara els sistemes d'educació i cura de la primera infància amb alts nivells de qualitat. També es posa més èmfasi en les necessitats dels infants independentment de la vinculació dels pares amb el mercat de treball. La premissa central és que la societat es beneficia de comptar amb infants "saludables

i ben preparats” per afrontar l’entrada en el sistema educatiu obligatori i, per tant, l’estat haurà de dur a terme polítiques compensatòries especialment per als infants més vulnerables en la transmissió de les desigualtats socials. Aquí el risc s’entén més en termes de dèficits en el seu ritme normal de desenvolupament cognitiu que no pas en termes d’exclusió social.

La importància de cadascuna d’aquestes visions, el paradigma tradicional o el d’inversió en infància, és clau perquè determina en gran mesura el disseny de les polítiques públiques i el paper que fan l’estat i les famílies. Les polítiques públiques sota el paradigma tradicional, que considera els pares com a principals responsables de la infància, intenten principalment facilitar i donar opcions a les famílies perquè organitzin la cura infantil segons les seves preferències. Tot i que algunes de les preferències s’hauran de finançar mitjançant els recursos de les mateixes famílies. Sota aquest paradigma les necessitats de la infància s’atenen de manera indirecta, perquè la prioritat són les necessitats dels pares o dels adults. Els mecanismes clàssics d’intervenció són les transferències i les deduccions fiscals que redueixen el cost de la infància entre els pares que cotitzen a la Seguretat Social, és a dir, entre els pares treballadors.

Sota el paradigma de la inversió en infància, en canvi, existeix una major tendència a entendre les necessitats dels menors de manera directa, més que no pas com un “problema” que tenen els adults. Segons demostra el cas del Canadà, per exemple, l’adopció d’aquest nou paradigma ha facilitat el trencament de l’antiga dicotomia entre sistemes de protecció i serveis socials per afavorir el disseny de polítiques integrals per a la infància, que incorporen experts en el desenvolupament primerenc dels menors, en l’àmbit de la salut o en el desenvolupament humà. També ha generat que s’ampliés la noció de *risc* i, més enllà de la mera protecció social, s’entengui com el risc de fracàs en el procés d’aprenentatge i desenvolupament pels quals es farien necessàries les intervencions primerenques (Jenson, 2004).

Aquest discurs ha tingut una gran repercussió entre els experts de l’àmbit de l’Estat del benestar. Esping-Andersen (2002), per exemple, al capítol titulat “Cap a una estratègia d’inversió social centrada en la infància” precisament assenyalava els forts processos de transmissió de les desigualtats socials o l’herència social de les societats capitalistes

avançades i el paper clau de l'educació en els primers anys de la infància per revertir el cercle de la desigualtat. L'èmfasi en la infància ha portat a postures extremes on es considera que intervencions posteriors, com ara l'educació per a adults, els cursos de formació o polítiques actives d'ocupació poden ser força ineficients ja que arriben massa tard per remeiar els problemes originats molt abans. En definitiva, l'autor considera la inversió en infància i el combat contra la pobresa infantil una de les millors receptes per generar igualtat d'oportunitats en les futures generacions.

La centralitat de la infància, com a nou pilar de l'Estat del benestar, també ha rebut un gran suport entre experts de l'àmbit educatiu. Heckman i Lochner (2000), per exemple, argumenten que les intervencions a una edat primerenca són econòmicament més eficients que les intervencions de "segones oportunitats" davant el fracàs escolar o les intervencions als receptors de rendes mínimes o treballadors més inestables. Els infants que aconseguen un mínim nivell educatiu són els qui després estaran més preparats per continuar formant-se. Per tant, les polítiques públiques haurien de finançar els serveis d'educació per compensar la manca d'inversió en el sector privat. L'etapa preescolar es considera la més important per al desenvolupament de les habilitats cognitives, socials i afectives. Per exemple, les inversions dirigides a preparar els infants per al sistema educatiu i motivar-los en l'aprenentatge tindrien un major impacte en la infància que no pas l'augment en els recursos econòmics a les escoles, com ara l'augment del salari del professorat o la reducció de la ràtio professor/alumne. Sota aquesta perspectiva, el fracàs escolar dels joves de secundària de famílies amb ingressos baixos tindria el seu origen en l'experiència educativa a una edat primerenca, que inhibeix habilitats i motivació, més que no pas en les limitacions econòmiques en el moment d'entrada en l'etapa secundària. Per aquesta raó es considera que invertir en la infància a una edat primerenca genera beneficis que s'acumulen al llarg de la vida. Els infants que desenvolupen habilitats des de la mateixa escola bressol també es beneficiarien en major mesura de l'escolarització i la formació posteriors.¹

.....
 1. Per tal de validar les afirmacions aquí exposades hauríem de disposar de dades longitudinals que segueixen la trajectòria educativa i familiar dels infants des del primer any de vida fins a la secundària. Malauradament, no es disposa d'aquesta mena de dades a Catalunya, tret d'alguns estudis de cas que s'esmentaran més endavant.

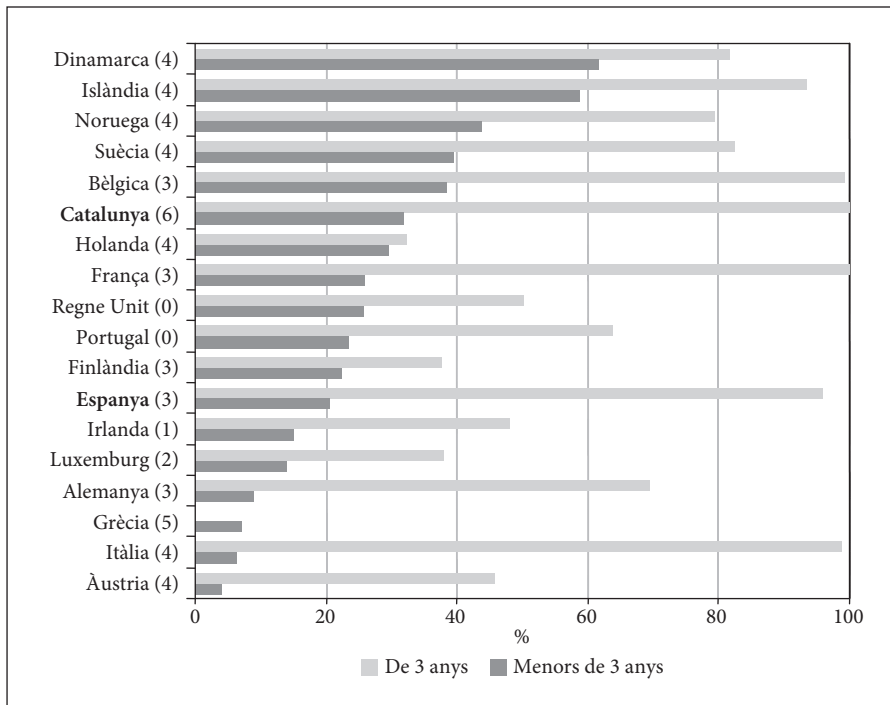
El paradigma de la inversió en la infància, però, no està absent de crítiques. Jenson (2006), per exemple, assenyala el fet que les inversions estiguin més pensades en els beneficis del futur que en la prevenció dels riscos d'exclusió del present. La inversió es realitza amb la promesa d'invertir en els més petits per assegurar-nos en el futur l'existència de treballadors ben formats, flexibles i productius (Jenson, 2006; Lister, 2006). Addicionalment, l'autora destaca que el discurs està encara molt allunyat de la realitat. En un repàs breu a les polítiques socials dutes a terme a països de la Unió Europea, l'autora confirma que gran part de les polítiques realment continuen centrades en les necessitats dels adults i, en especial, de les dones com a treballadores a través de les anomenades "polítiques actives" d'ocupació. De fet, tal com il·lustra el gràfic 1, les dades sobre escolarització infantil continuen essent relativament baixes a gran part dels països occidentals europeus, amb els països escandinaus com a gran excepció pel seu alt nivell de "socialització de l'educació i cura" de la primera infància i la seva orientació en pro dels serveis públics (Esping-Andersen *et al.*, 2002).

Altres autors també han denunciat l'enfocament excessivament instrumental de la infància i l'exaltació del treball remunerat com a primera obligació de la ciutadania, així com la manca de valoració de les tasques de voluntariat o de cura. A parer d'autors com Lewis (2006), l'enfocament "inversionista" no afavoreix la construcció d'una cultura de respecte als Drets Humans de la infància. Aquesta autora, en canvi, defensa el tractament de la infància com a "menors posseïdors de drets socials propis" i, conseqüentment, defensa la realització de polítiques centrades en el present i no en les persones que esdevindran en el futur, perquè les polítiques que parteixen d'aquesta base generen millors resultats per garantir el benestar de la infància. Per tant, seria erroni veure els menors com els adults del futur en comptes dels menors com éssers humans del present amb les seves pròpies perspectives i preferències (Qvortrup, 1994).

En realitat, el paradigma de la inversió en la infància i la visió dels seus detractors pro drets de la infància no són de tot incompatibles. En el seu discurs, tots dos comparteixen el propòsit de dissenyar polítiques que assegurin uns mínims de benestar i educació; encara que a l'hora de plasmar el discurs en polítiques cada enfocament comporta intervencions i instruments d'actuació totalment diferents. En alguns casos, com seria

Gràfic 1.

Percentatge d'infants de tres anys i menys atesos en centres educatius o de cura



* Any de referència (0) 2000; (1) 2001; (2) 2002; (3) 2003; (4) 2004; (5) 2005; (6) 2005-2006.

Font: OCDE, 2008. Vegeu la primera part del llibre sobre indicadors per a les dades de Catalunya i Espanya.

el Regne Unit, les polítiques d'inversió en la infància han derivat en polítiques focalitzades en la reducció de la pobresa infantil com a mesura compensatòria i la creació d'escoles bressol per a infants socialment desavantatjats. En altres casos, com serien els països nòrdics, el reconeixement dels infants com a posseïdors de drets socials ha portat a la creació de prestacions generoses en serveis d'alta qualitat, polítiques de temps (llicències parentals remunerades i de llarga durada) i ajuts econòmics per a les famílies que circumstancialment decideixen ocupar-se dels infants amb cuidadors a domicili (González, 2003).

El debat sobre les polítiques per a la infància a Catalunya o al conjunt de l'Estat espanyol s'està tot just forjant en aquests anys amb les constants reclamacions de la societat civil, que demana millores i ampliació de places a les escoles públiques, actualment totalment deficitàries. De fet, el conjunt de l'Estat espanyol centra gran part dels esforços pressupostaris en la reducció de la pobresa de la gent gran i molt menys en la infància (Gómez Granell, 2008), i l'augment de l'ocupació femenina és un dels elements que més ha contribuït a millorar les taxes de pobresa de la població infantil (Esping-Andersen, 2002). A l'apartat següent es recullen els estudis empírics que analitzen la importància del temps de cura dins i fora de la llar familiar.

L'ATENCIÓ DELS INFANTS DINS I FORA DE LA LLAR: BENEFICIS I OBSTACLES PER A LES SEVES OPORTUNITATS VITALS

L'objectiu d'aquest apartat és posar en relleu fins a quin punt les diferents opcions de cura poden influenciar el futur desenvolupament dels infants i fomentar la reproducció de les desigualtats entre la població infantil. Val a dir que les opcions de cura no només depenen de les preferències i normes socials respecte al tipus ideal d'atenció als més petits, sinó que estan profundament limitades per les característiques de cada context institucional. Aquest apartat s'ha dividit en dues seccions, l'ús d'escoles bressol o accés a l'ensenyament preobligatori, i el temps dedicat a la cura infantil per part dels progenitors.

Les alternatives a la cura paterna/materna: l'ús d'escoles bressol

Una vegada s'han exhaurit les llicències maternal i paternal, una de les opcions dels pares treballadors seria sol·licitar una plaça en una llar d'infants de titularitat pública o privada. Val a dir que actualment la proporció de pares que gaudeix de llicències parentals no remunerades (les llicències atorgades després de la maternitat/paternitat amb el propòsit exclusiu d'atendre els menors fins als tres anys) és gairebé testimonial al conjunt de l'Estat espanyol (Lapuerta *et al.*, 2009). Per tant, l'opció de l'externalització mitjançant serveis o cuidadors seria la més plausible tret d'altres decisions com ara la retirada de la mare del mercat de treball pels elevats costos o oferta limitada de serveis (Baizán i González, 2007).

Molts estudis demostren que la incorporació de la dona al mercat de treball ha contribuït a reduir el temps de cura parental, és a dir, que els fills passen cada vegada menys temps amb els seus progenitors. Zuckerman i Kahn (2000), per exemple, en el seu estudi basat en els Estats Units mostren com aquesta reducció en el temps de cura parental s'ha produït de manera generalitzada entre les famílies americanes independentment del seu nivell d'ingressos. Tanmateix, el fet més preocupant aquí no és tant que els pares dediquin menys temps a la cura infantil, sinó la distribució desigual en l'accés als serveis de qualitat entre la població infantil. Així, els infants de famílies menys benestants tenen una major probabilitat de recórrer a serveis de cura informal o a serveis de baixa qualitat, mentre les famílies benestants tendeixen més a accedir a serveis de qualitat alta. La qüestió central d'aquest accés desigual als serveis rau en les conseqüències per als infants. Segons aquests autors, els estudis demostren que la qualitat dels serveis influeix el desenvolupament i salut dels menors i, per tant, comporta conseqüències a llarg termini.

Segons un altre estudi nord-americà (Meyers *et al.*, 2004), els infants que van atendre escoles bressol a una edat primerenca van assolir més habilitats per afrontar l'educació formal, com ara un millor desenvolupament del llenguatge. Aquesta troballa posava de rellevància el triple desavantatge dels infants provinents de llars d'ingressos baixos, que pateixen pitjors condicions a l'entorn familiar, menys anys d'escolarització en una etapa primerenca i més intensitat de cura informal. Un estudi posterior realitzat per West, Denton i Germino-Hausken (2000) entre els nascuts durant els anys 1998 i 1999 indicava que els infants de famílies amb ingressos baixos assolien pitjors resultats en quatre dimensions claus per a l'aprofitament del començament de l'ensenyament obligatori: habilitats cognitives i coneixements previs, habilitats socials, salut física i benestar i aptituds en els processos d'aprenentatge; diferències que, a parer d'aquests autors, poden arrossegar-se i mantenir-se en etapes posteriors. Per descomptat que aquests resultats no haurien d'entendre's com si l'escola fos de tot determinant del futur escolar de l'infant, perquè l'ambient familiar també hi té un paper molt important. Aquests estudis apunten al fet que infants de famílies d'ingressos baixos o amb pares de nivell educatiu baix podrien beneficiar-se enormement de l'accés en igualtat de condicions a centres educatius de qualitat, que podrien compensar mancances en les etapes inicials de desenvolupament.

En l'àmbit de Catalunya també es disposa d'estudis sobre la influència d'assistir a escoles bressol en la població infantil. En concret, l'estudi de Castel Baldellou (2005), realitzat a dotze centres educatius del districte de Sant Martí de Barcelona, permet conèixer fins a quin punt els anys d'escolarització en llars d'infants poden haver influenciat el nivell de competència lectora dels infants en assolir els deu anys a 4t de primària. L'autor conclou que es detecta un impacte positiu especialment entre l'alumnat provinent de famílies amb pocs recursos econòmics i socials. Malauradament, tal com assenyalava l'autor, els infants d'aquests sectors socials són els qui més dificultats pateixen per accedir a places d'escoles bressol. L'impacte dels anys d'escolarització a llars d'infants entre les famílies benestants o de recursos econòmics i culturals alts, en canvi, no és tan clara. L'assistència a escoles bressol per un període superior als dos anys no produeix resultats tan positius en l'infant, atès que les pròpies famílies s'encarreguen de proveir un entorn prou engrescador per a l'aprenentatge.

Segons les dades del cens de 2001, existeix un clar biaix de classe social en l'accés als centres escolars. Els infants provinents de grups socials amb més capital econòmic (empresaris, directius i tècnics qualificats) i cultural (famílies amb estudis universitaris) semblen tenir una major presència a les llars d'infants, fet que s'explicaria pels elevats costos del sector privat i els grans dèficits de l'oferta pública (Bonal i Albaigés, 2006). Així, segons aquest estudi, l'escolarització dels menors de tres anys a Catalunya era d'un 49,3% entre les classes mitjanes professionals (directius i tècnics qualificats), davant el 40% entre les classes treballadores. Si les diferències per grups socials en l'assistència a les llars d'infants es veuen compensades per l'atenció i cura parental, aquesta estadística no tindria major rellevància. Tanmateix, el gruix teòric del qual disposem sembla indicar just el contrari. Aquest és el tema de l'apartat següent.

El temps de cura parental durant la primera infància

Els països dels quals es disposa de llargues sèries temporals sobre cura parental mostren que, contràriament al que s'esperava, els canvis en els patrons de formació familiar i ocupació no han fet disminuir enormement el temps de dedicació dels pares a la primera infància. Ans al contrari, el temps de cura parental intensiu ha anat augmen-

tant en els darrers anys, concretament entre els anys noranta i els seixanta, segons els estudis realitzats als Estats Units (Bittman, 1999; Gauthier *et al.*, 2004; Sayer, Bianchi i Robinson, 2004). Curiosament, també, aquest augment s'ha produït com a contrast dels anys seixanta quan encara prevalia el model de família tradicional (l'home com a principal proveïdor econòmic i la dona com a principal proveïdora de treball domèstic i cura), en gran part, gràcies a la reducció del temps dedicat a les tasques rutinàries de cura i a l'augment de les activitats relacionades amb el desenvolupament cognitiu dels infants (Sayer, Bianchi i Robinson, 2004).

Els resultats abans esmentats qüestionen el fet que el model tradicional de família sigui necessàriament el millor entorn per a l'infant en els seus primers anys de vida. Les dones dedicades a les tasques de la llar no tenen necessàriament una interacció directa amb els infants durant gran part del dia. Les mares i pares treballadors tenen menys temps per als seus fills però, en el cas d'externalitzar una part de la cura infantil més rutinària, poden utilitzar el poc temps que tenen de manera més intensa. El fet que les famílies siguin cada vegada més reduïdes, que els pares siguin més grans per l'endarreriment de la fecunditat i que hagi millorat el nivell educatiu mitjà de la població contribueix a augmentar la inversió de temps en els infants. Aquest augment de la dedicació de les mares també s'explica, a parer d'autors com Bianchi, Robinson i Milkie (2006), per la reducció del temps dedicat a les tasques domèstiques, l'augment de les tasques múltiples, la major incorporació dels infants en el temps d'esbarjo dels adults i els majors esforços dels homes per col·laborar en les tasques de la llar. En definitiva, els estudis empírics més recents assenyalen que els suposats canvis socials no tenen perquè impactar negativament en el temps dedicat als infants. Aquests estudis, però, també posen en relleu el fet que de vegades no és tan important el còmput global de temps dedicat a la infància com la qualitat del temps invertit.

Però, per què ens hauria de preocupar especialment el “temps de cura parental” en la primera infància? A partir de les evidències empíriques es podrien esmentar dues raons fonamentals: en primer lloc, el temps de dedicació dels pares és un indicador clau del benestar de la infància i, en segon lloc, el temps de dedicació dels pares està desigualment distribuït entre la població infantil. Per aquestes raons conèixer el temps de cura parental aporta informació bàsica de cara a una actuació primerenca en la infància.

Neidell (2000), per exemple, mostra com l'existència d'una relació estreta amb la mare durant el primer any de vida té efectes positius en els resultats cognitius del nadó. Igualment, Izzo *et al.* (1999) mostren com la implicació dels pares en la cura dels infants des de l'etapa d'escola bressol, especialment a l'entorn familiar, està positivament relacionada amb el seu assoliment educatiu posterior. Aquests resultats coincideixen amb els obtinguts per autors com Fleisher (1977) o Datcher-Loury (1988), que mostren com el temps de cura maternal té el poder d'augmentar significativament els anys d'escolarització dels infants; sempre que la mare tingui un mínim d'anys d'escolarització. En la mateixa línia, Zuckerman i Kahn (2000) troben una connexió clara entre els hàbits de llegir als infants i el seu potencial desenvolupament. Així, llegir en veu alta a una edat tan primerenca com els sis mesos pot ser, a parer dels autors, una de les intervencions més efectives per desenvolupar les habilitats d'alfabetització que es posaran en pràctica posteriorment. Bronte-Tinkew *et al.* (2008) argumenten que la implicació dels pares en la cura primerenca dels infants està associada a resultats cognitius positius en àmbits com ara balbotejar i explorar els objectes amb un objectiu que després també es trasllada a etapes educatives posteriors.

Els resultats dels estudis esmentats anteriorment mostren com la inversió del temps de cura parental depèn enormement de les característiques dels pares com ara el sexe, l'edat, el nivell educatiu i ocupacional, l'edat del fill, els ingressos o el tipus de família. Una de les característiques que ha rebut més atenció entre els acadèmics és el nivell educatiu dels pares. L'estudi de Bianchi *et al.* (2004), per exemple, analitza fins a quin punt l'enorme polarització social i econòmica produïda als Estats Units d'ençà dels anys setanta s'ha traduït en una major desigualtat en els temps de cura parental segons grups educatius. Els autors analitzen els impactes dels canvis macroeconòmics en la infància a través de les pautes seguides per les famílies en termes de despeses econòmiques en la infància, temps de cura i estils de vida. Els resultats indiquen que les mares amb major nivell educatiu tendeixen sistemàticament a invertir més temps en activitats directes de cura, és a dir, dediquen més temps a activitats com ara llegir i menys temps a tasques passives com passar el temps amb els infants davant de la televisió. Pel que fa a la inversió de temps dels pares, el seu nivell educatiu no sembla que afecti la cura física dels infants, però sí que augmenta el temps dedicat als jocs, lectura o sortides d'esbarjo. Els pares amb nivells educatius alts realitzen amb més freqüència

tasques d'estimulació, resposta i cura als infants de nou mesos que els menys educats, i, finalment, en qualsevol tipus de família analitzada els infants passen més temps amb els pares si la mare té estudis superiors.

L'impacte positiu del nivell educatiu dels pares també apareix a l'estudi de Chalasani (2007), que utilitza dades de l'ús del temps entre els anys 1985 i 2003 per als EUA. Addicionalment, aquesta autora matisa el fet que el temps de dedicació hagi augmentat entre els pares de tots els nivells educatius i que les mares sistemàticament dediquin més temps als fills; encara que les desigualtats de gènere siguin més reduïdes amb el nivell educatiu dels pares. En la mateixa línia, Hsin (2009) estudia l'efecte de la implicació materna durant el període preescolar en els resultats cognitius dels infants en arribar als dotze anys d'edat i conclou que existeix una clara relació positiva i persistent entre la quantitat total de temps que dediquen les mares, especialment a jugar amb els infants, i el desenvolupament del llenguatge dels infants. Aquests resultats, però, només es fan extensibles als infants que passen temps amb mares amb uns mínims d'habilitats verbals. Per tant, l'autora detecta una gran variació en l'habilitat de les dones per aconseguir transmetre resultats cognitius positius mitjançant el seu temps de cura.

En el context europeu destaca l'estudi de Sayer, Gauthier i Furstenberg (2004), que analitza les diferències en la inversió de temps dels pares segons nivell educatiu al Canadà, Alemanya, Itàlia i Noruega. En aquest cas també es troba una relació directa entre temps de cura invertit pels pares i el seu nivell educatiu, malgrat les enormes diferències entre països pel que fa al suport econòmic i de serveis del qual gaudeixen les famílies. Els autors apunten al fet que les mares amb major nivell educatiu puguin tenir valors i comportaments diferents respecte de les mares amb menor nivell educatiu. Entre els pares, però, el nivell educatiu no sembla tenir cap mena d'influència a Noruega i molt poca a Alemanya.

Com s'explica el paper del nivell educatiu dels pares en la inversió de temps de cura? Una explicació estaria relacionada amb el fet que els més educats també disposen de més recursos econòmics, gaudeixen de millors condicions de vida i tenen valors i comportament diferents. Tanmateix, els estudis estadístics que tenen en compte varia-

bles com els ingressos de la llar continuen trobant indicis del fort impacte del nivell educatiu. El fet diferencial podria trobar-se en la millor eficàcia dels pares amb estudis superiors per transmetre capital humà i cultural als seus fills per tal d'assegurar-se millors resultats educatius. Els pares amb estudis superiors probablement estiguin més conscienciats de la importància d'invertir temps en els infants i més motivats per dur a terme activitats de cura intensiva. Dit d'una altra manera, els pares amb major nivell educatiu serien més conscients de la correlació entre temps invertit en infants i producció d'infants "de qualitat".

Per últim, s'ha d'esmentar que les decisions de pares i mares sobre el temps de dedicació als infants estan profundament lligades al context institucional, on prevalen determinades normes socials de gènere, patrons d'ocupació i diferents graus de suport per a la conciliació. El benestar de les famílies i de retruc de la infància a les societats occidentals recau en les mateixes famílies, l'estat i el mercat (Esping-Andersen, 2002; Orloff, 1993; Sainsbury, 1999). En el cas concret de la realitat catalana i espanyola hi ha un excés de confiança en les habilitats de les famílies per assumir les responsabilitats de cura, els ajuts econòmics són reduïts, les polítiques de conciliació poc generoses en termes retributius i els serveis altament deficitaris. Aquestes són algunes de les característiques del model català que s'analitzen als apartats següents.

LA REALITAT CATALANA: EVIDÈNCIES EMPÍRIQUES SOBRE L'ATENCIÓ ALS MÉS PETITS

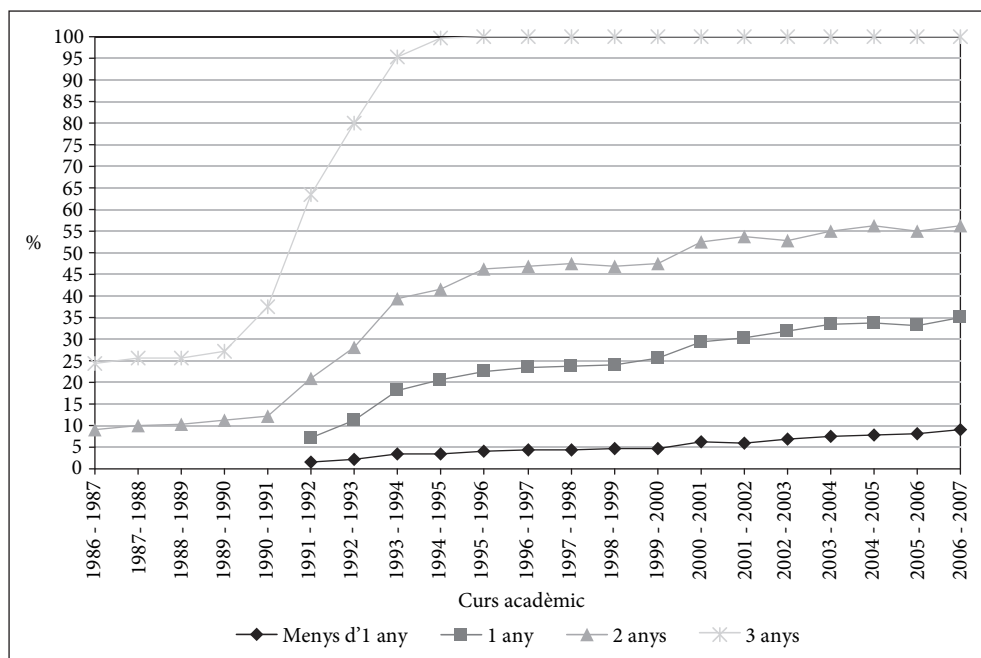
En aquest apartat s'analitzen dos aspectes concrets de la cura infantil: l'ús dels centres escolars a una edat primerenca (el primer cicle d'escolarització infantil) i les pautes de cura infantil dels pares. L'objectiu d'aquest apartat és il·lustrar el compromís de les institucions en la provisió de places a centres educatius i el paper dels pares en la promoció de les oportunitats vitals de la primera infància. Aquest doble enfocament vol mostrar la importància de l'organització del sistema educatiu per tal de garantir els drets dels infants i, al mateix temps, compensar les carències que sovint neixen en el si mateix de les famílies.

Les llars d'infants

La pauta de l'escolarització de la primera infància s'ha reflectit al gràfic 2. Aquest gràfic mostra les taxes netes d'escolarització per edats individuals en el període comprès entre els cursos 1986-1987 i 2007-2008. Paga la pena destacar l'any 1990 com a punt d'inflexió a partir del qual s'inicia un procés de regulació i creació de llars d'infants arreu de Catalunya, que coincideix amb l'aprovació de la LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu). La LOGSE representa el primer gran esforç públic per ordenar els centres irregulars de cura i educació dels infants i per atorgar reconeixement públic a la tasca pedagògica que es venia realitzant durant anys a diferents centres amb

Gràfic 2.

Percentatge d'infants escolaritzats per edats significatives. Catalunya 1986-2008



Font: Departament d'Educació (Estadística de l'ensenyament); percentatges calculats a partir del nombre d'alumnes i la població infantil obtinguda del Padró continu d'habitants.

l'establiment d'uns objectius pedagògics específics i uns requisits mínims de qualitat relacionats amb els espais i el professorat.

Al llarg del procés de regulació i de creació de nous centres destaca la diferenciació entre la tendència seguida pels infants de segon cicle d'escolarització infantil, els quals assolixen la plena escolarització a meitat dels noranta, i la pauta seguida pels infants de primer cicle. Aquests últims només experimenten un tímid, i del tot insuficient, creixement d'ençà de la meitat dels anys noranta. A tall d'exemple del greu dèficit del sector públic, la demanda no atesa de places públiques d'escola bressol al municipi de Barcelona durant el curs 2004-2005 va arribar al 58%, segons dades publicades per l'Ajuntament de Barcelona (2005), és a dir, que més de la meitat de les preinscripcions van ser desestimades.

La taxa d'escolarització (0-2 anys) durant el curs 2007-2008 al conjunt de Catalunya arribà al 32,5%, la meitat de les places de caràcter privat (vegeu l'apartat d'indicadors). Desglossat per edats individuals, però, només un 9% dels infants menors d'un any tenien plaça a una llar d'infants; un 35% els d'un any i un 56,4% els de dos anys. A aquest baix nivell de provisió s'afegeix el fet que la llicència per maternitat només és de setze setmanes i que la llicència parental, dissenyada per proveir de temps als pares fins als tres anys de l'infant, no és gaire popular, en gran part per la manca absoluta de compensació econòmica.²

El desplegament del Mapa de llars d'infants de Catalunya, aprovat pel Parlament de Catalunya mitjançant la Llei 5/2004, de creació de llars d'infants de qualitat a instàncies de la iniciativa legislativa popular, amb prou feines aconseguirà absorbir la demanda creixent de places que es genera per la repuntada recent de la natalitat, l'augment sostingut de la participació de la dona al mercat de treball o l'afebliment de la solidaritat intergeneracional (el tradicional recurs als avis i àvies). En aquest context de dèficit generalitzat de places escolars, especialment greu en determinades comarques catalanes (vegeu l'apartat d'indicadors), s'obren les portes a solucions de cura informals i

2. D'ençà de l'any 2000 diferents comunitats autònomes, com ara el País Basc, Navarra, Castella i Lleó, Castella-La Manxa o La Rioja ofereixen compensacions econòmiques als pares treballadors per tal d'incentivar l'ús de les llicències parentals, tot i que cada comunitat ha dissenyat regulacions i quantitats de compensació molt diverses (Lapuerta *et al.*, 2009).

a l'agreuament de l'esclatxa social segons l'origen socioeconòmic de les famílies: les famílies més benestants a escoles de qualitat, i moltes altres a escoles senzillament accessibles per motius econòmics o a mans de xarxes informals de coneguts o familiars. Les alternatives informals probablement no siguin tan determinants per al futur benestar de l'infant durant el primer any de vida, però sí que comencen a ser determinants a partir de l'any d'acord amb les evidències aportades a l'apartat anterior, especialment si l'infant no compta amb una bona cura parental que compensi la manca d'estimulació cognitiva de les escoles, tema al qual ens dediquem a l'apartat següent.

La cura infantil dels pares

L'objectiu d'aquest apartat és analitzar els patrons de la cura que reben els infants en funció de les característiques educatives dels pares. L'anàlisi es basa en una mostra de dades de Catalunya provinent de l'Enquesta d'Ús del Temps (2002-2003) realitzada per l'Institut Nacional d'Estadística (INE).³ Es tracta d'una enquesta que capta dades per a un any concret d'observació a partir de la recollida d'un diari on es detallen les activitats realitzades en intervals de deu minuts de tots els membres de la llar de deu anys i més.

La mostra analitzada consisteix en 1.176 persones (563 pares i 613 mares) en el grup d'edat de divuit a cinquanta anys amb fills menors d'onze anys (casos sense ponderar).⁴ La variable que s'analitza és la quantitat de minuts diaris que els pares dediquen a la cura infantil segons la quantitat i la qualitat de la cura. Aquí s'utilitza una classificació de tipus de cura adaptada a partir de la proposta original realitzada per Bittman, Craig i Folbre (2004).⁵ Així, a més d'analitzar la quantitat total de minuts de cura es té en compte la tipologia següent:

.....
3. A les comunitats autònomes de Catalunya, Andalusia, Galícia i Navarra s'ha incrementat la mostra per tal de permetre'n la representativitat estadística.

4. L'organització de les dades i la creació de la variable dependent s'han realitzat juntament amb l'equip investigador de la UPF, encapçalat per Marta Domínguez i Pau Baizán, als quals s'agraeix la seva col·laboració.

5. Per raons d'espai no s'aporta el llistat complet de les activitats incloses dins de cada tipus de cura (els codis INE de les activitats recollides als diaris). Les persones interessades, però, poden sol·licitar el llistat de codis a l'autora: mjose.gonzalez@upf.edu.

- *Estimulació intel·lectual*: activitats de cura que impliquen una interacció directa entre l'adult i l'infant i que estan adreçades a tasques educatives com ara ensenyar a llegir, jugar, parlar o conversar.
- *Alta intensitat*: activitats de cura que impliquen una interacció directa entre l'adult i l'infant i que estan relacionades amb la cura física o vigilància dels menors durant els àpats, jocs, etc. Normalment, es tracta de tasques que s'han de fer quotidianament.
- *Baixa intensitat*: tasques de cura secundàries que impliquen, per exemple, parar atenció als infants mentre es realitza una altra activitat o durant trajectes als centres educatius o d'esbarjo.
- *Supervisió/cura passiva*: tasques que es fan amb presència dels infants tot i que no impliquen interacció amb ells, com ara dormir, realitzar tasques domèstiques, mirar la televisió, etc.

Ateses les característiques de la submostra, relativament reduïda, amb la qual es treballa (pares amb fills menors d'onze anys a Catalunya) s'ha optat per fer una tria de les variables més rellevants que expliquin la dedicació dels pares, és a dir, el model que millor expliqui la variable d'interès amb el nombre més reduït possible de variables explicatives. Les variables explicatives seleccionades són les següents: el dia de la setmana durant el qual es recull la informació (laborables o caps de setmana); l'estructura de la llar (edats i nombre de fills); el sexe dels progenitors; el grau d'externalització de la cura infantil (si reben ajuda i el nombre d'hores); ingressos equivalents de la llar segons l'escala de l'OCDE (el logaritme neperià) i composició educativa dels progenitors tenint en compte el nivell assolit pel pare i la mare.

En aquesta anàlisi el nivell educatiu de les famílies és la variable explicativa central per interpretar les diferències en les pautes de cura, mentre que la resta són fonamentalment variables de control. La hipòtesi que es proposa testar amb les dades de Catalunya és la següent: s'espera que les famílies amb més nivell educatiu o els pares emparellats amb persones de nivell educatiu alt seguiran pautes de cura de més qualitat (més estimulació intel·lectual i cura d'alta intensitat) que no pas les famílies de nivell educatiu baix (amb un màxim de fins a estudis primaris). La confirmació d'aquesta hipòtesi demostraria el repartiment desigual de la qualitat de cura per grups socials, aquí definits segons el seu assoliment educatiu.

Per tal d'estudiar la quantitat total de minuts dedicats a cada tipus de cura s'utilitza un model de regressió Tobit, que vindria a ser com una regressió lineal que controla, però, pels casos censurats o zeros a la variable dependent. Aquest tipus de regressió està especialment indicat per als casos en els quals hi ha una excessiva concentració de zeros (Breen, 1996), com seria el cas d'estudis on una proporció important de pares diuen no fer cap mena de cura infantil diària o no dedicar ni un minut a un tipus de cura específic. Els zeros podrien esbiaixar l'estimació de la variable dependent en una regressió lineal clàssica.

Els resultats de l'anàlisi s'han resumit a la taula 1, on també s'especifica el nombre de casos censurats o zeros per cada tipus de cura. Iniciem, doncs, el comentari amb les variables de control i, en concret, per una variable fonamental per entendre les diferències en els patrons de cura: el sexe del progenitor. Abans d'analitzar els coeficients, però, paga la pena observar els descriptius de la taula 2, on es mostra el nombre mitjà de minuts diaris dedicats a la cura infantil. En total, les mares dediquen com a mitjana tres hores diàries més que els pares, o un 62% més del temps que hi dediquen els pares. Per tipus de cura, les mares també destaquen per dedicar més temps que els pares a cura d'alta intensitat i cura passiva; totes dues requereixen unes pautes de dedicació als menors més continuades i rutinàries. A la taula 1 es pot veure que, malgrat controlar per variables com l'educació, els ingressos o la composició de la llar –factors que podrien explicar les diferències de gènere en els patrons de cura–, les mares continuen tenint una dedicació significativament més alta que els pares en gairebé tots els tipus de cura. L'únic tipus de cura en què no sembla haver-hi diferències de gènere és el d'estimulació intel·lectual, que, com veurem més endavant, està més relacionat amb el capital humà dels pares més que no pas amb el gènere.

Una altra variable de control és el dia de la setmana. Així, si la informació es recull durant els caps de setmana la dedicació dels pares augmenta en gairebé tots els tipus de cura, i especialment els de més “baixa qualitat”: baixa intensitat i activitats de cura passiva i supervisió. L'únic tipus de cura que sembla reduir-se significativament durant els caps de setmana és el d'estimulació intel·lectual (un coeficient de -14,48**). Pel que fa a l'estructura de la llar, la presència d'infants menors de quatre anys augmenta significativament la dedicació dels pares en tota mena de tipus de cura i, en especial, la

Taula 1.

Anàlisi de regressió Tobit per predir el temps de cura parental (minuts) de fills fins a deu anys segons el tipus de cura. Catalunya, 2002-2003

	Temps total	Estimulació intel·lectual	Alta intensitat	Baixa intensitat	Supervisió/cura passiva
Període de la setmana:					
Dies laborables	--	--	--	--	--
Caps de setmana	130,9***	-14,48**	6,01	72,47***	73,28***
Edat del fill més petit:					
de 4 a 10 anys (grans)	--	--	--	--	--
de 0 a 3 anys (petits)	157,39***	34,23***	109,59***	22,81**	56,41***
Nombre de fills:					
1	--	--	--	--	--
2	45,73***	10,61	2,71	26,19***	24,18**
3 i més	96,24**	6,60	18,51	60,60***	28,79
Nivell educatiu dels pares:					
Tots dos amb estudis fins a primària	--	--	--	--	--
Tots dos amb estudis secundaris	72,06*	-11,44	61,68***	38,14*	-2,92
Tots dos amb estudis universitaris	115,99***	1,14	70,95***	50,17**	28,59
Dona amb estudis secundaris / la parella amb estudis fins a primària	15,86	-34,4	47,07**	-10,04	-5,61
Dona amb estudis universitaris / la parella amb secundària o primària	82,96**	-8,66	52,21***	27,76	28,85
Home amb estudis secundaris / la parella amb estudis fins a primària	135,26***	-19,34	35,61*	58,02**	63,4**
Homes amb estudis universitaris / la parella amb secundària o primària	78,79*	-12,03	58,81***	40,11*	12,67
Un d'ells no aporta informació o és monoparental	146,35	-23,25	87,91*	45,25	40,01
Ln (ingressos de la llar)	-58,82***	4,06	-3,77	-13,57	-46,38***
Sexe:					
Homes	--	--	--	--	--
Dones	186,17***	3,37	98,29***	57,73***	86,66***
Han rebut ajuda per a la cura dels infants?					
No	--	--	--	--	--
Sí	18,03	5,99	1,97	15,09	22,25
Quantes hores han rebut els més petits (0-3 anys):					
No té ajuda o rep menys de 35 hores	--	--	--	--	--
Té ajuda de 35 hores o més	-98***	-6,95	-29,39***	-25,98*	-62,88***
Quantes hores han rebut els de 4 o més anys:					
No té ajuda o rep menys de 35 hores	--	--	--	--	--
Té ajuda de 35 hores o més	33,52	22,25	11,36	5,81	12,23
Constant:	445,56***	-63,01	-97,92**	109,71*	299,38***
Casos no censurats (var. dep. <=0)	1044	699	379	150	264
Casos censurats (var. dep. =0)	81	426	746	975	861

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. -- Categoria de referència.

Font: Enquesta de l'Ús del Temps (INE), 2002-2003.

cura més intensiva, mentre que el nombre de fills fa augmentar el temps de dedicació però especialment la de baixa intensitat.

Com que el temps de dedicació dels pares dependrà en gran mesura de l'ajuda rebuda per altres persones també s'ha controlat pel fet de disposar d'ajuda i del nombre d'hores en funció de l'edat dels fills. Així, a la pregunta de si havien rebut alguna mena d'ajuda durant la setmana anterior no sembla determinar la dedicació dels pares. La introducció del nombre d'hores d'ajuda rebuda per als més petits (els de zero a tres anys), però, sembla indicar que els pares que han rebut una ajuda setmanal superior a les trenta-cinc hores han reduït significativament la seva dedicació total a la cura infantil alleugerint especialment la cura passiva (-62,88^{***}) i en menor mesura la cura d'alta intensitat (-29,39^{***}). Així doncs, els pares que poden externalitzar una part de la cura infantil més rutinària disposen de més temps lliure per dedicar-se a activitats de cura més gratificants i de major qualitat. De fet, la variable 'ingressos de la llar' sembla actuar en la mateixa direcció, atès que a més ingressos de la llar menor dedicació parental total i especialment menor dedicació a les activitats de supervisió i cura passiva (-46,38^{***}).

Taula 2.

Nombre mitjà de minuts diaris que pares i mares de divuit a cinquanta anys dediquen a la cura de fills fins a deu anys. Catalunya 2002-2003

	Pares	Mares
Temps total	280	454
Estimulació intel·lectual	25	24
Alta intensitat	31	93
Baixa intensitat	125	173
Supervisió / cura passiva	100	164

Nota: Estimació amb dades ponderades.

Font: Elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de l'Ús del Temps (INE), 2002-2003.

Finalment, s'analitza la influència del nivell educatiu dels pares en les pautes de cura infantil. Val a dir que aquesta variable és significativa tot i controlar en els mateixos

models el nivell d'ingressos de la llar, és a dir, que més enllà de la importància dels recursos familiars l'educació dels pares és significativa per entendre els patrons de cura infantil. Entre els tipus de parelles educatives analitzades, on es té en compte l'educació del pare i la de la mare conjuntament, les parelles que més temps total dediquen a la cura infantil en comparació de les parelles on tots dos tenen estudis primaris (categoria de referència) són les compostes per pares amb estudis secundaris i mares amb estudis primaris seguida per parelles on tots dos tenen estudis universitaris. Aquesta informació referida al temps total, però, no resulta tan rellevant com la influència de l'educació dels pares en el tipus de cura infantil realitzada.

Per tipus de cura, la taula 1 mostra clarament que respecte de la família amb el nivell educatiu més baix (tots dos pares amb estudis primaris) totes les altres famílies tenen una major propensió a dedicar més temps a la cura d'alta intensitat. Respecte de totes les famílies, però, les formades per dos pares amb estudis universitaris són les que tenen la major propensió a realitzar tasques d'alta intensitat (70,95^{***}), seguides molt de prop per les famílies amb dos pares amb estudis secundaris (61,68^{***}) i per les famílies en les quals hi ha la presència d'un pare (58,81^{***}) o mare (52,21^{***}) amb estudis universitaris. Les famílies compostes per un pare amb estudis secundaris i una mare amb estudis primaris (relativament nivell de capital humà baix) tendeixen a dedicar més temps a les activitats de baixa intensitat o de supervisió respecte de les famílies on tots dos tenen estudis primaris.

Finalment, destaca el fet que les úniques variables que determinen la quantitat de temps dedicat a la cura d'estimulació intel·lectual són l'edat del fill i el període de la setmana, mentre que el nivell educatiu dels pares no sembla tenir-hi cap impacte significatiu. Respecte a les famílies on tots dos tenen estudis primaris, les famílies on tots dos tenen estudis universitaris tenen un coeficient positiu, és a dir, que semblaria que tenen una major propensió a dedicar-se a la cura d'estimulació intel·lectual (1,14), tot i que el coeficient no és significatiu. Aquesta anàlisi s'hauria de replicar amb mostres més grans per tal de verificar el grau d'influència real de l'educació dels pares. No obstant això, els models presentats a la taula 1 confirmen la hipòtesi anteriorment descrita per la qual a major nivell educatiu dels pares major és la seva propensió a dedicar temps de qualitat als infants.

CONCLUSIONS

Aquest capítol ha mostrat com les transformacions socioeconòmiques recents, que apunten cap a una major incertesa en el món laboral i familiar, han posat la infància al centre del debat sobre la reestructuració de l'Estat del benestar i han afavorit el sorgiment d'un nou paradigma en l'àmbit de les polítiques socials conegut com "la inversió en la infància". Malgrat l'enfocament excessivament instrumentalista d'aquest paradigma, centrat en la confecció dels ciutadans ideals per a la futura societat del coneixement, ben formats i flexibles, té la gran virtut de donar prioritat màxima als més petits sota la premissa que una bona educació i cura dels infants avui es traduirà en bons ciutadans de demà. D'aquí se'n dedueix que en pro del benestar del conjunt de la societat hem de proveir els millors recursos i facilitats per als menors per tal que desenvolupin al màxim les seves potencialitats. Això també es tradueix en vetllar perquè els infants rebin una bona atenció de ben petits tant a l'entorn familiar com a l'entorn educatiu.

A la segona part d'aquest capítol s'ha il·lustrat la influència de la família i l'educació primerenca en la trajectòria educativa i laboral dels infants. Gran part de les evidències mostrades provenien d'estudis anglosaxons que disposen de dades longitudinals o de curs de vida dels infants des dels pocs mesos de vida fins a l'entrada en la primària o secundària. Els estudis semblen avalar la importància de l'entorn familiar i escolar en el benestar de la infància. En concret, els infants que reben una molt bona estimulació a l'entorn familiar estan més preparats per afrontar amb èxit l'entrada al sistema educatiu. En canvi, els infants que no gaudeixen d'aquesta estimulació parental a una edat primerenca tenen menys oportunitats en el seu desenvolupament educatiu, especialment si tampoc han gaudit d'uns anys d'escolarització preescolar en centres de qualitat. D'aquesta manera, els estudis indiquen que els dèficits de l'entorn familiar podrien ser en part compensats per un bon sistema de cura i atenció primerenca.

Quina és la situació a Catalunya? Fins a quin punt l'entorn familiar és capaç de generar desigualtats entre els més petits o fins a quin punt les desigualtats originades en l'entorn familiar poden ser compensades pel sistema educatiu? L'anàlisi de les dades sobre llars d'infants a Catalunya dibuixa una realitat moderadament positiva amb taxa

d'escolarització del grup zero a dos anys del 32% per al curs 2007-2008, que està per sobre de la mitjana espanyola (20%)⁶ però molt per sota de la demanda actual i menys encara de la demanda latent que podria aflorar davant d'una oferta normalitzada de places a llars d'infants públiques. Aquesta situació obre les portes a tot un ventall de solucions diverses que es mouen entre dos extrems: les xarxes informals de familiars i coneguts a les escoles d'elit d'estimulació precoç. L'accés a les diferents solucions variarà en funció dels ingressos familiars per finançar un centre privat, la sort per entrar a una bona escola pública per sorteig o per nivell de renda o senzillament la sort de viure a una zona amb oferta pública o privada de llars d'infants.

Entre els infants que provenen de famílies amb nivell alt de capital humà el dèficit de les escoles bressol, segons indiquen els estudis, no representa un gran obstacle per a les seves oportunitats educatives futures. Tanmateix, l'anàlisi realitzada aquí mostra que els infants amb pares de nivell educatiu baix tendeixen a rebre cura de "menys qualitat" (més temps en supervisió i cura passiva en comptes de cura d'alta intensitat), a diferència dels infants amb pares de nivell educatiu alt (més temps d'alta intensitat). Si les institucions públiques no garanteixen l'escolarització primerenca dels infants de les famílies més desafavorides, inevitablement es reforça el cercle de les desigualtats en la infància.

Els resultats d'aquest estudi ofereixen una lliçó clara per a la realització de polítiques per a la infància, atès que el dret d'accés universal a les llars d'infants seria la millor, encara que no l'única, recepta per equilibrar les desigualtats socials. Un dret reconegut per les lleis educatives vigents, però insuficientment finançat per arribar a ser una realitat.

Referències bibliogràfiques

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2005). *Barcelona informació*, 82 (febrer). En línia: <http://www.bcn.es/publicacions/b_informacio/bi_82/08-09.pdf> [consultat el juny de 2009].

.....
6. Dades del Ministeri d'Educació i Ciència (Estadístiques no universitàries consultades en línia: <<http://www.educacion.es/mecd/>>).

BAIZÁN, P. i GONZÁLEZ, M. J. (2007). “¿Las escuelas infantiles son la solución? El efecto de la disponibilidad de escuelas infantiles (0-3 años) en el comportamiento laboral femenino”, a NAVARRO, Vicenç (ed.). *Situación Social de España*. Vol. II. Madrid: Biblioteca Nueva.

BIANCHI, S. M.; COHEN, P. N.; RALEY, S. i NOMAGUCHI, K. (2004). “Inequality in Parental Investments in Child-Rearing: Expenditures, Time, and Health”, a NECKERMAN, K. M. (ed.). *Social Inequality*. Nova York: Russell Sage Foundation.

BIANCHI, S. M.; ROBINSON, John P. i MILKIE, Melissa A. (2006). *Change Rhythms of American Family Life*. Nova York: Russell Sage Foundation.

BITTMAN, M. (1999). “Parenthood without penalty: Time use and public policy in Australia and Finland”, *Feminist Economics*, 5: 27-42.

BITTMAN, M., CRAIG, L. i FOLBRE, N. (2004). “Packaging Care: What Happens When Children Receive Non-Parental Care?”. A FOLBRE, N. i BITTMAN, M. (eds.). *Family time. The social organisation of care*. Londres: Routledge.

BONAL, X. i ALBAIGÉS, B. (2006). “Indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya”, a BONAL, X. (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Vol. I. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Editorial Mediterrània. Col·lecció Polítiques, 53.

BREEN, R. (1996). *Regression Models. Censored, Sample Selected or Truncated Data*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.

BRONTE-TINKEW, J.; CARRANO, J.; HOROWITZ, A. i KINUKAWA, A. (2008). “Involvement Among Resident Fathers and Links to Infant Cognitive Outcomes”, *Journal of Family Issues*. En línia: <<http://jfi.sagepub.com>> [consultat el juny de 2009].

CASTEL BALDELLOU, J. L. (2005). *ESCOLE: Estudi comparatiu i mesura de la competència lectora de l'alumnat de 4t de primària basat en el projecte PIRLS*. Resum executiu en línia: <<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/Annexes/Annex%2016%20Informe%20executiu.pdf>>

CHALASANI, S. (2007). "The changing relationship between parents' education and their time with children", *International Journal of Time Use Research*, 4(1): 93-117.

DATCHER-LOURY, L. (1988). "Effects of mother's home time on children's schooling", *The Review of Economics and Statistics*, 70(3): 367-373.

ESPING-ANDERSEN, G. (2002). "Towards a Child Centred Social Investment Strategy", a ESPING-ANDERSEN, G.; GALLIE, D.; HEMERIJCK, A. i MYLES, J. *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.

FLEISHER, B. (1977). "Mother's home time and the production of child quality", *Demography*, 14(2): 197-212.

GAUTHIER, A.; SMEEDING, T. i FURSTENBERG, F. (Jr.) (2004). "Are parents investing less time in children? Trends in selected industrialized countries", *Population and Development Review*, 30(4): 647-672.

GÓMEZ GRANELL, C. *et al.* (2008). *Informe de la inclusión social en España 2008*. Barcelona: Obra Social - Caixa Catalunya.

GONZÁLEZ, M. J. (2003). "Servicios de atención a la infancia en España", *Documento de trabajo Fundación Alternativas*, 1. Madrid: Fundación Alternativas.

HECKMAN, J. J. i LOCHNER, L. J. (2000). "Rethinking myths about education and training: Understanding the sources of skill formation in a modern economy", a DANZIGER, S. i WALDFOGEL, J. (eds.). *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*. Nova York: The Ford Foundation Series on Asset Building.

HSIN, A. (2009). "Parent's Time with Children: Does Time Matter for Children's Cognitive Achievement?", *Social Indicators Research*, 91.

IZZO, C.; WEISSBERG, R.; KASPROW, W. i FENDRICH M. (1999). "A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance", *American Journal of Community Psychology*, 27(6): 817-839.

JENSON, J. (2004). "Changing the Paradigm: Family Responsibility or Investing in Children", *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 29(2): 169-192. En línia: <http://muse.jhu.edu/journals/canadian_journal_of_sociology/v029/29.2jenson.pdf> [consultat el juny de 2009].

JENSON, J. (2006). "The LEGO™ paradigm and the new social risks: consequences for children", a LEWIS, J. (ed.). *Children, Changing Families and Welfare States*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

JENSON, J. i SAINT-MARTIN, D. (2003). "New Routes to Social Cohesion? Citizenship and the Social Investment State", *Canadian Journal of Sociology*, 28(1): 77-99.

LAPUERTA, I.; BAIZÁN, P. i GONZÁLEZ, M. J. (2009). "Tiempo para cuidar, tiempo para trabajar. Análisis del uso y duración de las licencias parentales en España", a NAVARRO, Vicenç (ed.). *Situación Social de España*. Vol. III. Madrid: Biblioteca Nueva.

LEWIS, J. (ed.) (2006). *Children, Changing Families and Welfare States*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

LISTER, R. (2006). "An agenda for children: investing in the future or promoting well-being in the present?", a LEWIS, J. (*op. cit.*).

MEYERS, M.; ROSENBAUM, D.; RUHM, C. i WALDFOGEL, J. (2004). "Inequality in Early Childhood Education and Care: What Do We Know?", a NECKERMAN, Kathryn M. (ed.). *Social Inequality*. Nova York: Russell Sage Foundation. En línia: <<http://www.russellsage.org/programs/main/inequality/050516.725723>> [consultat el juny de 2009].

NEIDELL, M. (2000). "Early parental time investments in children's human capital development: Effects of time in the first year on cognitive and non-cognitive outcomes", *Working paper*, 86. Los Angeles: University of California, Department of Economics.

OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. París: OECD. En línia: <<http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>> [consultat el juny de 2009].

OECD (2008). Family Database. OECD - Social Policy Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs. En línia: <www.oecd.org/els/social/family/database> [consultat el juny de 2009].

ORLOFF, A. (1993). "Gender and the social rights of citizenship: the comparative analysis of gender relations and welfare states", *American Sociological Review*, 58: 303-328.

QVORTRUP, J. (1994). "Introduction", a QVORTRUP, J.; BARDY, M.; SGRITTA, G. i WINTERSBERGER, H. (eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.

SAINSBURY, D. (ed.) (1999). *Gender and Welfare State Regimes*. Oxford: Oxford University Press.

SAYER, L.; GAUTHIER, A. i FURSTENBERG, F. (2004). "Educational differences in parents' time with children: Cross-national variations", *Journal of Marriage and the Family*, 66(5): 1149-1166.

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

SHORE, R. (1997). *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. Nova York: Families and Work Institute.

STRAUSS, J. i THOMAS, D. (1995). "Human resources: Empirical modeling of household and family decisions", a BEHRMAN, J. i SRINIVASAN, T. (eds.). *Handbook of development economics* 3A. Amsterdam, North-Holland.

WEST, J., DENTON, K., i GERMINO-HAUSKEN, E. (2000). *America's kindergartners: findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class 1998-1999, fall*

1998. Washington, DC: Department of Education. National Center for Education Statistics.

ZUCKERMAN, B. i KAHN, R. (2000). "Pathways to Early Child Health and Development", a DANZIGER, S. i WALDFOGEL, J. (eds.). *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*. Nova York: Russell Sage Foundation.

10 L'educació dels tres als dotze anys. La seva contribució a la reducció del fracàs escolar

Joan Domènech Francesch

En aquest text intento descriure quins són els aspectes que, com a debilitats o oportunitats, poden contribuir a millorar els aprenentatges del conjunt de l'alumnat en aquestes etapes i, per tant, a fer front al fracàs escolar.

En primer lloc, descripció aquells aspectes que, a nivell general, configuren el debat més global sobre aquesta etapa: la seva importància, el concepte de *fracàs escolar* i reformes i avaluacions comuns a aquest període. En segon lloc, faig una breu descripció de quines han estat les polítiques concretes que s'han dut a terme des de l'Administració catalana en els últims anys i la seva contribució a la millora de l'educació infantil i primària. En tercer lloc, presento les temàtiques que, de forma recurrent, formen part dels debats quotidians en els centres educatius. Finalment, després de la breu descripció de totes aquestes dades, m'atreveixo a formular un conjunt de propostes, com a conclusió de les dades i anàlisis descrites.

La contribució que es presenta a continuació vol ser un diagnòstic, fet a peu d'obra,¹ crític i conscient dels esforços que, des de tots els sectors, es fan de manera continuada per millorar l'escola. Em considero una mica coneixedor de les dificultats que sovint hi

1. L'autor ha publicat, al llarg de la seva vida professional, diversos textos sobre l'educació en aquest tram educatiu. A més d'articles en revistes pedagògiques, entre ells hi ha: Domènech i Arànega (2001) i Domènech (2002a i b). També ha impulsat la Coordinació d'escoles 3-12 (<http://esc3-12.pangea.org/>) i les Jornades d'Escoles 3-12 (0-12 des de 2004) que des de 1999 s'organitzen cada any.

ha per realitzar anàlisis globals que tinguin en compte totes les realitats des d'un punt de vista sistèmic i fer propostes que siguin eficaces i perdurables. En aquest sentit sí que vull ressaltar la importància d'una tasca continuada, global (no parcial ni a curt termini) i, sobretot, coresponsable de tots els agents que volen un canvi i una millora del conjunt del sistema educatiu.

LA IMPORTÀNCIA DE L'ETAPA DE TRES A DOTZE ANYS

Potser algú s'estranyarà que aquest text estigui situat en aquest tram d'edat que correspon al segon cicle d'educació infantil i a l'educació primària. És cert que la majoria dels informes i publicacions referents a aquest tram se centren en l'educació primària o en l'educació infantil. La justificació pragmàtica rau en el fet que aquests dos trams (de tres a sis i de sis a dotze anys) conviuen de forma molt majoritària en un únic centre i, per tant, tendeixen a compartir organització, recursos, direcció... encara que hi hagi algunes diferències en alguns aspectes del seu funcionament.

Però hi ha dues raons més de tipus pedagògic. La primera, fàcilment consensuable, és que l'educació en aquesta franja d'edat és molt important, perquè s'hi poden gestar les oportunitats i els problemes que, en etapes posteriors, es faran molt més evidents. La segona és més una hipòtesi que una realitat consensuada: l'educació dels tres als dotze ha de ser un model que tingui una influència en el conjunt de l'educació obligatòria. Sabem que, amb aquesta segona afirmació, tornem a reobrir un debat que vàrem tenir en el nostre país al voltant de l'aplicació de la LOGSE (s'ha d'egebitzar la secundària...?). Més enllà de la simplicitat amb què es va plantejar en aquells moments el debat, crec que cal una reflexió rigorosa de quins són els aspectes culturals presents en les dues etapes que cal promoure i estendre. La solució no és traslladar el funcionament de la secundària a la primària, naturalment.

En el nostre sistema el tram de tres a dotze anys és d'una gran importància. Per les seves dimensions, per l'edat del seu alumnat, pel seguiment i control que fa el professorat, per l'atenció que es rep des de la família, pel tipus d'aprenentatges que cal fer... Potser per aquestes raons els encerts i els fracassos que es gesten no es manifesten fins a l'en-

senyament secundari obligatori. Coincidim a marcar la relació que hi ha entre el fracàs encobert a la primària i el fracàs descobert de la secundària, però potser no hi ha tantes coincidències amb les propostes que cal engegar. No es tracta de centrar els esforços a preparar l'alumnat per a l'etapa següent, sinó d'analitzar quins són els aspectes del model actual que cal millorar i com aconseguim que tinguin una continuïtat i coherència en tot el tram obligatori. La concepció que l'alumnat quan acaba l'educació primària ja ha de tenir tots els hàbits adquirits, els procediments i les capacitats assolides i ha d'estar disposat a acumular coneixements a partir de la seva autonomia i el seu esforç individual és incorrecta i contradictòria, i no té en compte el caràcter obligatori, universal i bàsic que també té l'educació secundària. Forma part de la mateixa cultura dels qui pensen que quan els nois i noies passen a primer de primària ja han de saber llegir i escriure perfectament, perquè d'aquesta manera podem assegurar que l'aprenentatge de les matèries es farà amb els llibres de text com a material curricular exclusiu, i el professorat d'aquesta etapa no haurà d'esmerçar temps en aquest aprenentatge bàsic.

Cada etapa ha de buscar els seus fonaments i ha d'orientar convenientment els seus aprenentatges. Però des de les etapes superiors és important fer una anàlisi de quins són els aspectes que en l'educació infantil i primària funcionen i són d'un alt rendiment. Es tracta de veure com podem ajudar a millorar el conjunt del sistema des de la nostra petita peça en l'engranatge general.

L'educació dels centres educatius de tres a dotze anys ha de ser un exemple de funcionament, innovació, atenció a la diversitat, col·laboració amb les famílies... per a tot el tram d'educació obligatòria. També per abordar el fracàs escolar. Aquest plantejament ha de ser considerat per administradors, sindicats, moviments de renovació i col·lectius que intenten millorar la qualitat del sistema educatiu.

ALGUNES REFLEXIONS SOBRE EL CONCEPTE DE *FRACÀS ESCOLAR*

El fracàs escolar, que apareix com a conseqüència directa de l'extensió i generalització de l'escolarització obligatòria, ha estat i és un dels elements que han mogut més supòsitos, polítiques, anàlisis i propostes concretes a nivell educatiu.

Hem de partir de la idea que el fracàs escolar es mesura amb dades i indicadors com taxes d'abandonament, repeticions, aprenentatges assolits en àrees lingüístiques i científiques... però que no deixen de ser encara resultats parcials. Per posar un exemple, podem avaluar, al final de l'educació primària, els percentatges d'alumnes que no assoleixen els continguts bàsics de llengua catalana i, singularment, de la lectura i la comprensió lectora i, d'aquesta dada, extreure'n informació sobre el fracàs escolar en acabar l'educació primària. Però molts autors analitzen que, més que l'adquisició de procediments lectors, hem de posar l'èmfasi en les actituds i el gust per la lectura com un dels factors que donaran eines a l'alumnat per anar superant, en les etapes posteriors, els aprenentatges que s'han de fer. Dades que, en general, no es tenen gaire en compte.

Sabent de la importància d'aquesta actitud i intuïnt la seva relació amb determinades metodologies presents a l'educació primària (que poden fer que l'alumnat avorreixi la lectura), per què no es fan anàlisis que ens ajudin a comprendre i millorar aquests aprenentatges? S'actua sobre les causes en comptes de sobre els efectes? L'educació obligatòria té la finalitat de culturitzar la població en general; el fracàs a aconseguir que tot l'alumnat manifesti el seu interès per la lectura és més important del que pot arribar a semblar. Això és el que no trobem recollit en la majoria d'estudis i dades sobre l'educació primària.

Per tant, una primera conclusió rau en la necessitat d'analitzar i consensuar novament què entenem per fracàs escolar més enllà d'unes xifres estadístiques concretes i d'un conjunt d'indicadors.

Ángel Pérez (2005) assenyala com el fracàs no declarat es manifesta en quatre aspectes que, fins i tot, poden tenir més importància que els indicadors quantitius que ens mostren les estadístiques oficials:

- La inoperància de l'escola per compensar i superar les desigualtats d'origen.
- El caràcter efímer dels aprenentatges que s'hi fan.
- La incapacitat per desenvolupar capacitats i competències clau (per exemple, el gust per la lectura).

- La irrellevància de molts dels continguts que, teòricament, formen part dels continguts imprescindibles del currículum actual.

Davant del fracàs escolar trobem programes basats a aconseguir l'èxit escolar i fonamentat en polítiques d'acció conjunta que impliquen els agents socials de l'entorn escolar. També les experiències de comunitats d'aprenentatge intenten donar una resposta comunitària als problemes derivats de les dificultats d'aprenentatge d'una part de la població escolar. Aquestes actuacions se centren sobretot en àmbits o situacions de risc d'exclusió social, en poblacions amb un percentatge elevat de dificultats d'aprenentatge o de famílies i entorn socialment i cultural amb dificultats.

Finalment volem apuntar com, en plena societat de la informació i del coneixement, l'ús instrumental i l'aprenentatge de la tecnologia és un dels factors claus de desenvolupament, millora i equitat dels aprenentatges. Hi ha tota una literatura que basa la innovació i el canvi en l'escola en l'aplicació de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Com tot avenç tècnic, per tal que realment contribueixi a millorar la resposta educativa s'ha de socialitzar al màxim i no ha de contribuir a augmentar la fractura social entre els que poden i saben usar-la i la resta. La utilització de les noves tecnologies a l'escola d'infantil i primària és una assignatura pendent, sobretot per la manca de formació generalitzada del professorat en les noves tecnologies, les inversions insuficients en maquinari, instal·lacions, cablejats dels centres, etc., i la poca definició dels models d'utilització de la tecnologia en els centres educatius.²

2. Quan hem acabat aquest informe el Departament d'Educació ha publicat el seu pla, paral·lel al del Ministeri d'Educació però amb alguna diferència, d'introducció d'ordinadors portàtils a les escoles (ESO i 5è de primària). És una proposta interessant a la qual, però, cal posar algunes objeccions. Primer, prioritza un model d'utilització tecnològica, mentre d'altres models, que poden ser igual de vàlids, no tenen ni el suport ni la inversió necessària per desenvolupar-se. Segon, consagra el llibre de text com a manual d'ús estàndard i universal i no obre noves possibilitats, ni les promou. Tercer, de nou es generalitza una mesura sense preveure el conjunt de necessitats, tant de preparació de les aules i centres com del professorat que seran necessaris. Finalment, imposa una manera de fer, unes funcions, per a tothom igual; és a dir, no és una mesura que potencii l'autonomia i l'impuls de propostes específiques, sinó una mesura universal homogenia per a tothom.

TEMPS DE REFORMES I AVALUACIONS PER A L'ETAPA DE TRES A DOTZE ANYS

Si el segle xx va portar els dos grans principis educatius que han determinat el funcionament de l'escola, *tothom pot ser educat* i *tothom té dret a ser-ho*, el segle XXI s'ha d'encarregar de generalitzar-ho, concretar-ho i posar-ho en pràctica. El concepte d'*escola inclusiva* intenta superar les polítiques d'integració per avançar un pas més en una concepció de l'educació que entén que l'escola obligatòria pot acollir tot l'alumnat, sigui quina sigui la seva situació personal.

A l'educació infantil és on s'han dut a terme més experiències d'escola inclusiva. Molt sovint la manca de recursos especialitzats o la rigidesa dels programes escolars i la pressió dels continguts acadèmics han fet impossible la seva continuïtat a l'educació primària. Sens dubte segueix sent una assignatura pendent.

Tanmateix, a l'imaginari educatiu, la possibilitat que l'escola sigui una institució que permeti superar algunes de les desigualtats socials existents segueix sent un dels objectius. Però l'escola s'ha vist moltes vegades incapaç de superar aquestes desigualtats d'origen o inicials dels alumnes i les ha traduït sovint en desigualtats acadèmiques i de possibilitats educatives, fins i tot augmentant-les.

La desigualtat no desapareix automàticament com a efecte d'una escolarització universal. Cal una política educativa compensatòria i, sobretot, cal una revisió del currículum en aquesta direcció, ja que si no, les metodologies academicistes i més poc creatives basades en estàndards, proves i resultats, sobretot en les àrees lingüístiques i matemàtiques, incideixen negativament en les poblacions culturalment i socialment més dèbils.

Per altra banda, les desigualtats no es produeixen solament per mancances en l'escolarització bàsica, sinó també per l'efecte que tenen actuacions complementàries o no reglades en el conjunt de la població escolar, que ofereixen oportunitats de desenvolupament complementari a l'alumnat d'aquestes edats. Sortides escolars, activitats complementàries, colònies, activitats i programes extraescolars, etc. constitueixen

activitats a les quals cal assegurar l'accés per tal que les oportunitats tinguin aquest caràcter universal.

Pel que fa específicament a les reformes educatives, hi ha la percepció que aquestes s'han centrat en l'etapa secundària, i que l'educació infantil primària no ha sofert tants canvis. Les reformes també plantegen la participació del professorat com un dels aspectes clau del seu èxit, però aquesta implicació ha costat que es donés, ja que es continua tenint la percepció que les reformes es dissenyen en despatxos allunyats de la realitat escolar.³

La disminució de les xifres de fracàs escolar és un dels objectius d'aquestes reformes, encara que també s'actua mitjançant programes parcials o sectorials, intentant resoldre problemes concrets referits a determinats sectors de la població.

Cal tenir en compte que les reformes educatives s'apliquen des de la uniformitat a escoles de gran diversitat. Aquesta també és una de les causes de les dificultats en l'extensió de les idees que proposen. La personalització, reclamada per les noves perspectives pedagògiques que insisteixen que l'educació ha d'arribar a cada individu, ha d'impregnar els plantejaments reformistes (OCDE, 2006).

Els canvis de model curricular i d'avaluació tenen una influència molt important en la cerca d'alternatives al fracàs escolar. Els processos de canvi i innovació són claus, i per això cal fer una lectura dels canvis proposats per veure si poden o no facilitar aquesta millora. Així, la proposta d'orientar competencialment el currículum ha estat un dels aspectes més importants que han centrat el debat educatiu dels últims cursos.⁴

La necessitat de simplificar el currículum i concretar el que és bàsic, la necessitat de transferibilitat dels aprenentatges a noves situacions no viscudes, la importància de les noves tecnologies com una nova eina educativa, la democratització del currículum...

3. Una referència interessant seria analitzar quants mestres d'educació infantil o primària participen en la definició de les polítiques educatives o de les reformes escolars.

4. Estem davant d'una proposta que apareix a nivell europeu al voltant de 1996, i a Espanya al voltant de 2004.

són tots elements d'un nou model interpretatiu dels processos d'aprenentatge. Aquest canvi de model curricular està en sintonia amb les contribucions de l'informe Delors (1996) i la proposta d'Edgar Morin (2001).⁵

Per últim entenc que, en aquests darrers anys, vivim una època intensa marcada per les estadístiques, avaluacions, dades, comparatives... Els organismes europeus i mundials ens retornen els resultats de les seves recerques mitjançant estudis encarregats per aquests organismes mundials o coordinant resultats elaborats a nivell dels diferents estats.

Sens dubte aquests instruments es dissenyen per tal d'obtenir dades i diagnòstics per abordar les reformes generals que es proposen i per orientar les polítiques concretes de l'Administració. Però una de les seves conseqüències consisteix a centrar la seva mirada en l'anàlisi dels resultats; mirades que conflueixen en objectius a mitjà termini com els marcats en la Conferència de Lisboa per al 2010,⁶ amb un sistema d'indicadors d'aspectes que el conjunt de països de l'àmbit europeu han d'assolir.

Aquesta pressió sobre els resultats té una influència contradictòria en les escoles d'educació infantil i primària. Si bé és veritat que aquestes dades ens donen informació sobre l'estat de l'educació, les reformes contínues, les avaluacions amb l'objectiu de treure resultats o els indicadors a nivell mundial intranquil·litzen els centres educatius i els traspassen indirectament la responsabilitat i la pressió dels resultats negatius, és a dir, del fracàs escolar. Els valors de la competitivitat són ràpidament transmesos al conjunt de la població, i la pressió pels resultats es traspasa de les famílies de classe mitjana i alta als centres educatius.

Quan es dissenyen polítiques per millorar aquests resultats s'aconsegueixen resultats a curt termini, però les propostes no arriben a ser sostenibles ni a consolidar el canvi i la millora. Com diuen Hargreaves i Fink (2008), ens convertim en sectes per aconseguir resultats, en comptes d'esdevenir comunitats preocupades pels aprenentatges dels alumnes.

.....
5. Vegeu també Rychen i Salganik (2006) i diverses posicions més o menys crítiques respecte a les competències educatives a Gimeno Sacristán (2008). O una proposta de caràcter més tècnic d'Amparo Escamilla (2008).

6. Vegeu Instituto de Evaluación, 2008. Aquest butlletí exposa la proposta d'indicadors educatius nacionals i internacionals i assenyalà la seva evolució en el nostre país, en el marc dels acords de Lisboa i Barcelona.

LES POLÍTIQUES EDUCATIVES A L'ETAPA DE TRES A DOTZE ANYS A CATALUNYA

El període objecte de l'estudi ha estat marcat pels debats que ens han portat del Pacte Nacional per a l'Educació a la discussió de les bases de la Llei d'Educació de Catalunya. Aquests debats han estat el punt d'atenció de la comunitat educativa, que ha tingut respostes diverses als plantejaments realitzats per l'Administració i l'equip de Govern. L'Administració va avançar mesures abans de l'aprovació de la Llei que també han estat contestades per la comunitat educativa.

Enumerem a continuació els aspectes d'actuació de l'Administració que poden tenir una influència més concreta en el nostre tema.

Canvis en el finançament

La crisi econòmica afecta l'educació. Les retallades contínues d'alguns pressupostos (plantilles, despeses corrents, inversió en tecnologia, formació del professorat, innovació...), provocades, també, segons el Govern, per la manca d'acord en el tema del finançament, es contradiu amb la necessitat d'una forta inversió en l'escola pública provocada tant per l'augment quantitatiu de la demanda de places escolars com per la necessitat d'invertir en educació com a mesura per impulsar un canvi en profunditat.⁷

En la confecció de les plantilles s'ha optat per un decreixement, revisant a la baixa tots els equips de totes les escoles de Catalunya. Els centres més grans n'han sortit perjudicats, perden un o dos membres del claustre el 2009-2010.⁸

7. I també es menysté la importància de les inversions en educació per construir una sortida sòlida a la crisi econòmica a mitjà i llarg termini. Per aprofundir en aquesta relació vegeu l'estudi de Vicenç Navarro (2002).

8. Si mirem les dades presentades pel Departament d'Educació referides a l'ensenyament públic, aquest inici de curs 2009-2010 hi ha hagut un augment d'uns 25.000 alumnes i només de 170 professors, respecte al curs anterior. O bé les dades estan equivocades, o bé la relació és força preocupant.

La proposta que els funcionaris definitius puguin fer hores extres és una mesura d'estalvi que torna a dificultar l'organització dels centres i no aporta cap incentiu a la qualitat.

Finalment, no hi ha cap dada que ens permeti un canvi substancial de les polítiques uniformistes i homogènies de repartiment de recursos, que només té en compte aspectes quantitativs i objectivables, i passa de llarg les necessitats específiques que es desprenen dels projectes educatius de cada escola.

Canvis en l'organització

L'aplicació de la sisena hora ha estat un element que en els darrers anys ha trasbalsat el funcionament organitzatiu i pedagògic de les escoles d'infantil i primària. Ha comportat perdre capacitat de coordinació entre el professorat i una reducció en la pràctica de les hores d'atenció a l'alumnat, encara que hagi augmentat el seu horari. La gran inversió de recursos ha minvat els que es podien destinar per atendre la diversitat o per reforçar equips docents en els centres. Tampoc no ha acontentat del tot les famílies, per alguns horaris aprovats i pel fet que no ha servit per conciliar horari laboral i escolar (Teixidor, 2008).

Igualment, la proposta que sota el títol +R+A (més recursos, més autonomia) va fer l'Administració al principi de l'any suposa un conjunt de mesures que es basen en recursos complementaris però que no avancen en l'autonomia dels centres educatius, amb dos aspectes discutibles: la quantia de recursos que es destinen, que són molt limitats, i l'assoliment de nous nivells d'autonomia dels centres educatius. Aquesta autonomia es limita a triar aparells tecnològics dintre d'un catàleg realitzat per l'Administració o poder oferir les quatre hores extres al professorat que volgués fer més horari lectiu, entre altres propostes que no suposaven cap avenç significatiu en aquest aspecte. Ens acostem més a la idea que l'escola ha de gestionar les restriccions i disminucions dels recursos que li arriben. L'augment dels ingressos per a despeses de funcionament (al voltant de 2.000 euros) és un aspecte molt poc significatiu en el marc de les retallades que els centres educatius han patit en els darrers cursos.

Les polítiques per impulsar l'autonomia han estat insuficients i limitades pel marc legislatiu, pels interessos corporatius d'alguns col·lectius representants del professorat i per les inèrcies de la pròpia Administració, que es resisteix a cedir parcel·les de poder al professorat i als centres. Això impedeix, en la pràctica, la possibilitat de dissenyar estratègies innovadores per fer front a situacions de fracàs.

L'avaluació del centre educatiu també ha evolucionat cap a un model basat en proves externes. La pressió sobre els resultats fa que els processos d'avaluació interna propiciats en la dècada dels noranta s'hagin vist substituïts per l'aplicació d'instruments externs d'avaluació que no han ajudat a consolidar una cultura d'autoavaluació dels centres educatius, sinó que han afavorit una idea de l'avaluació com a control i amb el risc de la comparació. Els avenços que es podien fer en la línia que les escoles assumissin una cultura de l'avaluació s'han vist neutralitzats per la proliferació de proves, controls, sistemes d'indicadors i avaluacions elaborats per l'Administració educativa.

La descentralització de l'Administració s'ha concretat amb la creació de nous serveis territorials i d'unes primeres zones educatives. L'experiència és massa recent com per avaluar-ne els resultats.

Canvis en el currículum

El nou currículum de primària, com hem dit, situa les competències com un dels seus aspectes centrals. A continuació pren l'estructura clàssica: àrees, cicles, criteris d'avaluació... L'educació infantil també ha vist publicat el seu currículum, en el qual, bàsicament, no es parla de competències sinó de capacitats. Per primera vegada es parla de projectes interdisciplinaris i d'avaluació d'aquests projectes.

L'orientació competencial es dilueix quan es parla de criteris d'avaluació o d'hores del currículum. El fet d'incloure competències i àrees del currículum aporta confusió, ja que no se sap el grau de renovació metodològica que s'està proposant.

Tanmateix, els canvis en el model d'avaluació han estat un retrocés. Com a conseqüència de la LOE, el model PA/NM (progressa adequadament / necessita millorar) ha tornat a deixar pas a l'antic model basat en quantificar els resultats. Les qualificacions d'excel·lent a insuficient no deixen de ser números camuflats en paraules.

Penso que, malgrat les contradiccions, el currículum competencial és una eina per combatre el fracàs escolar, però la diversificació i adaptació als ritmes d'aprenentatge de l'alumnat es veu molt condicionada pel model d'avaluació i per l'exigència d'uns resultats concrets al final de la primària.

EL DEBAT ALS CENTRES EDUCATIUS DE TRES A DOTZE ANYS A CATALUNYA

Els debats que es produeixen en els centres educatius són dispersos, de vegades contaminats per les reaccions personals i emocionals, i en alguns casos, també, poc articulats i no transcendeixen fora de l'àmbit del claustre. El treball del professorat se situa, en general, en el dia a dia, en "com ho fem" i no en "per què ho fem". Tot seguit apuntarem alguns dels debats més rellevants.

Canvi de currículum, per a bé?

Com deia, el debat sobre el currículum és molt rellevant quan parlem de fracàs escolar. Molts dels fracassos que observem es deuen a problemes generats per un currículum de poc interès per a l'alumnat. En aquest context, el nou model curricular aporta desconcert als equips de mestres, sobretot en el que fa referència a què s'ha d'aprendre, però també als aspectes metodològics.⁹

9. A partir d'ara, què han de fer els claustres? Com incorporar les competències al procés d'avaluació? I a la programació? Com es programen les competències? Són preguntes que es formulen i que en el darrer curs han produït moltes demandes d'assessorament, tal com ho testimonien els instituts de ciències de l'educació i els serveis educatius.

Venim d'una tradició de programació amb una estructuració vertical. A les escoles hi ha una omnipresència del llibre de text com a material curricular majoritari i únic, i un model de seqüenciació didàctica generalitzat basat en explicació / preguntes sobre l'explicació / activitats sobre el tema / correcció / altres activitats complementàries sobre el tema a l'escola o a casa / avaluació (Instituto de Evaluación, 2006b).¹⁰ I això entra en contradicció amb l'orientació competencial del currículum, planteja una direcció diferent de com el professorat ha de planificar la seva feina amb l'alumnat. S'entén l'aula com un espai de comunicació en el qual l'acció conjunta dels seus membres ajuda a construir significats, més que a transmetre o reproduir certes. Això constitueix una veritable revolució en les aules, en la funció del mestre i en el paper de l'escola en atendre la gran diversitat que hi ha.

Però el model d'avaluació de l'alumnat que s'ha imposat no ha donat eines de reflexió que portin a aquesta renovació curricular, ja que està centrat en objectius per àrea i s'ha tornat a les avaluacions quantitatives (excel·lent / bé / insuficient...).¹¹ Els informes s'han simplificat a partir de desembre de 2007, amb el nou decret d'avaluació, però en la realitat de les escoles de primària, marcada pel predomini de l'avaluació com una prova de control i comparació, són encara majoritaris.¹²

Finalment, és preocupant la fragmentació progressiva del temps dins els centres d'infantil i primària, i que ve força donada per l'existència d'un currículum també fragmentat. A més, la imposició de la identificació de la sisena hora dintre del currículum ha afegit una nova complicació i consolida la fragmentació dels horaris. Aquesta

10. En l'estudi realitzat per l'Instituto de Evaluación sobre l'estil docent del professor, s'assenyala que una gran majoria basa la seva activitat a l'aula en explicació i preguntes a l'alumne, treball individual i utilització del llibre de text (mitjanes superiors al 95%), mentre que els debats, treballs en grup o la utilització d'altres materials més diversificats són pràctiques molt poc habituals (al voltant del 20%).

11. L'avaluació des d'un punt de vista competencial no deixa de ser encara un objecte de recerca. Neus Sanmartí (2007) ha fet algunes aportacions a aquesta avaluació, però encara estem lluny de trobar models que superin l'avaluació a la qual estem acostumats.

12. En els estudis assenyalats de l'Instituto de Evaluación (*Indicadores de la educación 2006*) s'assenyala el predomini dels exàmens orals i escrits com a mecanisme d'avaluació, sobretot si atenem la percepció de l'alumnat i no tant a la del professorat. Els processos d'autoavaluació, segons el professorat, només tenen un 14% de presència a l'educació primària.

fragmentació la trobem en menor mesura a l'educació infantil, que encara té horaris més compactats i un currículum basat en tres grans àrees.¹³

Crisi del model d'organització, gestió i participació

Aquesta crisi de model s'ha posat de manifest en quatre grans temes: el teòric increment de l'autonomia de centres, l'actual sistema de direcció, les dificultats del treball docent en equip i la insuficient participació de les famílies. A continuació desglossem cadascun d'aquests temes.

L'autonomia dels centres educatius ha estat un element present en la literatura oficial i administrativa (Llei d'Educació de Catalunya, programa +R+A, plans estratègics per a l'autonomia dels centres...), però ha tingut un nivell de concreció summament baix que no s'ha correspost amb les expectatives generades.

En primer lloc, hi ha hagut manca d'adequació dels recursos econòmics a la realitat i necessitats dels projectes de cada centre.

En segon lloc, ens trobem amb una complexa trama administrativa i reglamentista i de control que condiona enormement la vida dels centres educatius. Els tímids avenços en el camí de vincular la configuració dels equips a les necessitats del propi projecte estan constantment sota sospita, tant de l'Administració com dels mateixos sindicats a l'aguait de no perjudicar els drets dels funcionaris.

En tercer lloc, la pròpia cultura dominant en el conjunt del sistema educatiu que fa que en els diferents nivells de decisió no hi hagi la voluntat d'assumir més autonomia o d'atorgar-la tant per una banda el nivell de noves responsabilitats que comporta, i per l'altra per la pèrdua de poder que suposa. El cas més emblemàtic han estat els plans

13. La "Carpeta Verda", instrument que pretén recollir dades dels centres educatius d'infantil i primària, esdevé un instrument colonitzador i que anul·la la possibilitat de definir models diferents a les escoles. La doble comptabilitat en aquesta mena d'aplicatius és acceptada, ja que és impossible que recullin la riquesa de solucions i models que les escoles defineixen.

estratègics per l'autonomia dels centres, que s'han convertit en plans de millora, però sense augmentar de manera significativa els nivells d'autonomia dels centres, la qual cosa condiona directament l'objectiu de disminució del fracàs escolar que el Departament d'Educació imposa per a tots els plans. Una contradicció difícil d'entendre.

El model de gestió ha estat en el centre d'un debat caracteritzat per la manca de candidats, una formació basada en aspectes tècnics, administratius i organitzatius, declaracions sobre la importància de reforçar les direccions, contradiccions entre un model professional i un de democràtic i, finalment, un context de marges d'autonomia molt reduïts.

En aquest debat hem oblidat que allò que és més important potser és la necessitat que la mirada dels equips directius es dirigeixi cap a l'aula, a impulsar processos d'innovació, a traduir en accions concretes les noves orientacions competencials del currículum. El que importa són els aprenentatges i la sostenibilitat en les decisions que prenem –perquè siguin perdurables en el temps–, com ens diuen Hargreaves i Fink (2008).

Les pressions que des de l'Administració arriben als centres d'educació infantil i primària, per la demanda de dades, estadístiques i resultats, avaluacions externes i control, no dóna la tranquil·litat necessària per tal que aquests equips directius se centrin fonamentalment a aconseguir uns bons aprenentatges, en profunditat, extensió i perdurabilitat (Hargreaves i Fink, 2008).

Tanmateix el treball en equip encara és una assignatura pendent en els centres educatius. En una majoria de claustres podem considerar l'existència d'un grup més o menys cohesionat que decideix i es posa d'acord en aspectes tècnics i de funcionament quotidià. Constituir-se com un equip que comparteix idees i que manté una coherència en la seva manera d'actuar, és un procés complex en el qual hi influeixen molts factors.¹⁴

14. Vegeu de nou els indicadors de l'Instituto de Evaluación (2006a). Escenifiquen el treball en equip en les reunions que es fan per compartir decisions en l'àmbit de gestió del currículum a l'aula. Tot i ser un bon percentatge, cal tenir en compte que són indicadors mínims i que s'ha parlat d'organismes de coordinació en la presa de decisions, més enllà de plantejaments més qualitius.

Els equips docents tenen un alt grau de feminització, i en aquests moments hi ha un sector molt important amb més de vint-i-cinc anys de docència,¹⁵ juntament amb una darrera fornada d'incorporacions joves o amb poca experiència o provinents de l'escola privada. Són elements que cal tenir en compte si volem consolidar aquesta cultura de treball en equip, en la línia de les comunitats d'aprenentatge professional que descriu Louise Stoll (Stoll, 2007; Hargreaves, 2003). No hi ha polítiques reals i sostenibles que aconseguixin una millora en els resultats educatius que no estiguin impulsades per equips docents cohesionats.

Finalment, la implicació de la comunitat i de les famílies és un factor de qualitat i que contribueix a augmentar la vinculació de l'alumnat al centre educatiu, la qual cosa repercuteix en el seu rendiment acadèmic i educatiu.

Els tòpics segueixen condicionant el dia a dia de les relacions entre els diferents sectors. En el tram de tres a dotze anys hi ha un percentatge de famílies molt implicades, però tendeix a disminuir en el moment en què els infants superen el primer handicap que és aprendre a llegir i escriure. La percepció del professorat és que les famílies deleguen en l'escola moltes de les seves responsabilitats. Però aquesta crítica té el contrapunt en la postura d'alguns sectors del professorat segons els quals les famílies no s'han d'implicar en qüestions pedagògiques.

La participació segueix estant centrada en aspectes com les eleccions al Consell Escolar, la col·laboració en festes de l'escola, l'organització d'activitats extraescolars o cursos o altres activitats adreçades específicament a famílies.

Alguns centres han desenvolupat experiències de participació i implicació en la línia de crear comunitats d'aprenentatge que intenten anar més enllà del plantejament més formal de la participació i aprofundir en la implicació de les famílies i l'entorn en el propi procés d'aprenentatge. En d'altres s'han desenvolupat experiències d'una més gran diversificació i implicació de la participació de les famílies.

15. Això també té conseqüència amb el gran nombre de reduccions de jornada que se sol·liciten, qüestió que introdueix més complexitat organitzativa i més dificultats en la coordinació.

Els nouvinguts: diversitat a l'aula i repartiment desigual entre centres públics i privats

L'augment del percentatge d'alumnat nouvingut (només frenat momentàniament per l'efecte indirecte de la crisi econòmica) ha estat un element que ha condicionat projectes concrets en alguns centres educatius. Si bé la seva incorporació a l'educació infantil o primers cursos de primària no comporta la mateixa dificultat que quan s'incorporen a la secundària, els efectes que es desprenen de les dificultats en el coneixement de la llengua i de la societat en què viuen, juntament amb les problemàtiques laborals, socials, culturals i econòmiques a què van associades aquestes famílies, fan que el que teòricament podria ser una riquesa cultural per a les comunitats escolars esdevingui una dificultat per construir i consolidar projectes.

Cal fer esment, també, que aquest degoteig va paral·lel a una inestabilitat dels grups d'alumnes, que abraça tant la població nouvinguda com l'autòctona, conseqüència de la gran mobilitat laboral existent.

Les diferents solucions que s'han arbitrat per intentar compensar aquestes dificultats en la incorporació d'aquest alumnat han tingut la novetat de la posada en funcionament dels espais de benvinguda situats fora de l'àmbit concret de l'escola (on segueixen havent-hi les aules d'acollida). Aquestes aules externes han anat modificant el seu plantejament, sobretot en la seva posada en marxa, recollint i modificant alguns plantejaments a partir de les crítiques a les polítiques d'exclusió que representaven en la idea original.

Aquesta diversitat existent a la societat es distribueix, però de manera desigual, atenent sobretot a les dues xarxes d'escoles, la pública i la privada. Si bé hi ha unes poques escoles privades concertades que no fan cap mena de selecció, aquesta no és la realitat generalitzada. No s'ha aconseguit equilibrar aquesta diversitat en les dues xarxes, a causa de molts mecanismes no modificats ni amb els decrets de matriculació ni amb la nova Llei d'Educació.

L'escola pública acull la majoria de poblacions nouvingudes i amb necessitats educatives especials, i la selecció subtil i indirecta segueix determinant la distribució desigual de

l'alumnat. En primer lloc, la ubicació de les escoles ja és una primera manera d'orientar la matriculació. En segon lloc, el fet que la matrícula viva vagi a parar a l'escola pública de forma majoritària. En tercer lloc, els filtres econòmics en forma de quotes que se segueixen pagant a fundacions i altres entitats a les escoles privades. En darrer lloc, la forma més subtil de selecció, testimoniada per directors d'escoles públiques que detecten que el traspàs d'alumnes en cursos de primària de l'escola privada a la pública es produeix per "recomanacions" indirectes o directes de la impossibilitat que l'alumnat segueixi el "ritme o el model d'aprenentatge" que l'escola té establert. L'escola pública segueix sent l'escola de tots, malgrat que això no comporti tenir tots els recursos necessaris per fer front a aquesta diversitat i mantenir una oferta de qualitat per a tothom i compensadora de desigualtats.

Primeres reaccions a les proves de sisè de primària

Sense haver pogut analitzar a fons els resultats –publicats només de manera breu pel Departament d'Educació– volem fer unes quantes consideracions.

En primer lloc, ens sobta de nou que els resultats es presentin com a dades sobre les competències lingüístiques en llengua catalana, castellana o matemàtiques, ja que la prova no mesura el grau d'assoliment de les competències, sinó alguns coneixements en les tres àrees. Aquest és un exemple més de la confusió terminològica existent.

En segon lloc, entenem que constatar que hi ha pitjors resultats de la pública respecte de la privada només és útil si, a continuació, es prenen les mesures per canviar aquesta situació. Si només han de servir per prestigiar la privada per sobre de la pública, tindrem un efecte secundari que en poc servirà per millorar la situació actual.

En tercer lloc, les diferències en els resultats entre nois i noies, tot i no ser molt significatives, confirmen les percepcions observades en els darrers cursos d'un major rendiment per part de les noies i una major acumulació de problemes d'aprenentatge de tot tipus entre els nois.

En quart lloc, respecte a les diferències de resultats atenent al nivell socioeconòmic, són molt importants i situen el problema que suposa la segregació econòmica i cultural i la dificultat que té l'escola de superar-la. Si les mitjanes de resultats insuficients estan al voltant del 25%, en les escoles amb aquesta composició social i econòmica és al voltant del 40% o superiors. La qual cosa vol dir que, sent resultats mitjana, hi poden haver escoles en les quals el percentatge sigui al voltant del 50%.

Finalment, sembla que en escoles en les quals hi ha un projecte de qualitat els resultats milloren moltíssim, sobretot en les escoles que tenen població d'un nivell socioeconòmic baix. Hi pot haver una diferència de fins a 30 punts entre escoles de la mateixa composició socioeconòmica.

Dit això només queda afegir que aquesta prova no ajuda a consolidar processos d'avaluació interna i situa el debat educatiu, que s'ha de fer centre per centre, a la palestra pública. No dubtem que en alguns casos això pot arribar a ser un aspecte positiu que ajudi a un replantejament de situacions concretes. Tot dependrà de les propostes que faci l'Administració per tal d'assentar les bases que millorin aquesta situació.

Analitzar per què hi ha escoles que milloren els resultats encara que la seva població tingui serioses dificultats socioeconòmiques i culturals és una feina important. Pressionar perquè hi hagi més repeticions, apel·lar a l'esforç dels mestres, aprofitar les dades per reforçar la proposta que els mestres han de fer quatre hores extres, plantejar que cal fer activitats de reforç al juliol i no mirar a fons què passa a les aules, és de nou pensar que tot té una solució immediata i fàcil i menystenir la dificultat, lentitud i globalitat amb què s'han d'abordar els canvis a nivell d'escola.

Què diuen les revistes pedagògiques sobre la innovació als centres?

Malgrat totes aquestes qüestions que planegen sobre la realitat dels centres d'infantil i primària, crec que és just afirmar que cada vegada hi ha més col·lectius que assumeixen la necessitat de canvi i assagen, promouen i intercanvien noves formes per tal de millorar els aprenentatges de tots els seus alumnes.

Per aproximar-nos a quina és la realitat de les innovacions en els centres hem utilitzat la informació que prové de les revistes pedagògiques. Crec que la informació de l'estat del debat i de les experiències concretes realment existents a la nostra realitat és bastant fiable.¹⁶

Hem revisat cinc revistes pedagògiques (*Perspectiva Escolar*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix Infantil*, *Guix* i *Aula d'Innovació Educativa.*), des de gener del 2008 fins a l'abril de 2009, per veure quins són els aspectes que es van reiterant en els editorials, monogràfics i experiències presentades.

D'aquesta revisió en traiem les observacions següents:

- En primer lloc, el percentatge reduït d'experiències en relació amb el contingut total de les revistes. Sovint, quan es parla d'aspectes d'aula, és professorat que treballa a la universitat, coordinadors o formadors, membres de serveis educatius els que expliquen les experiències, i són pocs els i les mestres que ho fan des de les aules i les escoles. En les revistes de caràcter general, el repartiment entre infantil i primària i secundària és al voltant del 50%.
- En els editorials d'aquestes revistes predominen les anàlisis de polítiques educatives. No hi ha cap referència al fracàs escolar, a excepció dels editorials que fan referència als informes PISA o altres informes de situacions educatives concretes. Són molt minoritaris respecte al total. En les anàlisis predominen els temes referits a les lleis o situacions internacionals –guerra, etc.– o temes d'actualitat política i pedagògica –educació per a la ciutadania, etc.
- Els monogràfics són variats i donen un panorama més pedagògic. Són freqüents els monogràfics que tenen en les competències el centre d'interès, ja sigui a nivell general com referit a una competència en concret (comunicativa, informacional, matemàtica, etc.). Hi ha monogràfics que intenten encetar temes que poden ser més puntuals però importants, com neurociència, intel·ligències múltiples, el dol, filosofia de tres a divuit anys, etc. Mentre que uns pocs fan referència als aprenentatges a l'aula, treball cooperatiu o en grup, etc.

16. Un diagnòstic veritable, complet i exhaustiu de les pràctiques existents que pogués establir el mapa de la renovació pedagògica a Catalunya estem convençuts que seria d'interès tant per a l'Administració com per als centres educatius.

- Les experiències són variades, però predominen les d'aula, i unes poques fan referència al professorat, treball en equip, formació, etc. De les experiències d'aula, ciències i llengües ocupen el primer lloc, amb molts enfocaments competencials a l'hora d'explicar-les. Segueixen en importància les experiències relacionades amb la competència artística i algunes poques fan plantejaments més interdisciplinaris. Interculturalitat, emocions i treball amb la comunitat són temes sobre els quals també podem llegir experiències concretes.

Les conclusions d'aquesta lectura no van més enllà de plantejar la necessitat de realitzar un mapa real de la innovació pedagògica, que sigui capaç d'extreure d'aquesta realitat aquells plantejaments més freqüentats que poden donar una perspectiva a les noves preocupacions dels equips docents, i de les temàtiques que poden considerar-se més significatives en l'actualitat.

És significatiu que només hi hagi dues experiències que, indirectament, es plantegin com "alternatives" a situacions de fracàs escolar. Sens dubte, molts dels plantejaments porten implícita aquesta voluntat, però necessitem més anàlisis de pràctiques alternatives per a situacions de fracàs a l'escola. Són dades sobre les quals cal investigar per definir propostes més fonamentades.

CONCLUSIONS

Com podem aprofitar el potencial d'experiències, reflexions i iniciatives de les escoles d'infantil i primària, per tal de donar un impuls a la innovació i a la millora de la qualitat en els aprenentatges en aquestes escoles?

Els problemes no es troben tant en els resultats baixos, sinó fonamentalment en la percepció que els nois i noies quan arriben a sisè tenen de l'escola i dels aprenentatges. L'escola primària fracassa quan és incapaç d'encomanar, estimular i potenciar, en tots i cadascun dels seus alumnes, el gust i les ganes per aprendre. Si l'educació infantil i primària vol contribuir a reduir el fracàs escolar ha de plantejar-se a fons aquesta finalitat i analitzar com ho ha de fer. No es tracta de disminuir la importància que té

aprendre continguts de tot tipus. Però volem posar l'èmfasi en una mirada que vagi més enllà d'un contingut d'aprenentatge concret, i assoleixi una fita també actitudinal.

L'individualisme en la resolució dels problemes, el predomini de l'assignatura, la compartimentació del currículum, l'hegemonia dels continguts acadèmics, el predomini del material i l'activitat escrita, el manual i la fitxa de treball, la fragmentació del temps escolar, l'absència de models democràtics de gestió del currículum i de l'organització dels centres plenament participatius i una avaluació centrada en proves externes constitueixen elements d'una cultura que s'ha de renovar perquè perpetua la situació actual i valida els resultats de fracàs escolar.

Tothom ha de ser responsable en la superació de la situació actual. No hem de permetre actuacions partidistes o fragmentades. Tots els sectors han de contribuir des del seu lloc i amb la seva mirada a millorar l'actual situació, partint sobretot d'allò que funciona. No es tracta de ser els més competitius, sinó de millorar i estendre uns resultats i uns aprenentatges a tota la població en general.

Les dades que tenim haurien de provocar canvis en les polítiques concretes del mateix Departament, com a responsables màxims dels resultats que ens han explicat. Només així tindran credibilitat les propostes que, amb caràcter general, arribin als centres educatius i al professorat. La coresponsabilitat s'ha de demostrar des dels màxims òrgans de responsabilitat educativa, o no tindran la credibilitat que necessiten.

El Departament d'Educació ha de revisar en profunditat les seves actuacions i propostes concretes en funció d'indicadors com l'augment de l'autonomia educativa, els processos de renovació, l'aprofundiment i diversificació de la implicació de la comunitat educativa, el treball en equip, el desenvolupament de metodologies innovadores, la utilització de materials diversificats... Trencar l'homogeneïtat, donar confiança als centres i al professorat, reformar també la pròpia Administració, treballar a mitjà i llarg termini... són línies de treball que han de permetre trencar inèrcies i crear sinergies. En aquest procés, donar el pes específic que l'educació infantil i primària té en el conjunt del sistema és un element clau a seguir reivindicant.

Referències bibliogràfiques

DOMÈNECH, Joan i ARÀNEGA, Susanna (2001). *L'educació primària: reptes dilemes i propostes*. Barcelona: Graó.

DOMÈNECH, Joan (2002a). *Les escoles d'infantil i primària (3-12) en el context de la LOCE*. Ponència encarregada per a unes Jornades del Congrés de Cultura Catalana del desembre de 2002.

DOMÈNECH, Joan (2002b). *Reflexions sobre l'educació primària i els problemes en relació a la identificació dels aprenentatges bàsics*. Informe encarregat per la Conferència Nacional d'Educació al grup d'Atenció a la Diversitat. Abril.

ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas, claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (2003). *Aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

HARGREAVES, A. i FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata

Informe DELORS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2006a). "P5. Trabajo en equipo de los profesores en educación primaria", a *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006. Procesos*. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. En línia: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/p5_1_2006.pdf>

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2006b). "P6. Estilo docente del profesor de educación primaria", a *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006. Procesos*. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. En línia: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/p6_1.pdf>

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2008). Indicadores educativos nacionales e internacionales. *Apuntes del Instituto de Evaluación*, 14. Diciembre. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. En línea: <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/apuntes/apuntesn142008.pdf>>

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

NAVARRO, V. (2002). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*. Barcelona: Anagrama.

OCDE (2006). "Escuelas del futuro. La Personalización de la enseñanza (Resumen en español)". OCDE Multilingual Summaries. París: OCDE. En línea: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/45/36234148.pdf>>

PÉREZ, Á. (2005). "Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. La formación del pensamiento práctico en los docentes", a NOVOA, F. (2005). *El desarrollo profesional de los docentes en la sociedad de la información*. Lisboa.

RYCHEN, D. S. i SALGANIK, L. H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Aljibe.

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

STOLL, L. (2007). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. (Document de treball). En línea: <<http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/stoll.pdf>>

TEIXIDOR, J. (2008). *La sisena hora a primària*. Barcelona: Graó.

11 **Comprensivitat, agrupaments homogenis i fracàs escolar a l'ESO**

Enric Roca Casas

INTRODUCCIÓ

En els darrers temps el model comprensiu instaurat per la LOGSE (1990), i que té com a paradigma principal l'anomenada etapa de l'educació secundària obligatòria (ESO), amb alumnes dels dotze als setze anys, ha estat molt criticat per diferents autors, articulistes i "opinadors". Moltes d'aquestes crítiques es dirigeixen a qüestionar un model que, per a ells, ja és obsolet perquè es tracta d'un model antic i superat en la majoria de països europeus que haurien retornat –segons aquests autors– a models no comprensius després de períodes on van instaurar la comprensivitat però que, posteriorment, haurien abandonat amb més o menys radicalitat –segons el país– després de constatar el seu suposat fracàs. La professora sueca Inger Enkvist, molt crítica amb la comprensivitat, afirma: "Després de quatre dècades amb la nova pedagogia, el públic suec ha reaccionat" (2009:18). Es refereix al fet que han començat a sentir-se veus qüestionant el model i a prendre mesures "correctores".

Tanmateix, altres estudis apostarien pel manteniment de polítiques basades en la comprensivitat per tal d'anar millorant els índexs d'equitat dels sistemes educatius. A partir dels resultats de PISA alguns autors propugnen la importància de les polítiques organitzatives internes dels centres com a factors que impulsarien els bons resultats, com les agrupacions flexibles i els grups interactius. Així mateix, per a aquests autors, "les dades demostren molt clarament que aquells països que tenen itineraris acadèmics

institucionals diferents a edats primerenques de l'etapa secundària tenen problemes greus d'equitat educativa" (Ferrer, Castel, Valiente, 2009:264).

Ens trobem, doncs, davant de polítiques de les administracions educatives i de mesures organitzatives dels mateixos centres que segons quines siguin les seves opcions estratègiques, en un tema com els criteris a l'hora de decidir els agrupaments dels alumnes, podran determinar uns resultats o altres en relació amb el fracàs o l'èxit escolar i, també, reforçar o qüestionar el propi model de comprensivitat que s'adopta. D'aquests aspectes ens n'ocupem en els apartats següents.

EL MODEL COMPRESIU: UNA BREU PERSPECTIVA INTERNACIONAL

La paraula anglesa *comprehensive* es refereix a incloure; per tant, una educació comprensiva és, abans de res, una educació que inclou o, si es vol, que no exclou ningú. Un sistema educatiu que segueixi el model comprensiu presentaria les característiques següents:

- Existència d'un currículum comú, que no necessàriament ha de ser la totalitat de la proposta curricular però sí una proporció elevada amb caràcter general i amb uns objectius comuns (objectius mínims), malgrat que els camins per arribar-hi puguin ser diversos i comptant també amb una oferta específica d'opcionalitat.
- L'oferiment d'un mateix programa unificat, en línies generals, per a la totalitat de l'alumnat sense excloure la possibilitat d'efectuar adaptacions curriculars específiques (tant per als alumnes amb més necessitats per aprendre com per a aquells que presenten més facilitat per fer-ho).
- L'agrupament dels alumnes sol fer-se sobre la base de l'edat cronològica i per matèries específiques. Per tant, es descartarien *a priori* els agrupaments homogenis per capacitats o aptituds. És l'anomenada comprensivitat d'aula.
- En l'educació secundària, un mateix centre educatiu s'encarregaria de realitzar una mateixa proposta comuna d'ensenyament secundari.

La majoria d'autors afirmen que el model comprensiu, aplicat a la secundària, arribà a Europa al principi del segle xx procedent dels EUA (Hamilton, 1996) i recollí l'ideal d'una "escola comuna" ja postulada en el segle XIX i que recollia ideals de justícia social i d'igualtat d'oportunitats. En les dècades de la meitat del segle passat països com el Regne Unit (especialment Escòcia), el Canadà, Austràlia i Nova Zelanda assagen models comprensius amb un èxit significatiu (Zufiaurre, 1996).

A partir dels anys seixanta del segle xx, al Regne Unit es comencen a implementar les *comprehensive school* amb la idea d'esdevenir escoles secundàries que superessin la tradicional separació en tres branques de la secundària britànica. I al final dels anys setanta l'escola comprensiva ja va esdevenir majoritària entre els britànics. La influència de la comprendivitat a secundària s'expandí en països com Suècia (*Grundskola*), França (*Collège únic*), Dinamarca (*Folkeskole*) i Itàlia (*Scuola Media*), tot i que no va acabar de reeixir mai del tot a Alemanya (*Gesamtschule*).

El model de l'escola comprensiva que es va instaurar a Suècia exercí durant anys una gran influència a casa nostra, en paral·lel a l'emmirallament pel seu sistema polític i de la concepció del seu Estat del benestar. Des del 1969 l'escola comprensiva sueca s'estén fins als setze anys i consumeix una gran quantitat d'esforços i de recursos econòmics per part de l'Estat. Actualment, però, el model comprensiu està sotmès a revisió en molts dels seus aspectes i comença a ser objecte de crítica fins i tot pels sindicats majoritaris. Un dels seus representants, G. Larsson, opina amb preocupació que "l'escola comprensiva no ha beneficiat els nois de la classe treballadora com s'havia previst" (citat per Enkvist, 2009:15) i reinvidica la tornada a valors de la denominada escola tradicional tot i partir d'una anàlisi crítica de, sobretot, els aspectes deficitaris de l'antic model en els aspectes de la promoció social.

Per a altres autors, les reformes comprensives de determinats països europeus no s'han arribat a aplicar mai del tot. Aquest seria el cas de la Gran Bretanya i del mateix Estat espanyol amb la LOGSE. En el cas d'Anglaterra, per a Wrigley, la pressió a què actualment s'està sotmetent els professors, lluny del model comprensiu, perquè el sistema educatiu doni respostes als reptes de la competitivitat i, per tant, posi èmfasi en el rendiment i en el bon comportament, ha conduït que "la meitat dels nous professors

deixi la professió al cap dels dos primers anys d'exercir-la i, en general, un de cada deu ho faci cada any. El problema de l'abandonament se centra en les escoles dels barris més pobres, en què resulta difícil assolir i mantenir uns rendiments mínims” (citada per Merchán Iglesias, 2008) i evitar el fracàs escolar.

On l'aposta per la comprensivitat sembla que està aconseguint millors resultats, segons els successius informes PISA, és en el fet que la desigualtat social –l'origen socioeconòmic– no està tan relacionada amb els baixos resultats en països on és vigent el model comprensiu que en aquells on no l'exerceixen (Carabaña, 2009:29). Al contrari, factors com la millora dels resultats mitjans en matemàtiques i lectura, així com una menor dispersió dels resultats entre els estudiants en els països amb sistemes comprensius respecte dels no comprensius, que assenyalava un informe del 2007 (OCDE, 2007, pàg. 10), actualment, i a la llum del PISA 2006, han quedat qüestionats. Caldrà esperar propers informes per mirar d'escatir la validesa de les primeres hipòtesis o validar la darrera tendència detectada.

Malgrat que en països amb sistemes comprensius, i a partir dels informes PISA, es detecta la tendència d'una menor correlació entre els resultats educatius i l'origen socioeconòmic, a Catalunya en canvi –on en teoria funciona un sistema de base comprensiva àmplia i on els resultats de dispersió no són, efectivament, molt grans– les desigualtats educatives que es detecten en el sistema segueixen sent explicades, de manera molt prioritària, pel context socioeconòmic i cultural de l'alumnat:

“... a Catalunya les variables de nivell socioeconòmic i cultural de les respectives famílies determinen i expliquen la major part dels resultats de l'alumnat. En segon lloc, els resultats mostren com els processos d'aprenentatge també estan condicionats per l'estatus socioeconòmic i cultural (...). En tercer lloc, l'alumnat amb expectatives acadèmiques altes obtenen unes puntuacions significativament més altes que la resta. Aquestes aspiracions educatives de l'alumnat també estan associades al seu nivell social, econòmic i cultural. Finalment, la llengua parlada a casa també està associada al rendiment acadèmic, i l'alumnat que té el català com a llengua principal és el que obté unes puntuacions més elevades. En aquest cas també cal remarcar que aquest alumnat presenta un estatus socioeconòmic i cultural més alt” (Ferrer, Ferrer i Castel, 2006:84).

Com és que el model comprensiu d'educació a Catalunya no aconsegueix anar disminuint la relació entre l'origen socioeconòmic i els resultats acadèmics i, per tant, la reducció del fracàs escolar entre aquest tipus d'alumnat? Potser perquè veníem d'un sistema de molta menys equitat que ara. O potser també perquè el que en diem model comprensiu, a l'hora de l'aplicació pràctica en els centres, s'organitza d'una manera que no aconsegueix compensar les diferències en la proporció que es podria esperar tot mantenint cotes altes de fracàs escolar?

LA POLÍTICA EDUCATIVA A ESPANYA I CATALUNYA EN RELACIÓ AMB EL MODEL COMPRESIU A L'ESO

A l'Estat espanyol hi ha autors que situen la irrupció de l'escola comprensiva no en la LOGSE de 1990, sinó en la franquista *Ley General de Educación* de 1970, ja que aquesta va desenvolupar la denominada Educació General Bàsica de caràcter unificat per a tot l'alumnat fins els catorze anys (García Garrido, 2004).

En qualsevol cas, en el model derivat de la LOGSE la comprensitat no s'entenia només com un judici d'intencions, ni com una definició genèrica sense concrecions, sinó que venia connotada per una sèrie de característiques que s'afegien a les definicions clàssiques del model comprensiu. Algunes serien:

- El currículum comprensiu es defineix per exigir uns objectius comuns però que es pot concretar per camins diversos, amb flexibilitat, com un projecte obert, en constant construcció i permanentment revisable (això, almenys, teòricament).
- Cal una innovació didàctica i metodològica per fer possible la coexistència d'uns objectius i continguts mínims i generals per a tothom i la demanda pedagògica d'adaptar-se a la diversitat de l'alumnat, és a dir, a les característiques diferencials de tots i cadascun dels alumnes. Per això es fa necessari fugir de sistemes didàctics on es fa abstracció de les diferències individuals i el professor s'adreça a una hipotètica mitjana de la classe i, en canvi, s'imposen metodologies que combinen l'atenció individualitzada amb propostes de treball en grups que compensin aquestes diferències de caràcter individual conjuntament amb activitats

que s'adrecin a tot el col·lectiu per impartir uns coneixements generals i bàsics. La combinació de les diverses formes de planificar el procés d'ensenyament i aprenentatge assegurarà atendre la diversitat sense traïr el model comprensiu.¹

- Un model així requereix recursos de tota mena. Recursos materials i didàctics que puguin donar resposta a les necessitats diverses i individualitzades de l'alumnat, alhora que també significa dotar els centres de personal adequat en formació i en nombre, per tal d'oferir les modalitats organitzatives i d'atenció a l'alumnat que ha de fer possible l'existència de diverses propostes didàctiques al mateix temps i en una mateixa aula, si escau. I això implica disposar de dos o tres professors per grup almenys en una tercera part de l'horari d'aquest grup.
- El model demana també el recolzament d'uns especialistes en psicopedagogia que puguin orientar i ajudar els centres i els equips docents en la seva tasca d'atenció a la diversitat i d'innovació metodològica.
- Un canvi en el rol professional del professorat. Un canvi tècnic i un canvi –el més important i per tant el més difícil– de mentalitat. Ha de passar de ser un transmissor de coneixement a un mediador entre aquest coneixement i l'alumne, considerat individualment i com a grup classe (en la seva vessant socialitzadora). I això, més enllà de repetir-se en la literatura “reformista”, s'ha de plasmar en el canvi de pràctiques i de costums docents, molt arrelades tant en la tradició heretada com en la que, en bona mesura, s'ha recollit en la formació inicial del professorat de secundària.² Aquest canvi de mentalitat continua sent la gran assignatura pendent del model comprensiu espanyol i català i, precisament, resulta ser la condició més important i bàsica per garantir en la pràctica, i no

1. Una de les crítiques d'Inger Enkvist al model comprensiu aplicat a Suècia és que es procedí a desmuntar un sistema amb la hipòtesi no comprovada que els nous mètodes que s'introduïen en el model comprensiu funcionarien i produirien millors resultats. Per això afirma: “És increïble que el Parlament prengué una decisió basada en mètodes inexistents. S'exigeix que els docents facin quelcom que no s'ha demostrat que existeixi, al mateix temps que se'ls fa culpables perquè la realitat no concorda amb les expectatives” (Enkvist, 2009:3). En un sentit semblant es pronuncia J. Carabaña a propòsit de la LOGSE: “Si els professors no aconseguien que els nous mètodes funcionessin, la culpa, per descomptat, no podia trobar-se en els mètodes, així que havia de ser dels professors, incapaços d'aplicar-los per inèrcia, desganà o incompetència. Els sindicats aviat aprenueren la contrarèplica: si l'èxit de la reforma depenia dels professors, era el Govern el responsable de motivar-los i formar-los” (Carabaña, 2009:23).

2. Quaranta anys de CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica) no poden comportar res més que l'absoluta inutilitat per canviar de model docent. Això ha de fer passar del rol transmissor al rol de mediador.

només en la retòrica, el model educatiu comprensiu. Tanmateix, la necessitat d'aquest canvi no vol dir que no s'hagi de reconèixer l'excel·lent feina que cada dia desenvolupen molts docents de casa nostra i que caldria premiar i divulgar com es mereixen. Compartim la idea que “el sistema educatiu necessita creure's que ho està fent bé per fer-ho bé. (...) La feina docent no es pot fer sense la implicació emocional del professor” (Luri, 2008:99).

- La necessitat d'ampliar el compromís educatiu estenent-lo a tota la comunitat i no només a l'escola. Una educació inclusiva i que treballi per l'equitat i la qualitat al mateix temps només és possible amb la complicitat d'una àmplia xarxa d'agents i institucions educatives, entre les quals, primordialment, la de les famílies, però també la dels mitjans de comunicació, de les institucions d'educació no formal, de les administracions, etc., perquè, juntament amb l'escola, puguin reforçar els valors educatius generals. No podem deixar l'escola sola davant la tasca gegantina de garantir, amb un model comprensiu i no discriminatori, la qualitat màxima de l'ensenyament i l'aprenentatge i la promoció del talent i l'excel·lència per a tots aquells que poden assolir-lo.

Altres idees clàssiques associades al model comprensiu, com les finalitats educatives que rebutgin especialment la competitivitat, la selecció dels més dotats per a la realització de determinades tasques avançades o creatives, etc., són més discutibles en el context actual. Sense un mínim de competitivitat no s'excel·leix, sense excel·lència no hi ha qualitat i sense qualitat no hi pot haver ni equitat ni, per tant, model comprensiu real. Cal, doncs, replantejar-se a fons certs principis associats acríticament al model comprensiu però que amb una anàlisi acurada, si se'ls dóna massa rellevància, al final impossibiliten el propi model comprensiu o el fan fracassar en referència als seus resultats visibles socialment.

Per a alguns autors el model comprensiu que va dissenyar la LOGSE no es va arribar a aplicar mai; per tant, no es podria dir, per ser precisos, que l'aplicació del model ha fracassat:

“Potser no sigui just, ni per descomptat rigorós, titllar de fracàs el projecte de millora de l'educació que es desenvolupà durant els anys vuitanta, ja que, en

realitat, si exceptuem el període d'experimentació i el cas d'un nombre reduït de centres escolars, simplement no es va aplicar. La persistència del currículum acadèmic, l'existència d'itineraris diferents en la pràctica, la fugida de les classes mitjanes des dels centres públics als concertats i altres moltes circumstàncies semblants avalen l'afirmació que el model d'escola comprensiva no arribés a aplicar-se" (Merchán Iglesias, 2008).

Com després veurem en analitzar alguna de les pràctiques més habituals en els centres de secundària, aquesta opinió no sembla tan forassenyada. Per a altres autors el model de comprensivitat que incorpora la LOGSE ja resultava antiquat quan s'instaurà: "la LOGSE ja nasqué morta al 1990" (García Garrido, 2004), o, fins i tot, s'hauria anat morint a poc a poc:

"... a Espanya, tal com succeí alguns anys abans a Anglaterra i Gal·les, el projecte de millora de l'educació basat en el model d'escola comprensiva ha mort de forma estranya, perquè, almenys pel que fa a dirigents del PSOE, no s'ha pogut escoltar cap balanç crític que justifiqués la desaparició de la criatura, si bé és cert que fa ja algun temps que no se'n parla" (Merchán Iglesias, 2008).

En referència als possibles resultats que hagi obtingut el model comprensiu de la LOGSE, hi ha autors que sostenen que, potser, ni hagi aconseguit millorar el sistema ni tampoc empitjorar-lo, tal com pretenen en un sentit els defensors de la reforma com, en l'altre cas, els seus detractors: "els resultats de la reforma defrauden l'ambició del seu objectiu i no semblen justificar l'acritud del debat, ja que és altament probable que hagin estat nuls" (Carabaña, 2009:19).

ALGUNES CRÍTQUES AL MODEL COMPRESIU

Autors com J. M. Benavente (2001) critiquen el concepte de *comprensivitat* perquè:

- No possibilita la promoció social perquè si cal assegurar la igualtat de resultats no hi ha més remei que "abaixar el llistó", atès que aconseguir els mateixos re-

sultats per a tots els alumnes és, segons Benavente, simplement impossible. I els més perjudicats, segons aquest autor, són “els alumnes de l'escola pública, que són aquells als quals s'hauria d'oferir una atenció més detallada i exigent per assolir cotes d'excel·lència, i resten exclosos d'una autèntica possibilitat de promoció social” (Benavente, 2001).

- No admet alternatives perquè l'optativitat és molt reduïda i les ofertes formatives, molt sovint, són de validesa pedagògica molt dubtosa.
- Confon la comprensivitat curricular amb la d'aula, sobretot el model de la LOGSE. Així, J. Carabaña afirma que “mentre els sistemes comprensius d'Europa solen limitar-se a la comprensivitat del centre, l'espanyol s'ha entossudit en la comprensivitat de l'aula” (Carabaña, 2000:37).
- Condueix a un sistema d'avaluació injust.

La ja esmentada professora sueca Enkvist (2009) desenvolupa una llista exhaustiva dels punts febles que, sota el seu punt de vista, comporta el model comprensiu suec i que estén a moviments que ella denomina “sociologia de l'educació”, “constructivisme”, “igualitarisme”, “dret a la diferència”, “pedagogisme”, etc. Tot sota l'aixopluc de la *nova pedagogia*. Algunes de les crítiques que fa són les següents:

“L'objectiu polític que s'ha expressat per a l'escola comprensiva és esborrar les fronteres i impedir el sorgiment d'una meritocràcia” (pàg. 4).

“La participació arriba a ser [l'element] suficient per aprovar, independentment de si s'ha assolit algun aprenentatge” (pàg. 4).

“Tenim ara persones que surten d'una llarga escolarització i no poden llegir adequadament,³ malgrat haver estudiat en una escola amb biblioteca i aules d'ordinadors” (pàg. 5).

“La formació de les noves mestres es troba actualment en mans de tendències psicopedagògiques que prioritzen la comprensió dels problemes dels alumnes abans que el seu progrés intel·lectual” (pàg. 8).

3. En el nostre context no són infreqüents les crítiques per la baixa preparació en comprensió lectora dels estudiants, fins i tot els universitaris: “avui és possible obtenir una llicenciatura sent una persona lingüísticament ignorant” (Luri, 2008:222).

“Es persegueix la justícia pels alumnes menys avantatjats, però no mitjançant els coneixements, sinó frenant als altres alumnes. Parlen d'exclusió, però no exigeixen que tots facin un esforç” (pàg. 9).

“Tant els pares com els polítics volen que tots els joves tinguin un títol de graduat o de batxiller, però sense que hagin de fer massa esforç” (pàg. 9).

“Ara, la idea que tot aprenentatge ha de ser divertit ha quallat en la població i els pares, mal informats, exigeixen un ensenyament divertit per als seus fills” (pàg. 13).

“Els alumnes d'avui estudien més anys, costen més a la societat, però aprenen menys” (pàg. 14).

“És una política de l'estruç pensar que si la diferència no es mesura, no existeix” (pàg. 15).

Encara que algunes d'aquestes apreciacions ens poden resultar poc rigoroses i feblement argumentades, no hi ha dubte que han arribat a impactar en l'imaginari dels crítics al model comprensiu, i moltes responen a problemes reals que la concepció comprensiva no té resolts. Per tant, serà d'utilitat tenir-les ben presents per entendre millor alguns dels debats que succeeixen en els nostres centres de secundària i, també, per poder comprendre per què, de vegades, es prenen les decisions que es prenen en viaranyes que no diferencien massa els límits dels arguments de tipus ideològic respecte dels de caire pedagògic.

LES PRÀCTIQUES D'AGRUPAMENTS DELS ESTUDIANTS D'ALGUNS CENTRES I LA SEVA RELACIÓ AMB EL MODEL COMPRESIU

Som plenament conscients de la immensa variabilitat d'experiències i d'estratègies organitzatives existents en els diversos centres de secundària de Catalunya, públics i concertats, per la qual cosa es fa difícil apropar-se a la que podríem denominar una tendència general o majoritària. Per això mateix hem escollit alguns exemples que representen opcions diverses d'atendre la diversitat i, per extensió, de concebre i d'aplicar el model comprensiu en el context real de centre i d'aula, però que tenen com a denominador comú haver optat per un sistema d'agrupament de l'alumnat que,

totalment o parcialment, es basa en l'estructura per nivells o, si es vol, per aptituds, de forma homogènia.

Durant els tres darrers cursos: 2006-2007, 2007-2008 i 2008-2009 hem realitzat un seguiment dels estudiants del Màster propi en Formació del Professorat de Secundària⁴ de la UAB en relació amb els centres on els seus estudiants han realitzat les fases de pràctiques d'aquest màster.⁵ Fruit de la informació recollida dels diversos materials de registre dels estudiants en pràctiques del màster efectuats en els diversos centres i presentats a la Universitat, hem pogut fer un recull dels percentatges de centres que tenen agrupaments de tipus homogeni per atendre la diversitat, ja sigui en les matèries instrumentals o en totes les matèries, bé en un sol curs i nivell, o en tots, etc. No és, però, un recull exhaustiu, perquè hi ha centres en què els estudiants no han recollit de manera precisa aquesta informació i altres on les informacions es podien interpretar de manera diversa.

Després de l'anàlisi efectuada de la mostra dels darrers tres cursos acadèmics en una sèrie de centres de secundària, els resultats obtinguts relatius al tipus d'agrupament per a l'alumnat es mostren en les taules 1 i 2.

4. La Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB porta a terme des de fa gairebé deu anys uns estudis de postgrau propis que intenten ser una alternativa formativa al CAP amb ànims d'anticipar-se a la reforma prevista des de fa anys d'aquesta formació. Des del curs 2004-2005 aquests estudis han pres la forma de màster propi. Tot fa esperar que a partir del curs 2009-2010 pugui ser substituït pel Màster Oficial de Formació del Professorat de Secundària, que ha de comportar la supressió definitiva del CAP. L'autor d'aquestes línies ha format part de l'equip docent del màster propi de la UAB ininterrompudament des del seu inici i, per tant, pot testimoniar la fiabilitat de les dades que es transcriuen en aquest apartat.

5. Les pràctiques es divideixen en dos períodes, un primer de dues setmanes on els estudiants contacten i observen el centre, i un segon on intervien en la docència supervisats per un tutor de centre (i un tutor de la UAB) tot desenvolupant una unitat didàctica de la seva especialitat, a més de realitzar diferents tasques vinculades amb les matèries del màster. En tot cas, entre els dos períodes, els estudiants sumen una estada no inferior als dos mesos en els centres de secundària, la qual cosa els permet un coneixement bàsic de les característiques de la institució i, entre aquestes, de les modalitats en què s'atén la diversitat en el centre. En aquest sentit, realitzen un treball concret que els exigeix descriure els diferents recursos d'atenció a la diversitat que el centre desenvolupa i, entre aquests, els tipus d'agrupament de l'alumnat que s'estableixen en els diferents cursos d'ESO.

Taula 1.

Centres amb agrupaments homogenis i sense durant els cursos 2006-2007, 2007-2008 i 2008-2009

Cursos	Total centres	Grups homogenis només a instrumentals	Grups homogenis en totes les matèries	Totals amb grups homogenis	Totals sense grups homogenis
2006-2007 (12 públics i 1 concertat)	13	3	4	7	6
	%	23,1%	30,7%	53,8%	46,1%
2007-2008 (tots públics)	10	3	5	8	2 (cap de segur)
	%	30%	50%	80%	20%
2008-2009 (13 públics i 2 concertats)	15	2	9	11	4
	%	13,3%	60%	73,3%	26,6%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 2.

Centres amb agrupaments homogenis i sense durant el període 2006-2009

Total centres no repetits 2006-2009 (23 públics i 2 concertats)	Grups homogenis només a instrumentals o a alguna assignatura	Grups homogenis en totes les matèries	Totals amb grups homogenis (segurs)	Totals sense grups homogenis
25	3	12	15	10
%	12%	48%	60%	40%

Font: Elaboració pròpia.

A partir dels resultats representats en la taula 1 es pot comprovar com hi ha una progressió des del curs 2006-2007 fins el 2008-2009 en el nombre de centres, passant de quatre centres amb grups homogenis per capacitats en la totalitat de les matèries (el 30,7% del total) a nou en el curs 2008-2009 (el 60%). En aquest darrer curs, de la

mostra de centres estudiada només quatre (el 26,6%) agrupaven el seu alumnat a l'ESO seguint criteris d'heterogeneïtat, que, en un principi, podríem considerar que seria el més coherent amb el model comprensiu.

En la taula 2 s'agrupa el conjunt de centres diferents que formen la mostra estudiada durant els tres cursos escolars (2006-2009). Del total de vint-i-cinc centres diferents en què s'han recollit dades, en dotze els grups homogenis per aptituds hi són presents en almenys un nivell i en la totalitat de les assignatures del curs. En tres centres (el 12%) els grups homogenis només afecten les àrees instrumentals (ja sigui en una hora d'atenció a la diversitat per grup o bé –la majoria– en la totalitat d'hores d'aquestes matèries). Dels dos centres concertats que hi ha a la mostra, un estableix agrupaments homogenis en totes les matèries i l'altre no separa grups per nivells. Només en deu centres de vint-i-cinc es pot dir que els estudiants de pràctiques no van detectar l'organització institucionalitzada d'agrupaments homogenis per raó de les aptituds acadèmiques dels estudiants (40% del total). Tanmateix, aquesta dada no és del tot fiable perquè per les característiques del període de pràctiques molts estudiants potser no detectaren algun dels agrupaments homogenis presents en el centre. No oblidem que moltes de les decisions que els centres prenen en relació amb el model d'agrupament dels alumnes tenen lloc al marge de l'Administració educativa: “és (...) significativa l'adopció de mesures com la creació d'una nova línia, a iniciativa pròpia del centre, ja que davant de l'Administració no consta com a tal que desdobra cursos suposadament més problemàtics” (E. F.⁶ 20-11-07)

Què fa que aquests, en principi desdoblaments, es facin al marge de l'Administració i s'ocultin? Creiem que, molt sovint, això ho provoca el fet que l'assignació dels alumnes al “tercer” grup es fa amb criteris d'homogeneïtzació per aptituds, i no només per a les matèries instrumentals sinó per al conjunt de l'oferta formativa de tot un curs que, freqüentment, té continuïtat després en els successius anys de l'etapa.

6. Citarem només les inicials dels estudiants o dels testimonis que han recollit les dades per motius de cautela davant informacions que els centres poden considerar sensibles. Pel mateix motiu mantenim també l'anonimat dels centres. Tanmateix, nosaltres seríem partidaris que tota la informació fos pública i clara, perquè estem convençuts que hem d'avançar cap a un sistema educatiu on la transparència no sols sigui considerada com un dret del ciutadà que sufraga amb els seus impostos els recursos educatius, sinó que ho ha de ser com a component exemplificant d'una acció pedagògica democràtica i de qualitat.

Ara bé, l'Administració educativa no en sap res o mira cap a una altra banda? Creu o no creu en el model comprensiu que, en principi, ha d'evitar la formació de grups permanents i en horari complet atenent, en el seu agrupament, només les pressumptes diferències de nivell, de rendiment, d'aptituds, davant les matèries acadèmiques? En tot cas, qui i en nom de qui o de què pren la decisió en un centre, i al marge de l'Administració educativa, a partir d'un curs determinat, de fer agrupaments homogenis per nivells? En aquest sentit, una altra estudiant del màster explica què en pensa ella del procediment per a la presa de les decisions en referència a l'agrupament dels estudiants en el seu centre de pràctiques de Sant Cugat del Vallès:

“Aquest és un centre que tendeix a la segregació i l'homogeneïtzació de l'alumnat, en comptes de tractar la diversitat dins de l'aula. No existeix un equip directiu fort i sòlid que condueixi una línia clara de pensament. En canvi, hi ha una pretesa democratització en la presa de decisions, les quals van variant depenent de l'equip de professors de cada any i a cada curs. Per exemple, a la reunió d'inici de curs, els professors de nivell decideixen si els grups d'aquell any seran homogenis o heterogenis, depenent de la ideologia de la majoria dels professors que hi ha a la reunió. (A. G. 27-12-08).

Aquesta estudiant ens adverteix que l'absència d'una línia de centre ben establerta (projecte de centre) i un equip que la lideri (equip directiu fort i compromès en la línia de centre) deixa en mans del claustre, o de l'equip docent de cada etapa o nivell, una decisió que va més enllà d'una alternativa tècnica o organitzativa, i que més aviat comporta un determinat model d'ensenyament i aprenentatge, coherent o no amb els objectius que el centre es planteja des de la seva autonomia, però també, des del respecte als principis generals que inspiren el model educatiu prescriptiu per a tots.

En la taula 3 mostrem una comparació –només a títol il·lustratiu que no estadístic– dels resultats que hem obtingut amb l'anàlisi de la mostra dels centres de pràcticum del Màster de secundària, amb els resultats publicats sobre l'agrupació de l'alumnat a Catalunya en funció de les seves capacitats a partir de les dades extretes de l'Informe PISA 2006 (Ferrer, Castel i Valiente, 2009:255-258):

Taula 3.

Centres amb agrupaments homogenis i sense durant el període 2006-2009

Centres	Grups homogenis només a instrumentals o a alguna assignatura	Grups homogenis en totes les matèries	Amb grups homogenis	Sense grups homogenis
Mostra PISA 2006	34%	30%	64%	36%
Mostra Màster secundària 2006-2009	12%	48%	60%	40%

Font: Elaboració pròpia amb dades de Ferrer, Castel i Valiente (2009).

En els propers apartats exposarem una sèrie de casos de determinats centres que il·lustren algunes mesures d'atenció a la diversitat basades en l'agrupament homogeni de l'alumnat. La majoria estan extrets de les memòries dels alumnes en pràctiques de les diferents edicions del Màster en Formació del Professorat de Secundària de la UAB ja mencionat. També exposem el cas d'un centre on l'anàlisi es fa des de les aportacions de professionals que han estat en exercici formant part del claustre del centre i, per tant, coneixedors de primera mà de les característiques de l'atenció a la diversitat en aquest institut, i també sobre la base de les pròpies declaracions a la premsa del director d'aquest centre.

El criteri seguit a l'hora d'exposar els casos ha estat comptar amb el conjunt de dades i testimoniatges necessaris per poder documentar-los i que, com a conseqüència, permetessin una reflexió sobre els possibles avantatges i inconvenients que el tipus d'agrupaments homogenis habituals a l'ESO comporten en relació amb l'aprofitament pedagògic dels estudiants i, per extensió, amb el fracàs escolar.

CAS 1: GRUP HOMOGENI A 4T D'ESO D'UN INSTITUT DE BARCELONA. CURS: 2008-2009 I GRUP HOMOGENI A 4T D'ESO D'UN INSTITUT DE TERRASSA. CURS: 2006-2007

Aquest institut de Barcelona mostra una població amb característiques socioeconòmiques mitjanes i amb tres línies d'ESO, excepte a 4t que han afegit un grup D (curiosament denominat "de diversitat"). La composició de tots els grups és heterogènia, excepte precisament el 4D, format pràcticament pels mateixos alumnes que integraven els grups de reforç de 3r d'ESO en les àrees instrumentals. Per tant, en certa mesura, ja venien predeterminats des del curs anterior. Els estudiants del Màster de Formació del Professorat de Secundària de la UAB, que durant el curs 2008-2009 romangueren en aquest centre uns dos mesos fent pràctiques, preguntaren a alguns alumnes del 4D si els agradaria anar a algun dels altres grups de 4t. Algunes de les seves respostes foren:

- "Sí, m'agradaria perquè no em sentiria tan apartada com en el 4D... que som els *extranys*".
- "*No, porque ya me he acostumbrado al nivel del refuerzo*".
- "En part sí, perquè crec que els altres quarts fan més matèria que al 4D i van més ràpids en una lliçó... i en part no... perquè a 4D treballes més la pràctica i els professors t'ho expliquen tot més detalladament".

Per altra banda, en preguntar als professors si els estudiants d'aquest 4D, o fins i tot els dels grups de reforç de les àrees instrumentals dels altres cursos, era freqüent que assolissin el nivell "suficient" per incorporar-se a les classes ordinàries, les respostes foren del tipus: "això no passa gairebé mai, això és molt difícil" (M. Q.). L'estudiant en pràctiques conclou el seu treball d'anàlisi de l'atenció a la diversitat en aquest institut, i en referència al 4D i als grups de reforç, manifesta que: "els resultats que s'estan produint en l'aplicació d'aquests recursos per atendre les diversitats només està servint per tranquil·litzar els professionals del centre, perquè s'utilitza per a la promoció dels alumnes que presenten més problemes" (M. Q.). Tot sembla indicar que la prioritat és que els altres quarts (A, B i C) no tinguin interferències en el seu camí –uns cap al batxillerat i altres envers els cicles formatius– per part dels estudiants que acaben en el 4D, on se'ls ofereix un currículum més adaptat però no pas la graduació.

Un exemple semblant el trobem en un institut de Terrassa amb una població majoritària de nivell socioeconòmic mitjà però també amb un percentatge de nivell baix (un 25% aproximadament) i amb una àmplia representació de població immigrada. El centre disposa de tres línies d'ESO excepte en el quart curs, que ha incorporat un 4D amb criteris homogenis unint totes les hores d'atenció a la diversitat a disposició del centre. Igual que en el cas del centre de Barcelona, els alumnes que componen el 4D són, bàsicament, aquells que a 3r ja anaven al grup adaptat per a les matèries instrumentals. Les ràtios dels altres grups de quart es veuen reduïdes, gràcies al 4D, a vint-i-cinc alumnes per classe. Al 4D hi ha quinze estudiants que ja feien els grups adaptats a 3r més quatre o cinc repetidors.

En principi, el temari del 4D és el mateix que el de la resta de grups de 4t, però se suposa que adaptant la metodologia didàctica de les activitats d'ensenyament i aprenentatge i d'avaluació. L'estudiant de pràctiques de la UAB en aquest centre, però, sentí un comentari d'un alumne d'un grup de 4t que no era el D que deia, en referència als alumnes del 4D: "si a classe fan el mateix que nosaltres no entenem per què els han separat". J. C., el nostre observador, es plantejà llavors:

"Quan em va dir això no vaig entendre a què es referia i em va dir que tots els grups feien el mateix: mateixes activitats, mateixos temes, fins i tot que algun professor havia passat el mateix examen. Els vaig comentar que els que estaven al grup D tenien el material una mica adaptat, però ells em van assegurar que no i algun alumne d'aquest grup em va insistir en aquest tema. En aquell moment, pensava igual que ells, per què fer un grup adaptat si al cap i a la fi no tenen cap tipus d'adaptació? Vaig sol·licitar a dos professors d'aquests grups que em deixessin entrar a les classes per poder observar quina era l'adaptació que feien. Vaig assistir a classe de castellà dels grups A i D de tercer i a socials als grups C i D; així veuria una classe ordinària i una adaptada amb el mateix professor i als dos nivells que ho feien. En aquesta observació vaig comprovar que els estudiants tenien raó, ja que a les classes de castellà a tercer el professor havia fet exactament el mateix als dos grups (explicació, exercicis, lectures, etc.); a les classes de socials de quart les sessions havien sigut pràcticament iguals, la diferència va ser que al quart D havien fet menys exercicis que al C. Llavors,

vaig preguntar als professors quina era l'adaptació que realitzaven i el professor de socials em va dir que quan tenia les notes finals el que feia era rebaixar la línia de l'aprovat, és a dir, en lloc de començar a aprovar a partir del cinc, ho feia des del tres i mig, més o menys. El professor de castellà, al seu torn, el que feia era una cosa similar però donant més valor a les actituds, de manera que això ajudés a aprovar els del grup D" (J. C).

Quina finalitat persegueixen els grups adaptats i, sobretot, el 4D homogeni si a la pràctica les diferències d'activitats i de metodologies i, fins i tot, les activitats d'avaluació són mínimes? Un altre estudiant del màster que observà un grup homogeni de 3r d'ESO en les àrees instrumentals d'un altre institut escrivia:

“He assistit a classe d'un grup “3” (...), i tot i que eren pocs alumnes, he pogut constatar les seves dificultats d'aprenentatge. Tenen problemes d'expressió oral, d'expressió escrita i, fins i tot, problemes de lectura. I l'únic que se'ls fa és baixar la intensitat del temari, sense oblidar els mínims del currículum, però no se'ls dóna cap reforç individualitzat. La majoria d'ells s'obliden el llibre, els bolígrafs o la llibreta. Mai porten els deures o treballs fets” (S. G. 24-11-08).

Estem davant una constatació que no per general deixa de ser més greu i preocupant. Molts dels alumnes que acaben en els denominats grups de reforç, d'adaptació, del grup “3”, o el “C”, o el de diversitat, o com se'ls denomini, no milloren els seus hàbits d'estudi i la seva motivació sinó que cauen –o continuen– en una actitud passiva, cada vegada més “absentista” (explícitament o implícita), descuidada, etc. davant l'exasperació de molts docents que en força casos i amb molta voluntat intenten “reflotar” aquest tipus d'alumnes en els grups adaptats. Posar les coses més fàcils no sol ser sinònim d'aconseguir sempre més esforç i més voluntat per part dels alumnes, sobretot si aquests perceben que allò important de la partida ja està jugada, ja s'ha resolt:

“Els etiquetatges negatius, percebuts pels i les joves mitjançant els discursos del professorat a l'aula i les diferències en les exigències escolars, incideixen en les percepcions que els i les joves d'aquests grups [homogenis de nivell baix] tenen de la seva pròpia posició a l'institut i en el prestigi social individual” (Ponferrada, 2009: 81).

Seguint amb el nostre estudiant en pràctiques a l'institut de Terrassa, pel que havia pogut observar, manifestava que la major part del claustre d'aquest centre preferia no fer classes als grups adaptats i plantejava fer fora dels grups ordinaris aquells alumnes que tenien més problemes per avançar matèria. Alguns dels seus comentaris eren: "Els que tenen més problemes acadèmics, al grup D!"; o bé: "Els que tenen problemes conductuals, a l'aula oberta!".

Així, segons J. C., aquests professors es quedaven a les seves classes amb només vint-i-cinc alumnes no "problemàtics". Interrogats els membres de l'equip directiu del centre per aquesta modalitat d'atenció a la diversitat a quart curs contestaren "que potser aquesta no era la millor forma d'atendre a la diversitat i que en el moment en què algú els digués una manera millor de fer-ho estarien encantats d'escoltar-lo" (J. C.). Uns arguments a la defensiva que confirmen que l'opció dels agrupaments homogenis no havia estat una decisió prou madura des del punt de vista pedagògic. I també constata la no existència de resultats positius contrastats que els serveixin per poder argumentar i justificar millor la mesura presa tot recolzant-se en una disminució del fracàs escolar. Així mateix, segons J. C., molts professors d'aquest centre pensen que es tracta d'una opció que no dona resposta efectiva a les necessitats de la diversitat dels estudiants de l'institut, però que si no hi ha una alternativa viable veuen difícil poder abandonar els grups homogenis. Aquí, més que un signe a la defensiva, es trasllueix un reconeixement d'una certa impotència i desorientació.

Els alumnes de tercer (grup adaptat en matèries instrumentals) i del 4D manifestaren, amb relació als agrupaments del seu centre, "que ells sabien que eren una mica *retratsats* però que no ho podien dir de forma clara perquè als professors no els agradava sentir-ho. Haguessin preferit romandre en els grups ordinaris per estar junts amb els companys de tots els cursos. Però ja tenien assumit que eren els *tontos del cole* i s'ho prenien amb resignació" (J. C.).

Podem observar els mateixos estereotips en els dos centres. Un fet que quasi inevitablement es reproduïx en tots els casos investigats en relació amb l'agrupament per nivells o en les mesures d'atenció a la diversitat que segreguen un grup d'alumnes en relació amb el grup ordinari de referència. I, malgrat això, en força ocasions els

professors del centre es resisteixen a reconèixer-ho davant l'alumnat negant el que és una evidència per a tothom menys, aparentment, per a ells, tal com posa de manifest aquesta conversa d'una alumna de tercer d'ESO d'un institut d'una població propera a Barcelona i transcrita per M. I.

“Delia: Todo el instituto sabía que el A era de tontos, el B era de normalitos y el C era de listos. Ahora lo decíamos nosotros, los del A son tontos, los del B son normales y los del C son listos, y nos decía el profesor no, no, no (...) ¿Pero cómo puede ser? ¡Todo el mundo lo sabía! ¡Vale! Y el profesor nos lo negaba en nuestras narices” (Ponferrada, 2009:74-75).

CAS 2: GRUPS HOMOGENIS A LES MATÈRIES INSTRUMENTALS A TOTS ELS CURSOS D'ESO D'UN INSTITUT DE SABADELL. CURS: 2006-2007

Aquest institut posseeix una població, en general, considerada de nivell socioeconòmic mitjà. Té agrupats per nivell en tres grups tots els cursos d'ESO excepte el 1r, del qual hi ha quatre grups.

Des de fa molts anys l'institut implanta un grup més per nivell en les àrees instrumentals, seguint criteris homogenis tot “tenint en compte l'autonomia i la maduresa de cada noi/-a” (J. P.). A 4t d'ESO hi ha tres grups de tutoria i quatre grups diferents per a les àrees instrumentals. Els grups 1 i 2 tenen l'alumnat que es pensa que l'any següent farà el batxillerat; el 3 és per als indecisos, aquells que el centre encara no té clar si faran batxillerat o cicles formatius, i el 4 el constitueixen aquells alumnes que difícilment aprovaran l'ESO (J. P.). El professorat d'aquest grup per a les matèries instrumentals és el psicopedagog del centre, i la mestra de pedagogia terapèutica, la qual cosa ja indica les característiques d'aquest grup.

L'alumne del màster en el centre, en preguntar sobre els criteris que s'havien seguit per confeccionar els grups, va rebre com a resposta que “en el grup 4 hi havia aquells alumnes amb capacitats molt baixes, amb problemes de conducta i/o informes mèdics i que no tenien hàbits d'estudi” (J. P.). Quina és, doncs, l'homogeneïtat d'aquest grup?

Simplement, els de la profecia autocomperta, aquells que ja se sap que difícilment es podran graduar. Un alumne del grup 1 opinava:

“Els grups de nivell estan bé perquè els del grup 4 no ens poden seguir, perquè nosaltres anem embalats i a ells ja els va bé anar a un ritme més lent” (S)

Aquesta percepció, segons J. P., “reafirma els del grup 1, en el sentit que ells són els bons i els altres no poden seguir-los, però perjudica els del grup 4 perquè en part potencia la seva pròpia actitud”. Un altre alumne del grup 1 manifestava:

“Estar en el grup 4 per a alguns és un *chollo*, perquè no han de treballar tant i els agrada anar-hi perquè es poden *arrepenjar*” (M).

Aquest és un element que també trobem amb freqüència quan analitzem els grups de nivell, de reforç, etc. Una sèrie d'alumnes intenten ser “seleccionats” perquè a banda de tenir unes perspectives de menor exigència creuen que també el treball serà inferior en els grups adaptats. Als mateixos estudiants, a voltes, els costa entendre els criteris pels quals s'agrupen en els diferents grups de nivell. Una noia del grup 1 comenta:

“Al grup 4 hi van aquells que els costa més, són gent més “tonteta”, i els altres grups són gent més “normaleta”. No entenc per què posen a tots els “liantes” junts! Perquè és que no fan res! Jo els posaria amb gent que va bé perquè els facin veure que no fa gràcia... posant-los tots junts en un mateix grup no milloren... no serveix de res” (I).

Les expressions i les reflexions d'aquesta noia són força habituals en els centres quan els alumnes expressen lliurement la seva opinió sobre els grups de reforç, d'adaptacions, de nivell, etc. L'estigmatització, d'una manera o altra, es produeix per part de tots els agents, també per part dels companys dels alumnes. La nostra observadora, en referència al comentari de la “I”, escrivia:

“El fet d'agrupar-los per nivells potencia l'autoestima d'aquells que es troben en els grups 1 i 2 i estanca als altres. Hi ha alguns alumnes que no els molesta,

però indirectament s'aprofiten del fet que no són considerats com els altres i, llavors, no fan cap esforç per canviar la seva conducta" (J. P.).

Efectivament, per què esforçar-se a canviar si el que s'espera d'un és sempre la mediocritat? Tal com manifesta D. Pennac: "per què m'havia de matar pensant si les més altes autoritats consideraven que no hi havia res a fer? (2008:83). És ben sabut que les baixes expectatives en educació comporten, quasi sempre com a conseqüència, minsos resultats.

No sembla que el professorat d'aquest centre, però, tingui cap intenció de replantejar-se els grups de nivell en les àrees instrumentals, perquè en els darrers cursos han expandit la mesura incloent 1r quan abans aquest curs no es dividia. La hipòtesi de l'observadora és que per als docents "es tracta d'un recurs que està molt consolidat en el centre perquè comporta una dinàmica còmoda per al professorat, ja que hi ha tres grups als quals se'ls descarrega de la pressió que suposa l'alumnat conflictiu i desmotivats" (J. P.). Estem, de nou, davant la sospita que al darrere de les justificacions d'ordre pedagògic sovint pot amagar-se el desig de posar en marxa mesures organitzatives que facilitin la tasca docent més que no pas que prioritzin el benefici discent i disminueixin de forma efectiva el fracàs escolar.

CAS 3: GRUPS HOMOGENIS PER NIVELLS A 1R D'ESO I LES SEVES REPERCUSSIONS EN ELS GRUPS POSTERIORIS D'UN INSTITUT DE BARCELONA. CURS: 2006-2007

Aquest institut té un percentatge majoritari d'alumnes provinents d'un estatus socioeconòmic mitjà-alt i una proporció d'alumnat procedent de la immigració, sobretot dominicans, amb un nivell socioeconòmic baix.

En el curs 2006-2007 el primer i segon cursos d'ESO van tenir cinc línies curriculars: A, B, C, D i E. El tercer curs tenia quatre línies: A, B, C i D. Els alumnes de l'"últim" grup de segon durant l'any anterior, el grup E, es van repartir aquest any entre els esmentats grups A, B, C i D. Quart d'ESO tenia tres línies: A, B i C. Els alumnes del

grup D de tercer de l'any anterior es van distribuir entre les tres línies de quart. La nostra estudiant del màster en aquest institut anotava en la seva memòria:

“Segons l'equip directiu del centre, l'única selecció real dels alumnes que s'ha realitzat durant els diferents anys de Reforma ha estat l'agrupament al primer curs. Al grup A de primer d'ESO sempre es destinen els alumnes amb els millors expedients acadèmics que no es matriculen de francès com a segona llengua ni de religió. Els alumnes que tampoc es matriculen de francès com a segona llengua ni de religió i que tenen un bon expedient, però no suficientment bo per estudiar a l'A, es destinen al B. Els alumnes amb problemes d'aprenentatge s'ubiquen al grup anomenat *de diversitat*, és a dir l'E, o l'E i F, en el cas d'haver-hi sis grups. Els alumnes que formen el grup D es divideixen en alumnes amb un rendiment igual als del grup B i alumnes que reben reforç d'instrumentals, naturals i anglès durant les hores de desdoblament. Tanmateix, els que no necessiten reforç, segons una professora que havia impartit classes d'anglès a primer D, no es queden en aquest grup si els seus pares es preocupen per l'educació dels fills. Quan els pares hi estan a sobre i venen a protestar tot el que faci falta, els fills normalment van a parar al B. El grup C està format per alumnes que estudien francès com a segona llengua i religió. El C és, per tant, un grup heterogeni pel que fa al rendiment escolar dels seus membres, com el D” (E. S.).

Resulta evident que, d'aquesta cita, es desprèn la filosofia que hi ha al darrere dels agrupaments en aquest centre. A primer es fa la distribució i en la resta de cursos es manté o es modifica, bàsicament, per problemes de comportament dels alumnes on el canvi de grup és utilitzat com una mesura sancionadora o d'intimidació, i també, evidentment, són modificats a partir de la pressió que puguin exercir determinades famílies disconformes amb l'“adjudicació” del grup del seu fill/-a. La nostra observadora del centre transcriu les paraules d'una professora que va impartir classes al 1D:

“Si els nens no necessiten reforç i els pares estan a sobre de la seva educació, i vénen i protesten, els fills no es queden al D. Normalment els passen al B”.

El fracàs escolar en el centre és important en les línies D i E del primer cicle i a 3D. A 4D també hi ha casos de fracàs però menys que a tercer. Ara bé, quin subgrup d'alumnes

d'aquests cursos són els que tenen més probabilitats de fracassar? A partir de la seva observació, l'estudiant del màster pensa que són:

“els dominicans, els nouvinguts que no parlen cap llengua romànica i que han passat per l'aula d'acollida o similar, i els alumnes amb problemes d'aprenentatge i/o comportament. Tots aquests van ésser etiquetats com *els pobres* durant una reunió del seminari d'anglès celebrada al novembre. De manera repetida es va utilitzar l'etiqueta per al·ludir als dominicans que no podien pagar l'assistència a una obra teatral contractada pel seminari; als alumnes dels quals predeien que exhibirien un comportament inadequat durant l'obra i als que tenien un nivell massa baix d'anglès per seguir-ne l'argument. El mes de març, es va celebrar una altra reunió al seminari d'anglès on es va tornar a parlar dels *pobres*. El motiu de la reunió era acordar a quins grups impartiria classes de conversa el lector d'anglès que estava a punt d'arribar al centre. Malgrat que des de començaments dels anys vuitanta diversos autors han aportat proves suficients per afirmar que es progressa en el desenvolupament de les competències lingüístiques en una llengua segona si aquesta llengua s'utilitza per comunicar significats, independentment del nivell de competència assolit prèviament, la meitat del seminari sostenia que el lector havia de donar classes exclusivament als alumnes dels cursos A i B perquè *ja sabem totes que els pobres no ho aprofitarien igual (...)*. A la reunió d'avaluació del segon trimestre, la conversa va derivar cap a tots els alumnes que preveien que haurien de repetir tercer o que passarien a quart i hi fracassarien: els alumnes de tercer D i quatre de tercer B. Durant la conversa es van sentir les expressions següents:

- *¡A la escuela taller! ¡Y nos libramos de ellos!*
- *¡Sí, mejor nos deshacemos de ellos antes de que los tengamos que aguantar en cuarto.*
- *Bueno, entonces, ¿a quién salvamos?”* (E. S).

Bona part dels alumnes de 4C fracassen i/o abandonen perquè la distància entre el nivell d'aquest alumnat i l'exigència després en el batxillerat del mateix centre resulta massa gran. Conscients d'aquesta circumstància algunes “promocions” d'un grup a l'altre són impulsats pel mateix professorat de l'institut, com és el cas narrat per E. S.

sobre una tutora de 2D que va pressionar perquè dues alumnes amb un gran potencial “promocionessin” a 3A:

“Perquè si deixo que passin a tercer D com la resta dels seus companys, després aniran a parar a 4C. Si les deixem a 4C, els estem negant l'oportunitat de fer batxillerat i una carrera universitària, i seria una llàstima que aquestes nenes no tinguessin aquesta oportunitat” (E. S.).

Un altre dels elements que comporta una gran estigmatització i un greuge important entre uns alumnes i els altres, en funció de si són dels grups A i B o de la resta, el tenim explicat també per la nostra estudiant del màster en el centre:

“Els alumnes dels grups A i B dels cursos 2n al 4t practiquen vela a les hores d'educació física, mentre que els altres reben classes al gimnàs del centre. Segons la direcció, els ha resultat del tot impossible combinar els horaris perquè tots els grups practiquin vela. I afegiren que els grups C, D i E, és a dir grups on es concentren els alumnes *pobres*, poden fer vela com a extraescolar. Vaig tenir ocasió de preguntar a un grup de nois i noies de segon D si feien vela. Ho van negar amb un monosíl·lab alhora que es tornaven molt seriosos, fins i tot tristos. La seva reacció es podria interpretar com a indicatiu que els alumnes perceben que els cursos de vela són un càstig per a ells i un premi per als grups A i B (...). El fet que les dues úniques línies que practiquin vela a les hores d'educació física siguin l'A i el B és suficientment remarcable com perquè els alumnes estableixin comparacions i contrastos entre els membres d'aquestes línies. Totes dues línies semblen contenir l'elit d'alumnes que obtenen notes molt altes, que poden gaudir d'obres de teatre en anglès sense problemes i que poden seguir crèdits AICLE (Aprentatge integrat de contingut i llengua estrangera), a més de fer vela. La semblança entre les característiques generals dels alumnes dels grups A i B va ésser el motiu perquè es va desenvolupar una competitivitat entre tots dos grups que, en el cas dels alumnes de gènere masculí, es va tornar violència física, la qual és la més fàcil de detectar per part dels professors. En un crèdit AICLE de tercer curs (...) dos nois van començar a discutir sobre quins alumnes eren millors, els de l'A o els del B, mentre elaboraven un pòster per a una presentació que farien conjuntament. De sobte un d'ells, que era alumne de

l'A, es va posar seriós:

Noi de l'A: – Ho has d'admetre perquè tothom ho sap. Els de l'A sempre hem tingut les millors notes; som els millors.

Noi del B: – No, perquè nosaltres també tenim molts excel·lents.

Noi de l'A: – Sí? I per què no esteu a l'A? A l'A estem els més llestos. Tothom ho sap i tu també ho has d'admetre. Digues-ho!

Noi del B: – Vols veure com t'ho dic? –va dir empenyent-lo.

Un altre noi, del grup B, va ajudar les tres professores presents a l'aula a evitar que es produís una baralla cos a cos en riure i dir: “*pues a mi, lo que me gustaria es estar en el E. No, no, en el aula d'acollida, que es donde te hacen trabajar menos*” (E. S.).

La rivalitat entre l'alumnat dels grups A i B de l'institut és, probablement, una de les conseqüències d'aquesta separació tan marcada en les pròpies activitats i nivells d'exigència que el centre, implícitament i explícita, afavoreix. Sens dubte, tal com afirma E. S., “la impossibilitat de fer vela era una de les causes de ressentiment entre els alumnes que els docents anomenaven *els pobres* (...). Percebre que no es pertanyia a l'elit intel·lectual afectava tant *els pobres* que fins i tot una noia que havia aconseguit arribar fins a segon de batxillerat s'autoqualificava com a *mierdita* perquè l'havien assignada al grup B de lletres”.

CAS 4: GRUPS HOMOGENIS A TOTS ELS CURSOS D'ESO A L'IES GALLECS DE MOLLET DEL VALLÈS. CURS: 2008-2009

Es tracta d'un institut amb més de 1.300 estudiants el curs 2008-2009, d'un nivell socioeconòmic mitjà-baix. L'ESO disposa de quatre línies en tots els cursos i a partir de 2n els grups es constitueixen de forma homogènia. Segons el director del centre, Josep Cot, agrupar els alumnes per capacitats garanteix que el centre, cada any, tingui una taxa de graduats en ESO superior al 85% (*El Periódico*, 11/11/2008). Altres declaracions del director en aquest mitjà de comunicació foren:

- No segreguem alumnes, els donem el que necessiten.
- Els alumnes que treballen en un nivell adaptat al seu ritme d'aprenentatge tenen més probabilitats d'èxit.
- Els pares ho entenen. A tots els agradaria que els seus fills estiguessin amb els avançats, però no tots tenim la mateixa intel·ligència.
- Aquest sistema ens funciona. A més, a meitat de curs revisem els grups perquè pot ser que un estudiant millori o empitjori i sigui traslladat de classe.

En el mateix article d'aquest diari, Miquelina Riera, directora de l'IES Antoni Pous de Manlleu, on en els darrers anys també s'han instaurat els grups homogenis de 2n a 4t d'ESO, afirmava: “en unes aules creem més cervells, perquè ja tenen unes habilitats adquirides, i a les altres ens centrem a formar ciutadans”. La conclusió és òbvia: llavors, estan creant cervells sense formar-los com a ciutadans i també ciutadans sense cervell?

Les justificacions inspirades en una pretesa diferenciació d'intel·ligència a la pràctica, i per formar els grups, només es basen –en el millor dels casos– en una projecció⁷ de les qualificacions escolars i, encara, de les àrees considerades més instrumentals o “importantes” (matemàtiques, llengües i, després, ciències naturals i socials).

Preguntat un docent de l'IES Gallecs sobre què opina de l'agrupament d'alumnes afirma:

“Els grups A signifiquen un planter per garantir la matrícula dels batxillerats. Aquests grups són assignats als professors de l'antic BUP perquè presenten el perfil de classe més semblant als antics batxillerats. Els grups A no tenen conflictivitat; són grups “còmodes”. Els altres grups compleixen el criteri oposat, és a dir, el professorat sol ser interí o bé aquells docents que no són afins a la direcció. La consigna és, en aquests grups, fer “el que es pugui”. Són classes on ningú no supervisa la tasca docent i on hi ha un marge d'acceptació gran de

7. “Aquesta projecció, sovint, s'elabora atenent a “semiavaluacions” de caire sincrònic que no solen esbrinar les competències globals de l'àmbit educatiu sinó més aviat la certificació de les diferències aptitudinals” (Roca, 2007:40).

les incidències que puguin produir-se. Sol ser habitual que en els grups C i D es designin els alumnes conductuals i en els E els de dictàmens per dificultats d'aprenentatge." (F. O.).

En relació amb el percentatge d'acreditats en l'ESO de l'Institut Gallecs cal dir que, en bona mesura, les dades no reflecteixen la realitat de les competències que ha de garantir una educació bàsica obligatòria, perquè existeix una pressió en el centre perquè els percentatges "preestablerts" d'aprovat es compleixin siguin quines siguin les característiques del curs en concret. L'índex de titulats a 4t d'ESO en aquestes circumstàncies no ens pot servir com a referent de l'èxit o fracàs escolar real del centre. Precisament un índex alt de graduats en educació secundària en el centre exerceix un efecte crida per a aquells pares que el que volen és que els seus fills acreditin. Ara bé, una anàlisi detallada ens mostra que si l'opció és per un ensenyament que garanteixi una titulació superior, aquesta només passa per poder situar el fill en els grups A de l'ESO.

La pregunta seria: què resulta més pervers, presentar xifres anuals de més del 60% de no graduats a 4t d'ESO (com és el cas de molts instituts, alguns amb prestigi de ser exigents i de preparar bé els que es graduen) i enfrontar-nos amb la necessitat d'haver de donar una resposta a aquest alt percentatge de fracàs escolar explícit que qüestionen obertament el sistema comprensiu? O bé situar-se en índexs tranquil·litzadors (80 o 85%) d'èxit al final de l'ESO –com fa aquest institut de Mollet– apaivagant les consciències comprensives (de comprensivitat) de l'Administració i dels pares, però en realitat abocant al fracàs un percentatge alt d'aquests graduats en no guardar correspondència el títol obtingut amb el nivell de competències assolit? No és aquesta una forma d'engany a la mateixa societat que finança un sistema perquè sigui eficient i democràticament transparent?

CONCLUSIONS I PROPOSTES PER AL DEBAT

En els apartats anteriors hem volgut exposar de manera breu quin ha estat el procés de la introducció del model comprensiu al sistema educatiu de l'Estat espanyol i de Catalunya fent una especial atenció al que va impulsar la LOGSE de 1990. Per això

hem mostrat un seguit de casos de centres de secundària on es practiquen models d'agrupació de l'alumnat que no respondrien als paràmetres d'un model comprensiu que té, en el nostre context, també l'aula com el lloc on plasmar les pràctiques que proposa (per discutible que sigui aquesta interpretació àmplia de la comprensivitat).

De l'anàlisi d'algunes d'aquestes pràctiques, a partir de testimoniatges que han extret dels propis centres les seves dades i impressions, i de la reflexió dels primers capítols, apuntarem a continuació una sèrie de conclusions que ens poden servir per encarar un debat més necessari que mai: la necessitat d'analitzar fredament i rigorosa els efectes i resultats del model comprensiu en el sistema educatiu de casa nostra i, més en concret, de l'educació secundària obligatòria sobre la base, no de prejudicis ideològics sinó a la llum de les dades de què disposem. Aquestes provenen, per una part, d'informes d'avaluació internacionals, estatals i nacionals, i per l'altra, a partir dels nombrosos testimonis que ens ofereixen els propis agents educatius des de l'experiència dels seus centres. Com hem dit, les conclusions següents se sustenten, en bona part, d'aquesta segona font de referència, per la qual cosa s'han de prendre des de la precaució que mereixen les inferències fetes a partir de casos concrets i, per tant, no generalitzables, tot i que sí puguin marcar determinades tendències més o menys majoritàries.

- a) De la mostra de centres de pràcticum estudiada durant el període dels cursos del 2006 al 2009, corresponent al Màster de Professorat de Secundària de la UAB, es desprèn un paral·lelisme de les dades globals dels percentatges de centres que agrupen l'alumnat de manera homogènia (grups per nivells) o heterogènia, amb les dades extretes dels agrupaments dels centres corresponents a l'*Informe PISA 2006* per a Catalunya. Considerant, doncs, els dos indicadors, trobaríem que a l'ESO hi ha entre un 60-64% de centres de secundària que agrupen els seus alumnes, almenys en algunes matèries, en forma de grups homogenis per nivells, i entre un 35-40% de centres que mantenen els agrupaments heterogenis de l'alumnat. També es conclou que entre tres i cinc centres de cada deu agruparia els alumnes de forma homogènia en totes les matèries (almenys en un curs).
- b) Molt sovint la decisió de constituir grups homogenis per nivells en un centre no respon a un debat profund i contrastat de tota la comunitat educativa, ni tan sols

del claustre, sinó que el pren un equip parcial de professors sobre la base de la ideologia que s'imposa en una reunió determinada, i que no respon a una línia de centre recollida explícitament, per exemple, en el Projecte Educatiu.

- c) En alguns centres la constitució d'un grup homogeni al final de l'etapa sembla respondre més a l'objectiu que els alumnes amb més dificultats, o més problemàtics, no interfereixin en la cursa dels altres estudiants que no pas que la prioritat sigui atendre els estudiants amb més dificultats amb l'opció pedagògica més escaient a les seves necessitats per garantir-los la graduació.
- d) A voltes, els denominats grups de diversitat o adaptats amb l'alumnat homogeni no segueixen cap adaptació significativa ni del currículum, ni tan sols de les activitats d'ensenyament, aprenentatge i avaluació. Sovint l'"adaptació" només consisteix a fer menys feina: menys temari, menys exercicis, menys deures, etc.
- e) El rendiment dels estudiants en els grups de nivell inferior, dins d'una organització d'agrupaments homogenis per nivells en el centre, sol ser baix per a la majoria, no obtenint les competències bàsiques que els permetrien la graduació, que és, a més, el principal objectiu explícit –que no implícit– pel qual es justifica l'existència dels grups adaptats i de l'agrupament amb companys de les mateixes "característiques". A més, aquests agrupaments no contribueixen significativament a la millora de la integració social dels alumnes més desfavorits (Gibson, Gandara i Koyama, 2004), i fins i tot poden fer créixer la desigualtat d'oportunitats educatives, perquè encara que els agrupaments contemplin la possibilitat de transferència entre grups "l'experiència en centres amb diferenciació interna ha demostrat que, amb el temps, les transferències descendents a grups inferiors són més comunes que les transferències ascendents a grups superiors" (Dronkers, 2008:27-28).
- f) Les agrupacions d'alumnes d'un grup adaptat, o el de menor rang en la composició per nivells, fomenten una autoimatge dels membres del grup associada a concepcions del tipus de ser els tontos, els "retrasats", els que no serveixen per estudiar, etc. I això malgrat que el professorat ho negui sistemàticament de paraula, però no pas per "petits però efectius actes simbòlics que comuniquen als joves que el seu èxit es troba limitat pels llimdars del grup classe on han estat situats" (Ponferrada, 2009:69).
- g) Molts dels alumnes que formen part dels grups considerats del nivell més baix dins la graduació homogènia d'un curs mostren una actitud poc predisposada a canviar el rol que se'ls ha atorgat, sobretot si veuen que coincideixen en un mateix

grup tots aquells alumnes considerats conflictius, disruptius o “problemàtics” del centre. Aquesta coincidència els reforça el seu propi rol assumit o assignat. Daniel Pennac, des de la seva pròpia experiència personal, ha explicat amb gran precisió el pensament dels “mals alumnes”, la imatge que es feien ells mateixos: “unes nul·litats extraviades en un univers absurd, del qual preferien fotre-se'n, ja que no hi veien cap futur” (2008:105). En el fons aquest tipus d'alumnes havien interioritzat profundament que mai no arribarien a res, i Pennac opina que això “és la primera cosa de què es convenç un mal alumne (2008:51).

- h) Alguns centres aprofiten la diversa composició de l'alumnat en diferents grups per a cada nivell per poder agrupar els estudiants seguint criteris que, aparentment, són de tipus organitzatiu i no per aptituds acadèmiques, però que rere les mesures organitzatives oculten les intencions d'aconseguir garantir un o dos grups amb alumnat seleccionat respecte a la resta. En un centre poden ser les classes de vela dins l'assignatura d'educació física que fan uns grups però no altres, en un altre centre pot ser la matrícula de francès com a segona llengua de lliure opció (notícia que només saben explícitament determinats pares i professors del centre) que comporta automàticament l'assignació a un grup determinat que, per raons organitzatives horàries, es justificarà com a invariable i, precisament, esdevindrà el grup principal que alimentarà el batxillerat del centre,⁸ etc.
- i) Els grups homogenis per nivells poden derivar en rivalitats entre ells, sobretot si hi ha dos grups dels considerats “millors”, que acaben perjudicant la convivència entre els grups i en el conjunt del centre, a més d'alimentar la vanitat d'uns i la gelosia dels altres.
- j) El fet d'agrupar els alumnes per nivells, aparentment atenent les seves aptituds acadèmiques, encara pressiona més els centres per poder presentar un balanç d'acreditats a l'ESO elevat. I això comporta en molts casos tota una picaresca a l'hora de l'exigència en l'avaluació ajustada de les capacitats que l'ESO ha de garantir per als seus graduats. Centres que inflen els resultats, que pressionen per mantenir determinades estadístiques utilitzades com a carta de presentació o com a garantia per a la continuïtat de les seves ofertes postobligatòries, etc. En aquestes circum-

8. D'aquest cas, on l'ensenyament de la llengua francesa esdevenia un reclam indirecte per a la formació d'un grup homogeni que després es perllongava en altres cursos posteriors, en fòrem testimonis nosaltres mateixos en un institut de la comarca d'Osona.

tàncies s'imposa un sistema d'avaluació externa (amb avaluadors independents) que certifiqui l'autèntic nivell que assolixen els alumnes de la institució.

Per últim, proposem una revisió a fons i un replantejament seriós del model comprensiu que s'està aplicant als nostres centres de secundària, però això s'hauria d'encarar, idealment, fent participar en aquest debat tot el sistema educatiu en conjunt (des de l'educació infantil fins a l'educació secundària postobligatòria i els propis estudis superiors). L'objectiu no hauria de ser "salvar", "actualitzar", "assentar", etc. el model comprensiu, sinó esbrinar quin model s'adapta millor als reptes actuals i futurs de la nostra societat i de la seva exigència de formació en sentit ampli. Però per aconseguir això hem de començar per dessacralitzar el model comprensiu tot reconeixent que les desigualtats, en les oportunitats educatives que es deriven de l'entorn social, no són necessàriament baixes en escoles comprensives, perquè aquestes desigualtats són fruit d'una multiplicitat de factors que afecten tant les escoles no comprensives com les comprensives, encara que en les primeres les oportunitats de desigualtat siguin més grans (Dronkers, 2008:32).

Hem de poder qüestionar els principis que han regit les darreres reformes educatives però sense perdre l'horitzó principal que les va orientar: fer de l'escola una oportunitat per a les oportunitats; un lloc on s'escurcen les diferències de partida dels alumnes per raons socioeconòmiques; on es garanteix la igualtat d'oportunitats tot respectant les diferències i permetent que tothom arribi com més lluny millor d'acord amb les seves possibilitats. Un lloc on no hi pot cabre un fracàs acumulat que deixa quasi un de cada tres alumnes sense les competències de l'educació bàsica.

També ens cal començar a "normalitzar" l'atenció a la diversitat. Aquesta ha de ser vista, segons el nostre parer, com una característica intrínseca de tot ensenyament i no pas com una excepcionalitat que ha de ser tractada, precisament, de forma excepcional, quan no quasi terapèuticament.

I, per últim, som de l'opinió que l'escola ha de facilitar el desvetllament i òptim aprofitament del talent o talents de tots i cadascun dels seus alumnes (Roca, 2008; 2009). En això, per a nosaltres, consisteix l'excel·lència educativa o, si es prefereix, la qualitat

del nostre sistema educatiu. En això i a vetllar perquè pugui ser compatible amb la garantia d'un veritable sistema equitatiu.

Referències bibliogràfiques

BENAVENTE, J. M. (2001). "Mitos de la reforma educativa de los noventa en España", *Revista Iberoamericana de Educación*, 27.

CARABAÑA, J. (2000). *Educación e Igualdad*. Madrid: Escuela Julián Besteiro.

CARABAÑA, J. (2009). "Los debates sobre la reforma de las enseñanzas medias y los efectos de ésta en el aprendizaje", *Papeles de Economía Española*, 119:19-35.

DRONKERS, J. (2008). *L'educació com a pilar de la desigualtat*. Barcelona: Fundació Rafael Campalans. Papers de la Fundació/156.

ENKVIST, I. (2009). "La influencia de la Nueva Pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia", *Papeles de Economía Española*, 119:2-18.

FERRER, F. (dir.); Castel, J. L. i Valiente, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània. "Polítiques", 68.

FERRER, F. (dir.); FERRER, G. i CASTEL, J. L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. "Informes breus", 1.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2004). "Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva", *Persona y Derecho*, 50:411-432.

GIBSON, M.; GANDARA, P. i KOYAMA, J. P. (2004). *School Connections. U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nova York: Teachers College Press.

HAMILTON, D. (1996). "What is a comprehensive curriculum", a ZUFIAURRE, B. *Comprehensividad, Desarrollo Productivo y Justicia Social*. Barcelona: Icaria.

LURI, G. (2008). *L'escola contra el món. L'optimisme és possible*. Barcelona: La Campana.

MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2008). "El giro de la política educativa en España", *Rebelión* 04-06-08. En línia: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=68326>> [consultat el juny de 2009].

OCDE (2007). *Diez pasos hacia la equidad en educación*. París: OCDE.

PENNAC, D. (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries.

PONFERRADA, M. I. (2009). "Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona", *Papeles de Economía Española*, 119:69-83.

ROCA, E. (2007). "L'escola de la identitat, la diversitat, la inclusió i l'excel·lència", a RIERA, J. i ROCA, E. (coord.). *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable*. Valls/Barcelona: Cossetània Ed./Edu21 (pàg. 31-56).

ROCA, E. (2008). "Talent i educació", *Paradigmes*, 1:112-124.

ROCA, E. (2009). "El cost de l'excel·lència en educació. Consideracions en temps de crisi", *Qüestions de vida cristiana*. Monogràfic: Economia, crisi, valors, 234:59-71.

ZUFIAURRE, B. (1996). *Comprehensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria.

12 **La Formació Professional. Alternativa real a l'abandonament escolar?**

Maribel Garcia Gràcia, Rafael Merino Pareja
i Joaquim Casal Bataller

INTRODUCCIÓ

En aquest capítol pretenem donar una resposta a la pregunta que suggereix el títol, fins a quin punt la formació professional és una sortida viable i/o desitjable per als joves que abandonen el sistema educatiu? Durant molts anys el discurs de la dignificació de la formació professional havia insistit en la desconexió de la formació professional del fracàs escolar i en la necessitat d'eliminar la doble via en acabar l'escolarització obligatòria, la via acadèmica i la via professional, la primera la via "noble" del sistema i la segona la via de menor rang. En aquest sentit, el disseny de l'ensenyament secundari dibuixat a la LOGSE intentava superar aquesta discriminació, però va generar un important efecte col·lateral: què fer amb els alumnes que no superen l'ensenyament obligatori si no tenen accés ni a la via acadèmica ni a la via professional. Aquesta externalització del fracàs escolar (Planas *et al.*, 1998) ha portat a un carreró sense sortida, amb la creació dels programes de garantia social (PGS), que no han pogut evitar l'estigmatització ni han sabut atraure un percentatge important dels joves que no obtenen el graduat en secundària (Casal *et al.*, 2006). Per això la reforma de l'any 2006 ha substituït els PGS pels programes de qualificació professional inicial (PQPI), i el Pla contra l'Abandonament Prematur del Ministeri d'Educació (Política Social i Esport) té com a eix central el reforçament d'aquests programes i de la seva connexió amb els cicles formatius de grau mitjà (CFGM).

Per tant, d'alguna manera l'acció legislativa i política dels darrers anys ja està donant una resposta a aquesta pregunta. En aquest capítol farem un repàs d'aquesta qüestió en l'àmbit internacional, fonamentalment de la Unió Europea però també de fora de la UE. En segon lloc, analitzarem amb detall l'evolució en les normatives i les polítiques educatives a Espanya i Catalunya sobre els dispositius contra el fracàs i l'abandonament escolar i les polítiques de formació professional. En tercer lloc, exposarem alguns exemples d'aplicacions de propostes innovadores en aquest àmbit a Catalunya, en funció del coneixement que tenim actualment. Finalment, elaborarem les conclusions i les propostes a fer sobre la qüestió que ens ocupa.

ABANDONAMENT ESCOLAR I FORMACIÓ PROFESSIONAL: UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Des del punt de vista de la Unió Europea l'abandonament escolar té dues dimensions: la primera és el percentatge de joves que no acaben l'ensenyament obligatori o que surten del sistema educatiu sense obtenir la qualificació mínima que dona el sistema; la segona és el percentatge de joves que fan la transició a l'ensenyament postobligatori però que no acaben un cicle d'ensenyament secundari superior. Precisament per això els anomenats Objectius de Lisboa fan un èmfasi especial en aquest dos indicadors, i proposen dos objectius a assolir pel conjunt de països de la Unió en l'horitzó del 2010: que l'abandonament en finalitzar l'escola obligatòria no passi del 10%, i que el 85% dels joves d'entre divuit i vint-i-quatre anys finalitzin l'ensenyament secundari superior. No cal dir que és impossible que s'assoleixin en el camp de la formació al llarg de tota la vida aquests i d'altres objectius que es van plantejar els líders europeus a la capital de Portugal l'any 2000. A l'últim informe de progrés de l'any 2008 (Consell de la Unió Europea, 2008), tot i que es reflectien els avenços d'alguns països, en general s'està lluny d'aquesta fita, i especialment Espanya s'havia estancat o fins i tot endarrerit respecte al darrer informe de l'any 2006.

Per avançar en aquests dos objectius cada país aplica les mesures que li semblen més pertinents, d'acord amb la seva història i tradició educativa. Cal recordar que la Unió Europea no té competències en matèria d'educació, que està en mans dels estats, però

una manera de fixar prioritats polítiques és establir les fites a aconseguir i disposar de mecanismes de comparació per veure quins països han avançat i quins països no han avançat. La reducció del fracàs escolar i l'increment del percentatge de joves que estudien a l'ensenyament postobligatori està relacionat, òbviament, amb les pràctiques organitzatives i pedagògiques del darrer tram de l'ensenyament obligatori, l'ensenyament secundari inferior en termes comparatius, i les connexions i passarel·les amb els diferents nivells i cicles de l'ensenyament secundari superior. Però aquestes pràctiques organitzatives i pedagògiques responen a tradicions educatives molt consolidades. Així, segons la literatura que ha estudiat els diferents sistemes educatius europeus (Raffe *et al.*, 1997; Martínez Usarralde, 2001), podem establir quatre models europeus de relació entre ensenyament secundari inferior i superior, que en definitiva són quatre models de relació entre el fracàs escolar i la formació professional:

- a) *Comprensivitat i desregulació*: es basa en un currículum més o menys unificat o compresiu en l'ensenyament secundari inferior i una diversificació de les vies i dels agents que ofereixen formació postobligatòria, i l'estat es reserva el paper d'acreditació dels aprenentatges a posteriori. És el cas paradigmàtic de la Gran Bretanya, en què les línies divisòries entre formació acadèmica i professional tendeixen a desdibuixar-se, i en què s'han dissenyat programes específics per als joves que no obtenien el graduat en secundària però fora del sistema educatiu, amb uns resultats per sota de les expectatives previstes (Raffe *et al.*, 2007) i sense una connexió clara amb la resta de dispositius formatius.
- b) *Comprensivitat i doble via acadèmica i professional*: es basa en un currículum força unificat a l'ensenyament secundari inferior, amb elements d'orientació propedèutica, i amb una clara divisió entre la via acadèmica (el batxillerat) i la via professional, ambdues de caràcter marcadament escolar, i amb poca connectivitat entre elles. És el cas paradigmàtic de França i dels països mediterranis, com ara Itàlia i Espanya, encara que amb diferències importants entre aquests països, com per exemple la separació d'instituts de tres categories a França (*collèges* per a ensenyament secundari inferior, *lycées* de batxillerat i *lycées* professionals) o la integració de les tres ofertes al mateix centre en el cas espanyol, o la possibilitat de connexió entre els diferents nivells de formació professional, més forta en el cas francès que en el cas

espanyol. En qualsevol cas, la formació professional de primer nivell és la sortida més clara per als alumnes que no superen l'ensenyament obligatori.

- c) Baixa comprensivitat i alta importància de la formació professional: es basa en sistemes educatius molt selectius al final de l'ensenyament primari i en sistemes que estructurin l'ensenyament secundari inferior en vies separades amb una clara intencionalitat propedèutica cap al batxillerat o bé cap a la formació professional, que té una alta capacitat d'atracció d'estudiants entre d'altres motius perquè una part important de la formació es realitza en entorns de treball i no en entorns escolars. Òbviament es tracta del sistema alemany i dels països de la seva influència, com ara Àustria i Holanda. Malgrat les crítiques que ha rebut el sistema precisament pel seu caràcter excessivament selectiu, ha estat una forma d'anticipar el fracàs escolar i marcar un currículum menys exigent per als alumnes de rendiment menor que es veuen abocats a la formació professional.
- d) Alta comprensivitat més enllà de l'ensenyament secundari inferior: es basa en una comprensivitat forta en l'ensenyament secundari inferior que també es troba present en l'ensenyament postobligatori, en el sentit que no hi ha dues vies molt marcades (acadèmica i professional) sinó una oferta curricular diversificada en el mateix centre i que dona molta optativitat als alumnes. Es tracta del model dels països nòrdics, que són els que han desenvolupat més el concepte i les pràctiques de comprensivitat en relació amb les polítiques d'equitat i de cohesió social. Val a dir, però, que els itineraris més acadèmics són els més valorats i els més minoritaris en les opcions dels alumnes.

Com podem observar, cada país parteix de la seva tradició escolar, de les seves condicions "societals" i de les seves opcions polítiques, però podem detectar alguns trets comuns dintre de la diversitat, o alguns elements de convergència (Green *et al.*, 2001), com serien:

- a) Una certa tendència a la diversificació interna dels sistemes més comprensius i una certa tendència a introduir elements comuns en els sistemes més segregats.¹

.....
1. La tesi de l'existència d'una espècie de "moviment pendular" en les polítiques curriculars dels sistemes educatius a Europa ja s'apuntava al final dels anys noranta. Per a una informació més detallada vegeu: Casal, Garcia i Planas (1998).

El currículum unificat no ha pogut resoldre el problema dels alumnes més desafectes, i per tant s'introdueix la diversificació curricular, sobretot en el tram de catorze a setze anys, com a element de motivació i orientació preprofessional. El cas d'Alemanya, tot i que d'una manera tímida, està introduint elements comuns als tres currículums dels tres tipus d'escoles diferenciades.

- b) El reconeixement de la funció d'orientació de l'ensenyament secundari inferior cap a les diferents possibilitats i vies de l'ensenyament postobligatori, a més de la funció de dotar de les competències bàsiques per a l'exercici de la ciutadania.
- c) La creació de dispositius externs als sistemes escolars per als alumnes que per diferents motius rebutgen l'entorn escolar i els aprenentatges que hi poden fer. Aquests dispositius externs es basen en l'anomenat aprenentatge, bé sigui en l'anomenada formació en alternança (en entorns de treball reals, a les empreses) o bé en entorns simulats (centres que recreen un entorn laboral). El perill de l'estigmatització d'aquests dispositius és elevat però la continuïtat en els centres escolars esdevé molt difícil.
- d) La diversificació de les vies postobligatòries i l'augment de la connectivitat entre les diferents vies. Augmenten en general les possibilitats de connexió entre la via acadèmica i la professional, i entre els diferents nivells de formació professional. De vegades això succeeix per l'acció dels propis alumnes, com per exemple en el cas alemany la major proporció d'alumnes de batxillerat que entra en el sistema dual, o succeeix per regulacions que faciliten aquesta connectivitat, com en el cas francès el pas del BEP (certificat d'estudis professionals) al batxillerat professional. Aquesta diversificació i augment de la connectivitat està relacionada amb l'augment de la complexitat dels itineraris formatius i vitals dels joves en les darreres dècades (Furlong *et al.*, 2006).

Més enllà d'aquestes tendències, cal destacar que hi ha dos elements comuns a tots els països esmentats: la formació professional té un estatus inferior a la formació acadèmica, encara que tingui una major capacitat d'atracció d'estudiants, i aquesta diferència d'estatus es basa, entre altres factors, en el diferencial de rendiment acadèmic dels alumnes. Dit d'una altra manera, els estudiants amb millor rendiment acadèmic tendeixen a triar més l'opció acadèmica i a la inversa, la formació professional és més atractiva per als alumnes amb menor rendiment acadèmic. No sempre ni de forma

sistemàtica, però sí en termes de probabilitats. Però, a més, cal tenir en compte que encara que la formació professional és més atractiva per als alumnes de rendiment escolar baix, també té un llindar mínim per sota del qual és molt difícil seguir aquest tipus de formació. A Alemanya hi ha aproximadament un 20% de cada cohort que té dificultats per entrar en el sistema dual perquè no hi ha empreses que vulguin alumnes de rendiment baix.² A Anglaterra es va crear el *Youth Scheme* també per donar sortida als joves que no tenien accés a l'ensenyament postobligatori (Raffe *et al.*, 1997).

Aquests elements comuns també els trobem presents en altres països no europeus. Per exemple, al Quebec, a diferència de la resta de territoris del Canadà, van introduir una especialització professional en el tram de catorze a setze anys, és a dir, una diversificació curricular molt forta que trencava amb el principi de comprensivitat que havia regit el sistema educatiu canadenc (Janosz *et al.*, 2008), i van apostar també per un sistema de formació professional postobligatori basat en l'alternança, amb un paper molt important de l'empresa que l'acosta al model alemany. Als Estats Units tenen un sistema comprensiu amb diversificació curricular interna, i en alguns estats han apostat molt fort per les anomenades escoles de segona oportunitat per als joves que no poden continuar estudis als instituts ordinaris; però aquestes escoles tenen el risc de l'estigmatització, i la seva utilitat està en discussió (Rumberger, 2004). A Austràlia van optar per establir un dispositiu d'aprenentatge llarg (quatre anys) per als joves que no acabaven l'ensenyament obligatori (Lamb i Vickers, 2006).

En fi, que malgrat uns trets o tendències comuns, existeixen diferències en la durada dels programes, en la connexió entre els diferents nivells i els diferents cicles de cada nivell i en les possibilitats d'atracció dels estudiants i de les seves famílies. Com hem dit abans, també les diferències sociohistòriques tenen el seu pes, com ara el paper dels agents socials i econòmics, la centralització o descentralització de les polítiques educatives, o les pròpies inèrcies dels sistemes educatius. L'exercici de comparació, però, no té com a objectiu establir un rànquing per imitar els països situats en els primers llocs de la llista. Aquestes comparacions classificatòries, com ara la coneguda

2. Dada aportada per Bert Paulsen, representant del BIBB, institut alemany de formació professional, a les Primeres Jornades Internacionals Innovació, FP i Empresa, celebrades a la Llotja de Mar els dies 12 i 13 de març de 2009.

com a informe PISA, generen molta confusió quan s'agafen aspectes aïllats i fora del context s'intenten aplicar a un altre país (Carabaña, 2008). És molt difícil assegurar quin és el millor sistema per lluitar contra l'abandonament escolar o per donar oportunitats per mitjà de la formació professional. La prova és que tots els països esmentats en aquest apartat i molts altres estan immersos en reformes contínues a partir d'un diagnòstic que acostuma a ser molt similar: el sistema educatiu no funciona i cal esmenar-lo. Amb intensitat diferent, la proclamació de reformes, lleis i mesures de política educativa esdevé pràcticament una rutina en les agendes públiques de tots els països, i això fa que es vagin perdent les expectatives que es disposen en aquestes reformes (Sarason, 2003).

Com dèiem al principi d'aquest apartat, la formació professional està en el punt de mira estratègic de la Unió Europea per aconseguir els objectius de Lisboa, no només pel que fa a la reducció de l'abandonament escolar prematur i a l'augment de l'escolarització de la població entre divuit i vint-i-quatre anys, sinó que també té un espai privilegiat per aconseguir el que s'anomena, d'una manera un tant pretensiosa, la regió del món més competitiva i amb més cohesió social. Respecte a la competitivitat, el discurs sobre la formació professional, anomenat ja a Europa educació i formació professional (*vocational education and training*, VET en anglès), s'ha fet genèric, més enllà de la formació professional convencional. El Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP), centre de referència, i els informes bianuals sobre la formació professional a Europa (www.cedefop.europa.eu) parlen de la formació i educació professional pràcticament com a sinònim de capital humà (Planas *et al.*, 2008), incloent-hi la formació superior i les formacions més enllà del sistema educatiu. També s'estan desdibuixant les fronteres entre la formació general i la formació específica, per la qual cosa les comparacions internacionals sobre formació professional esdevenen cada cop més difícils (Consell de la Unió Europea, 2008).

Respecte a la política europea de formació professional, cal fer esment de la Declaració de Copenhaguen de l'any 2002, que pretén ser el procés de Bolonya però per a la formació professional. La idea és similar, la de coordinar les polítiques nacionals de formació per construir un espai europeu de formació professional basat en un sistema de transferència de crèdits (ECVET) i en un Marc Europeu de les Qualificacions (EQF,

en les sigles en anglès) que permeti la traducció de les diferents formacions existents a cada país amb els vuit nivells definits a l'EQF. Tot això per afavorir la mobilitat ja promoguda des de fa temps pel programa Leonardo i ara dintre del programa marc de formació al llarg de la vida. Una de les peces clau d'aquest entramat europeu és el reconeixement de les competències adquirides per vies informals, amb la idea que siguin precisament les persones que no han pogut adquirir qualificacions formals (títols) però que s'han qualificat a través de l'experiència directa en el treball les que puguin tenir una certificació de les seves competències i que les puguin validar en el mercat de treball (per a la promoció laboral i professional) o en el mercat de la formació (per continuar itineraris formatius).

Tota aquesta política europea està en construcció. Els referents espanyol i català són l'INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) i l'ICQP (Institut Català de les Qualificacions Professionals), i és massa aviat per fer-ne una valoració, però potser sí que cal dir que les expectatives que s'hi han posat potser són excessives per l'ús real que tindran per part dels agents socials i que el procés està tenint dificultats en la seva aplicació, algunes de caràcter tècnic (legimitat i validesa dels instruments d'avaluació de les competències, per exemple) i d'altres de caràcter més polític (implicació diferent dels països europeus).³

LA POLÍTICA EDUCATIVA A ESPANYA I CATALUNYA EN RELACIÓ AMB L'ABANDONAMENT ESCOLAR I LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

En els últims anys el fenomen de l'abandonament escolar està sent considerat un greu problema d'ordre social, polític i econòmic. En un context econòmic de competitivitat i globalització creixent, de canvis en el mercat de treball, de noves formes de precarietat i de nova economia basada en el coneixement, la lluita contra les altes taxes d'abandonament escolar dels joves esdevé una prioritat política, tal com es defineix en el Programa Educació i Formació 2010 del Consell Europeu, celebrat a Lisboa l'any 2000. Entre els Objectius estratègics definits pel Consell cal destacar la necessitat de

3. Aquestes i altres qüestions són tractades més a fons en l'avaluació que s'ha fet en el marc del pla d'avaluació de l'FP del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, de propera publicació.

promoure l'equitat i la qualitat als ensenyaments obligatoris, per tal d'oferir oportunitats de formació a tots els joves, especialment a aquells que es troben en una situació més desfavorida des del punt de vista econòmic i social.⁴ Tanmateix, la lluita per la millora de l'escolarització i la reducció del fracàs escolar i l'abandonament escolar prematur esdevé un repte d'ordre polític i social de primera magnitud per a la cohesió social, en un context de creixent dualització social i de creixement del fenomen migratori, que ha estat particularment intens a Catalunya.⁵ L'expansió educativa i el desplaçament acadèmic que ha experimentat el nostre sistema educatiu en les últimes dècades fa que els joves que abandonen prematurament el sistema, amb trajectòries d'insuficiència formativa, esdevinguin un col·lectiu particularment vulnerable a l'estigmatització social, a l'exclusió formativa i a la precarietat laboral.

El concepte d'*abandonament escolar prematur* fa referència al “percentatge de població entre divuit i vint-i-quatre anys que té com a màxim nivell d'estudis la secundària bàsica i ha deixat d'estudiar”. A Catalunya i Espanya les taxes d'abandonament escolar prematur doblen la mitjana europea,⁶ que era del 15% l'any 2006, i particularment Catalunya és una de les comunitats autònomes amb una taxa d'abandonament del sistema educatiu reglat més elevada. A efectes analítics convé distingir entre les situacions d'abandonament sense graduació a l'ensenyament obligatori, per la seva estreta relació amb l'anomenat “fracàs escolar”, que interroga respecte de la capacitat del sistema d'ensenyament per fer efectiva la comprensivitat, i altres situacions d'abandonament al llarg de l'etapa postobligatòria, que planteja interrogants respecte de la reversibilitat o irreversibilitat de les situacions d'abandonament sense acreditació en l'etapa obligatòria i sobre l'articulació de les diferents vies del sistema educatiu amb l'oferta de formació professional no reglada en l'etapa compresa entre els setze i els divuit anys.

4. En aquest mateix sentit cal destacar l'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, signat pels agents socials i econòmics l'any 2005, que també contemplava actuacions específiques per combatre el fracàs escolar i per donar suport als alumnes amb mancances educatives greus.

5. A Catalunya el creixement de la població estrangera es multiplica per sis entre l'any 2000 i l'any 2008, passant de 181.596 a 1.103.790 habitants. Es tracta d'un fenomen afectat de manera particular per la desigualtat social i les oportunitats escolars desiguals, especialment quan es tracta d'alumnat nouvingut.

6. Dades del Ministeri d'Educació (MEC).

Pel que fa a l'abandonament sense graduació convé distingir els abandonaments resultants d'un absentisme reiterat al llarg de l'ensenyament obligatori i els abandonaments que es produeixen abans d'haver finalitzat l'ensenyament obligatori, de manera particular a tercer curs de l'ESO, malgrat complir l'edat legal d'escolarització obligatòria. En definitiva convé aproximar-se al fenomen de l'abandonament escolar tenint en compte diferents moments i situacions de transició escolar:

- a) les situacions d'absentisme reiterat i d'abandonament abans de finalitzar l'etapa de l'ensenyament secundari inferior;
- b) les situacions de no graduació a l'ensenyament secundari obligatori i la no prossecció d'estudis en els sistemes de formació no formal, i
- c) les situacions d'abandonament del sistema escolar malgrat l'obtenció del graduat al final de l'etapa obligatòria, és a dir, majoritàriament, els abandonaments en els ensenyaments postobligatoris.

Les dificultats de disposar d'indicadors que ens permetin una aproximació a les dimensions reals de l'absentisme reiterat i de l'abandonament abans de finalitzar l'etapa obligatòria no resta rellevància a aquests fenòmens, per bé que la desescolarització als quinze anys hagi anat disminuint, en part com a conseqüència de l'expansió educativa, en part com a conseqüència de l'efecte LOGSE, i per bé que en l'actualitat tingui unes dimensions estadístiques reduïdes. Les taxes netes d'escolarització a quinze anys, tot i ser un indicador que predica poc en relació amb l'absentisme i la finalització amb èxit dels estudis,⁷ mostren l'existència d'un abandonament prematur en aquesta etapa obligatòria que afecta el 7% de joves a Espanya i el 2% de joves de quinze anys a Catalunya (Ferrer i Albaigés, 2008). Un aspecte a considerar d'aquest tipus d'abandonament fa referència a la incapacitat del sistema escolar per "retenir" amb èxit aquest alumnat fins l'últim curs de l'ensenyament obligatori. Les dades de l'Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL 2005) mostren que un 40% dels joves que abandonen l'ESO sense graduació a Espanya i un 24% en el cas de Catalunya ho fan sense haver arribat al quart curs, sent el tercer curs de l'ESO aquell en què es produeix una major deserció (un 32,5% i un 19% respectivament). En qualsevol cas aquesta realitat interroga respecte

7. Respecte de les dificultats per disposar d'una aproximació a les dimensions reals de l'absentisme i els límits de les taxes d'escolarització, vegeu García (2005).

de les pràctiques pedagògiques als centres i les dificultats per fer efectiu el mandat de comprensivitat que emana de la LOGSE, és a dir, planteja la necessitat de reflexionar respecte de les mesures de millora de l'èxit en el marc de l'ensenyament obligatori.

Pel que fa a les dificultats de promoció a l'ensenyament obligatori, Catalunya presenta unes taxes de no graduació del 69,6% dels joves matriculats en el curs 2003-2004, superiors en cinc punts a la mitjana a Espanya, per bé que als disset anys hagin completat l'ESO un 82,3% dels joves catalans, quan la mitjana a Espanya és del 76% (invertint per tant la diferència inicial, segons dades publicades per la Fundació Jaume Bofill a l'Anuari 2006) (Ferrer i Albaigés, 2008).⁸ No obstant, val a dir que entre els joves que finalitzen l'ensenyament obligatori amb graduació també hi ha un percentatge significatiu d'abandonament (al voltant d'un 15%, segons una explotació específica realitzada pel Grup de Recerca en Educació i Treball, GRET, de l'enquesta ETEFIL). Pel que fa a l'abandonament del sistema educatiu dels joves que no obtenen la graduació, el percentatge de prosecució d'estudis és a Catalunya particularment baix. Segons dades de la mateixa enquesta,⁹ el 85% dels joves que abandonen sense acreditació continuen fora del sistema educatiu un any més tard, i les taxes de no retorn són superiors a mesura que passen els anys.

D'acord amb l'enquesta ETEFIL, el 18% de l'alumnat que abandona sense acreditació es troba fent algun curs un any més tard després de l'abandonament de l'ESO. Podem constatar que les escoles d'adults i l'accés als CFGM són les ofertes més atractives i permanents, mentre que els PGS es troben en una tercera posició i limitada bàsicament a l'any posterior a l'abandonament.

Si analitzem la taxa de retorn al llarg del període contemplat en l'enquesta ETEFIL (2001-2005) pràcticament el 80% dels joves que abandonen l'ESO sense acreditació

8. Val a dir que aquestes taxes mitjanes de no graduació –dades oficials– amaguen una distribució desigual de les oportunitats segons àmbits territorials, condició socioeconòmica de la família, nacionalitat de l'alumnat o nivell educatiu, sent la diferència en relació amb aquestes dues últimes variables de 25 punts segons si es tracta d'alumnat d'origen estranger o autòcton o si es tracta de famílies amb un nivell educatiu d'estudis primaris o inferiors, o de famílies amb estudis superiors, tal com es recull en els anuaris d'educació anteriors publicats per la Fundació Jaume Bofill.

9. Dades per al conjunt d'Espanya resultants d'una explotació específica realitzada pel GRET en el marc de la recerca *Educación-Trabajo e Inclusión Social de los Jóvenes. Plan I+D+I (2007). Ref. SEJ2007-66919*

segueixen sense haver obtingut cap altra titulació al llarg del període. Només el 9% i el 8% d'aquests joves, a Espanya, acaben obtenint el títol de graduat o una titulació de formació professional de grau mitjà, respectivament. Aquestes dades interroguen respecte del paper de les “segones oportunitats”, perquè pressuposen que tot allò que no s’ha pogut assolir mitjançant una escolarització prolongada pot esdevenir reversible mitjançant una formació específica posterior, cosa altament difícil, tal com mostren les dades.

Com ja és sabut, la LOGSE va introduir una tercera via de formació, externalitzada,¹⁰ els PGS. Val la pena, doncs, interrogar-se respecte de les taxes de cobertura d’aquests i altres programes de formació professional inicial de nivell 1. Malgrat les dificultats per disposar de dades agregades d’escolarització, en part conseqüència de la diferent dependència administrativa d’aquests,¹¹ les dades disponibles a Catalunya mostren la baixa cobertura dels PGS respecte dels joves que no es graduen a l’ESO. Així, només un 25% dels joves que no acrediten al final de l’etapa obligatòria accedeixen a un programa de garantia social, la qual cosa equival a una taxa d’escolarització del 4%. Es tracta d’un percentatge particularment baix¹² en relació amb la mitjana a Espanya, que se situa al voltant del 44%.

En definitiva, en els últims anys la major part dels joves que no graduen a l’ensenyament obligatori s’han orientat directament cap al mercat de treball, probablement per la confluència de diversos factors. Un efecte conjuntura resultant de l’expansió econòmica dels últims anys (particularment en els sectors més intensius d’ocupació de treballadors no qualificats, i ara en crisi com la construcció), un efecte demanda,

.....
10. En certa mesura els programes de garantia social varen representar una forma d’externalització del fracàs escolar, en tractar-se d’una via “morta” i externa al sistema educatiu, sense connectivitat amb altres vies formatives com ara els cicles formatius de grau mitjà.

11. Per exemple, els programes organitzats pel Departament d’Educació dins del *Pla de Transició al Treball*, el programa *Treball per Formació (TxF)*, o el programa actual de *Formació i aprenentatge professional (FIAP)*; els organitzats per entitats o institucions autoritzats pel Departament d’Educació, com ara alguns PGS organitzats per les administracions locals, per entitats privades de formació, etc., a més dels programes i cursos de formació organitzats pel Departament de Treball (Escoles taller i Cases d’Oficis o els cursos de Formació Ocupacional).

12. Dades del MEC, per a l’any 2003-2004 a Catalunya, extretes de Ferrer i Albaigés (2008:256).

resultant de la capacitat d'absorció del mercat de treball d'una mà d'obra no qualificada i un efecte oferta, vinculat al perfil dels joves candidats a aquest tipus de programes, entre els quals predomina una orientació vers el treball i un cert rebuig vers la formació, en general. Més enllà d'aquests efectes caldria, però, considerar la necessitat de reduir l'esclatxa entre població candidata i la població efectiva dels PGS o programes similars: mitjançant el disseny de dispositius locals d'acompanyament a la transició.¹³

En definitiva, per respondre a la qüestió sobre si la formació professional pot constituir una alternativa real a l'abandonament escolar cal tenir presents, si més no, tres elements fonamentals.

En primer lloc, el context d'oportunitats o constriccions derivat del marc normatiu (la reforma LOGSE) sobre l'ensenyament obligatori (millora de l'èxit), així com en relació amb els efectes de l'ordenació del sistema educatiu sobre els cicles formatius de grau mitjà, sobre els itineraris dels joves que no acrediten l'etapa obligatòria (externalització del fracàs escolar) i la major o menor connectivitat entre vies i sistemes de formació professional.

En segon lloc, el comportament de la demanda (famílies i alumnat), caracteritzat per una tendència creixent al desplaçament acadèmic. No es tracta d'una singularitat del sistema educatiu espanyol i català, sinó d'una tendència observada a Europa (Green, Leney i Wolf, 2001), la qual cosa explica, en part, la contracció de la matrícula de primera opció a l'FP de grau mitjà.¹⁴

I en tercer lloc el paper dels agents socials, particularment el professorat, però també dels agents locals vinculats a dispositius locals de formació per al treball, i els agents econòmics i socials en el territori.

13. Per a una major reflexió sobre els dispositius d'acompanyament a les transicions adolescents i el paper dels agents institucionals en el territori vegeu Garcia i Merino (2009).

14. En la comparació internacional amb els països europeus que pertanyen a l'OCDE, l'any 2005 s'observa com Espanya se situa en una posició intermèdia pel que fa al nombre de titulats en ensenyaments generals (batxillerat), mentre que se situa en les últimes posicions pel que fa als programes preprofessionals i professionals, només davant de Portugal, Estònia i Hongria.

Pel que fa al context d'oportunitats val a dir que la reforma de la LOGSE (1990) va introduir canvis normatius substancials en l'escolarització obligatòria (allargament fins als setze anys) sota un currículum comú amb vocació de comprensivitat. També va introduir canvis substancials pel que fa als itineraris dels joves en "fracàs escolar": Contràriament, l'aplicació de la LGE (decret de 1974) va consagrar l'existència d'una doble via d'escolarització,¹⁵ interna al sistema escolar i vinculada a la doble titulació al final de l'etapa obligatòria, però d'altra banda permetia una resposta al fracàs escolar a través de l'FP1, que en alguns casos esdevenia una via de "segona oportunitat". La LOGSE, en canvi, elimina la doble titulació però augmenta els requisits d'accés a l'FP reglada, amb l'objectiu d'augmentar-ne el reconeixement social. Certament l'efecte "col·lateral" d'aquest plantejament ha estat l'externalització del fracàs escolar, en una tercera via formativa: els PGS¹⁶ i la reducció de les anomenades "segones oportunitats", ara circumscrites a les escoles d'adults per als majors de divuit anys o a les proves lliures d'accés als cicles formatius de grau mitjà.

Malgrat l'absència d'una avaluació sistemàtica de més d'una dècada de programes de garantia social, a Espanya hi ha tres aspectes característics dels PGS que mereixen ser interrogats, particularment en relació amb el seu model formatiu (escolar o professionalitzador) i la seva connectivitat amb altres vies professionalitzadores del sistema educatiu (dos o tres vies de formació professional inicial?) (Merino, 2006) i en relació amb el model formatiu i el perfil d'alumnes que hi accedeixen. Al nostre parer cal un abordatge polític d'aquests interrogants fonamentals si es vol donar resposta a la qüestió que ens ocupa. Aquestes qüestions, per la seva rellevància, tornen a ser considerades en les conclusions finals del capítol.

En definitiva, els PGS han estat una via d'externalització del fracàs escolar que, tot i estar pensada com una formació d'iniciació professional, a la pràctica ha tingut poc impacte en termes de "segona oportunitat".

.....
 15. És a dir, una via d'escolarització de l'ensenyament primari a la formació professional (FP1, per als que surten de l'ensenyament obligatori amb el certificat d'escolaritat) i una via acadèmica, (la del batxillerat, per als que obtenen el graduat al superar l'etapa obligatòria).

16. Aquest concepte fa referència al fenomen pel qual les trajectòries d'insuficiència formativa dels joves que abandonen l'ESO sense acreditació veuen limitades les probabilitats de retorn al sistema escolar, perquè la no acreditació esdevé un requisit per a la prossecció d'estudis en el sistema escolar. En conseqüència les oportunitats formatives d'aquests joves queden circumscrites a l'FP no reglada i a les escoles d'adults.

L'aplicació de la LOGSE i les dificultats d'una bona part del professorat i dels instituts per gestionar la diversitat d'alumnat, i de motivacions i expectatives, a l'aula han originat experiències singulars d'escolarització compartida, amb el suport de l'Administració local i d'empreses, tot i tenir caràcter excepcional. Tanmateix, la diversificació curricular a l'últim curs de l'ESO (projectes d'adaptació curricular professionalitzadors) han estat poc reconegudes institucionalment per l'Administració educativa de la Generalitat. Es tracta, en molts casos, d'experiències formatives compartides entre els instituts, l'Administració local i les empreses, que d'alguna manera visibilitzen les dificultats per fer efectiva la comprensivitat en l'etapa obligatòria.

Sens dubte, una oportunitat perduda ha estat la consolidació d'una formació professional de base en el currículum d'ESO per al conjunt de l'alumnat, que a la pràctica es va acabar reduint a l'assignatura de tecnologia. La formació professionalitzadora integrada en el currículum de la secundària obligatòria és, doncs, un altre aspecte que mereixeria ser considerat.

A l'actualitat la LOE (2006) introdueix algunes reformes que poden esdevenir particularment significatives en el sentit de possibilitar una millor adaptació a la diversitat d'alumnat i una connectivitat més gran entre les vies de formació. En primer lloc la LOE introdueix els programes de diversificació curricular en el tercer curs d'ESO, i en segon lloc introdueix els programes de qualificació professional inicial (en endavant PQPI), específicament pensats per als joves que abandonen l'ESO sense acreditació, per bé que poden introduir-se, amb caràcter excepcional, als quinze anys. Aquests programes no només tenen per objectiu proporcionar competències professionals i laborals de nivell 1, sinó també consolidar i ampliar competències bàsiques i facilitar la continuïtat formativa. En aquest sentit els PQPI contempen tres mòduls: dos mòduls obligatoris de formació general i de formació professional (competències bàsiques i professionals, respectivament) i un mòdul voluntari que permeti l'obtenció del graduat en ESO. A més a més, l'Administració educativa regularà l'exempció d'una part de les proves d'accés als CFGM d'aquells alumnes que hagin superat un PQPI o estiguin en possessió d'un certificat de professionalitat.

El Pla per a la reducció de l'abandonament escolar elaborat per la Conferència Sectorial d'Educació del Ministeri d'Educació, Política Social i Esport (2008) posa

l'èmfasi en els PQPI de manera que “es garanteixi que cap alumne abandoni l'ESO sense haver tingut l'oportunitat d'accedir a algun d'ells”. L'objectiu és que les administracions públiques assoleixin una oferta d'almenys 80.000 places per al curs 2010-2011 a Espanya, amb l'horitzó de constituir una oferta ordinària a tots els centres de secundària. Tanmateix, el Pla estableix la creació d'una taula permanent sobre l'abandonament escolar prematur en el si de la Conferència Sectorial a fi de realitzar el seguiment i l'avaluació dels resultats de les diferents mesures legislatives per a reduir l'abandonament i afavorir el desenvolupament de programes específics i plans especials en els centres per a població particularment vulnerable a l'abandonament per raons socioeconòmiques o altres.

Pel que fa a l'abandonament dels joves que inicien ensenyaments postobligatoris, el Pla preveu l'augment de l'oferta dels CFGM i la millora de la qualitat i de l'eficàcia.

DE LA MACROPOLÍTICA A LA MICROPOLÍTICA: LES PRÀCTIQUES DELS CENTRES

Fins ara hem analitzat les grans qüestions de política educativa respecte a la problemàtica de l'abandonament escolar i el disseny i encaix de la formació professional. Però més enllà del marc normatiu els actors poden desenvolupar estratègies i pràctiques d'innovació que poden quedar relegades al context concret on s'han desenvolupat, o poden fer el salt a altres contextos, i en algunes ocasions la difusió és de tal envergadura que acaben per institucionalitzar-se i incorporar-se al marc normatiu, com és el cas dels itineraris al segon cicle de l'ESO (Merino, 2005).

Els processos d'innovació més vàlids són els que sorgeixen davant la detecció d'un problema i, per tant, hi ha persones i/o institucions que intenten enfrontar-s'hi de forma diferent (Planas, 2008). En el cas del fracàs o abandonament escolar i les alternatives professionalitzadores, ben segur que hi ha un seguit de professorat, tècnics d'educació, instituts de secundària i institucions locals que fan coses. El problema és que no hi ha un recull exhaustiu d'aquestes experiències, i el que és més greu (i més necessari), un estudi sobre els punts forts i febles que permeti el coneixement compartit

i la difusió de resultats. Per això comentarem, només a tall d'exemple, dos espais de recull d'experiències.¹⁷

El primer recull se situa en el que podríem dir la prevenció del fracàs i l'abandonament escolar: es tracta d'un conjunt d'iniciatives singulars (unitats d'adaptació curriculars, aules obertes, unitats d'escolarització compartida) d'adaptació curricular que alguns instituts han anat desenvolupant com a recurs d'atenció a la diversitat d'una fracció d'alumnat en dificultat. Tenen per objectiu fonamental ajudar l'alumnat a adquirir les competències bàsiques necessàries que li permetin l'obtenció del graduat i la prossecció d'una formació professionalitzadora per al treball. En general, l'alumnat objecte d'aquest tipus d'experiències es caracteritza per un perfil de baixa autoestima i dificultats de rendiment escolar per superar l'ESO per la via ordinària, amb trajectòries d'absentisme i també, en molts casos provinents de contextos familiars de dificultat. Es tracta d'un tipus d'alumnat que requereix una atenció individualitzada especial (grups reduïts, tutoria intensiva i seguiment) i un enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge estimulants i actius, que permeti veure resultats immediats, i utilitzar l'entorn social i laboral com un espai educatiu privilegiat, tot oferint una experiència que pugui esdevenir un revulsiu respecte de la trajectòria de desafecció escolar prèvia. La major part de les experiències d'escolarització compartida (aules obertes, etc.) tenen en comú aquesta filosofia i desenvolupen un seguit d'activitats fora del centre escolar pensades a tal efecte, com ara tallers preprofessionalitzadors (habitualment realitzats en instal·lacions de dependència municipal), tastets d'ofici, activitats d'aprenentatge actives (tallers específics sovint impartits per educadors externs), estades a empreses, activitats de formació d'aprenentatge servei, etc.

S'han d'entendre com a experiències que utilitzen l'entorn no escolar com a element educador d'unes actituds, d'uns hàbits, d'unes normes i d'uns valors. L'alumnat és això el que ha d'aprendre, no pas habilitats professionals específiques; aquestes funcionen com a vehicle, no pas com a finalitat (Ferrer Fàbregas, 2005:50).

17. Queda fora de l'abast d'aquest informe la realització de treball de camp per detectar experiències innovadores i exitoses en el nostre camp, per això utilitzem les referències secundàries que tenim. Queda com a assignatura pendent la realització d'aquest recull.

D'altra banda, aquest tipus d'experiències requereixen d'un treball col·legiat entre institucions i professionals, entre el professorat i els educadors externs, sota un plantejament de coresponsabilitat real amb les instàncies municipals i les entitats socioculturals del territori susceptibles de col·laborar, i amb una metodologia de treball integrat i en xarxa. En aquest sentit també cal evitar que aquest tipus d'experiències de diversificació curricular donin lloc a un procés d'externalització del fracàs escolar per part dels IES. Els marcs d'autonomia curricular i pedagògica que estableix la LOE haurien de permetre als claustres decidir sobre les respostes pedagògiques i organitzatives més adients per a aquests adolescents, en funció dels recursos disponibles, tot i escoltar les veus de les famílies i de l'alumnat susceptible de participar-hi. La carta de compromís de les famílies que proposa la LEC també pot ser un recurs per consensuar la participació i implicació de les famílies i l'alumnat en aquest tipus de recurs. Tanmateix sembla convenient evitar la segregació permanent de l'alumnat de la resta de companys de la seva promoció, per evitar sentiments d'exclusió.¹⁸

En segon lloc tenim les experiències que parteixen de la constatació del fracàs escolar o de la pràctica certa que l'alumne no obtindrà el graduat en secundària. Aquestes experiències tenen en comú el fet d'intentar articular en el territori els recursos d'orientació, formació i inserció laboral, el que podríem dir dispositius locals de transició, i el fet d'intentar dissenyar mecanismes i metodologies d'acompanyament dels adolescents en les seves transicions de l'escola obligatòria a la postobligatòria. Com a exemples concrets, tenim les experiències que s'han donat a conèixer a les jornades d'orientació que organitza el Departament d'Educació des de l'any 2005,¹⁹ i també les que es donen a conèixer a diferents jornades que organitza la Diputació de Barcelona.

.....
18. Segons M. T. Ferrer, que va realitzar un estudi sobre això, "que aquest alumnat faci un grup a part no és necessàriament segregar-lo, és perfilar estratègies, adequar materials i ritmes, i el treball col·legiat del professorat. Segons les dades de l'estudi esmentat, dels que seguien aquestes experiències el curs 2003-2004 varen aprovar el 71% dels que eren amb grup propi; en canvi, dels que eren integrats en els grups ordinaris, només van acreditar el 55%" (Ferrer Fàbregas, 2005:51).

19. És una llàstima que la documentació generada en aquestes jornades no estigui a la pàgina web del Departament d'Educació. A les quatre edicions que se n'han fet s'han explicat els dispositius locals dels municipis de Canovelles, Viladecans, Mataró, Badalona, Terrassa, L'Hospitalet del Llobregat, Manresa, Girona, Lleida, Masquefa, Tortosa, Mollerussa, Vilafranca, Figueres i els IES Escola Industrial, Santa Eugènia, Pedró de l'Escala i La Garrotxa.

Aquests dos reculls fan referència a la primera dimensió de l'abandonament dintre de l'ensenyament obligatori. Respecte a la segona dimensió, l'abandonament dels ensenyaments postobligatoris, encara no té un paper destacat a l'agenda pública de Catalunya. Les mesures que s'estan desenvolupant a nivell normatiu, com ara la flexibilització de la formació professional o la flexibilització del batxillerat, avancen a poc a poc i no exemptes de problemes, com ara la sentència del Tribunal Suprem en contra de la possibilitat de cursar un tercer curs de batxillerat només amb les assignatures suspeses de primer i unes quantes de segon.²⁰ Aquesta era una possibilitat de reduir l'abandonament del batxillerat però que ha quedat truncada. L'abandonament de la formació professional, tant de grau mitjà com de grau superior, planteja un dels grans reptes de l'ensenyament secundari, i algunes mesures de flexibilització s'han pres perquè els alumnes puguin compaginar estudis i feina i no hagin de triar entre les dues opcions. També està per estudiar el paper de les escoles d'adults en la preparació de les proves d'accés i en la formació del mòdul optatiu dels PQPI per obtenir el graduat en secundària. Totes aquestes qüestions mereixen un estudi més aprofundit que a dia d'avui encara està per fer.²¹

CONCLUSIONS PRINCIPALS

L'anàlisi del fenomen de l'abandonament prematur i les diferents propostes d'intervenció susceptibles de donar resposta a aquesta problemàtica requereixen, al nostre judici, considerar tres àmbits d'intervenció política diferenciats però complementaris.

Un primer àmbit en què s'acostuma a pensar per enfortir la formació professional és el relatiu a les polítiques d'informació i orientació dels joves, des dels instituts i els dispositius locals de transició, que haurien de permetre una major orientació cap a la formació professional inicial de nivell 1 (PQPI i similars) i de grau mitjà (CFGM). Es tracta d'un tipus de mesures necessàries per bé que la seva capacitat de modificar

20. Sentència feta pública el 10 de març de 2009, que anul·la el Real Decret 1467/07, que permetia aquesta modalitat de batxillerat. Segons el tribunal, el Decret va contra la LOE.

21. Algunes d'aquestes qüestions s'aborden a l'avaluació de la formació professional que està realitzant el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (vegeu nota 3).

la demanda de formació té un sostre difícil de superar, més enllà de la reducció de l'esclatxa entre la població candidata a participar en els programes de qualificació professional inicial (o similars) i la població finalment efectiva, ateses les limitades oportunitats d'accés real a la formació professional dels joves que abandonen l'ESO sense graduat i atès el comportament de la demanda (particularment de les famílies i l'alumnat davant les opcions postobligatòries quan es disposa del graduat en ESO). Cal, doncs, una intervenció decidida sobre altres àmbits que modifiquin l'oferta i la demanda, tal com es detalla a continuació.

Un segon àmbit a considerar és el que hauria de permetre incidir sobre l'oferta formativa: l'àmbit de les polítiques generals i específiques d'educació i formació. En aquest nivell caldria reflexionar sobre tres qüestions fonamentals:

- Sobre la ubicació de la formació professional, és a dir, una FP que respongui a un model escolar, com en el cas de Catalunya, França o altres països d'òrbita mediterrània, o un model de formació en alternança, en què la formació i l'aprenentatge en el lloc de treball tingui un paper predominant.
- Sobre la necessària connectivitat entre les vies formatives, és a dir, com es concreta la connexió entre PQPI i CFGM, entre CFGM i CFGS i entre CFGS i estudis universitaris.
- Sobre la necessitat de fer més atractiva l'FP, incidint particularment en el disseny de la seva oferta d'especialitats i de currículum. Val a dir que entre les comunitats autònomes econòmicament més desenvolupades Catalunya és la que representa una proporció menor de graduats en ciències i tecnologia. L'FP de grau mitjà i superior podria donar, en part, resposta a aquest desavantatge.

En relació amb la primera qüestió cal assenyalar que el model de formació en alternança, que ha estat dominant fins ben entrada la dècada dels anys noranta, presenta a l'actualitat alguns inconvenients, particularment pel que fa a la selecció de l'alumnat que hi participa, atesa la reducció de llocs de formació en les empreses segons els canvis en el mercat de treball, i la consegüent exclusió dels joves amb més dèficits formatius. Una altra limitació estretament vinculada a l'anterior és l'excessiva orientació i dependència d'aquest tipus de formació respecte de la lògica econòmica i del mercat de treball, que s'acaba imposant a lògiques d'integració i equitat social, més presents

al model escolar. D'altra banda, però, el model escolar no està exempt de problemes, entre els quals cal destacar, el risc d'estigmatització²² i la dificultat d'evitar la lògica comparativa i de devaluació de l'FP respecte de la via de batxillerat, i les rigideses que imposa la pròpia dinàmica del sistema escolar, que dona lloc a una oferta i un currículum poc flexible o allunyat de les demandes reals del mercat de treball local.

El tercer i últim àmbit és el relatiu a les polítiques generals i específiques en el marc de la política econòmica i les polítiques actives d'ocupació, que haurien de permetre reduir l'efecte de la conjuntura econòmica²³ a favor d'una estratègia a mitjà i llarg termini per part dels agents socials i els actors, particularment les empreses i els joves amb nivell de formació baix. En particular es tractaria de:

- Millorar els nexes i ponts entre el món educatiu i el món productiu per tal d'aconseguir una major implicació dels agents econòmics i socials que permeti garantir una formació de qualitat i uns bons resultats en termes d'inserció professional, la qual cosa podria esdevenir un element d'atracció per si mateix d'una fracció important de joves cap a la formació professional.²⁴
- Enfortir el paper de la formació ocupacional, particularment d'aquells programes que contempen una part important de pràctiques en empreses dins del

.....
 22. Sovint les mesures compensatòries de la desigualtat o les vies paral·leles per als alumnes que han fracassat a l'escola tenen el risc d'estigmatitzar els joves que passen per aquestes mesures. Una segregació excessiva dels joves amb problemes d'aprenentatge o de conducta els pot portar al conegut procés d'etiquetatge. A més, pot funcionar com un senyal negatiu per al mercat de treball.

23. Val a dir que fins a la crisi econòmica de 2008 la conjuntura econòmica havia tingut un paper detractor de la formació pel treball a favor de la inserció immediata al mercat de treball.

24. Com ja s'assenyalava a l'Informe publicat per la Fundació Jaume Bofill, *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya* (Merino i Garcia, 2007), una bona inserció en el mercat de treball passa per millorar els nexes d'unió amb l'escola. Però això no vol dir, com s'acostuma a entendre, que la relació entre les escoles i les empreses hagi de ser de proveïdor-client, que les escoles hagin d'estar atentes i respondre de manera immediata a les demandes de les empreses o de les organitzacions empresarials. En primer lloc, perquè aquestes demandes sovint són o molt específiques o, al contrari, inespecífiques. I en segon lloc, perquè l'escola ha de dotar de competències que permetin als joves construir el seu itinerari laboral a llarg termini. Però la millora dels ponts permet aquesta adquisició de competències i en nombrosos casos representa el primer salt cap al món del treball. La formació en centres de treball, les pràctiques, ha representat un avenç important en aquesta connexió entre l'àmbit formatiu i l'àmbit productiu, si bé cal millorar el seu currículum i reforçar el paper dels tutors d'empresa.

currículum formatiu (escoles taller, PTT i la resta), i que poden esdevenir un recurs important per a un perfil de joves que rebutgen l'entorn escolar.

- Utilitzar les polítiques actives de formació per al treball com a recurs de normalització dels joves amb dèficit instructiu en la mesura que participen d'aquest tipus d'oferta joves de perfils heterogenis.
- Abordar el repte de l'augment de la participació de la població ocupada en la formació contínua de les empreses, ja que Catalunya és el país europeu amb major polarització formativa de la seva població (Ferrer i Albaigés, 2008), la qual cosa significa que existeix una forta polarització entre els itineraris formatius dels joves més formats i els joves amb dèficit instructiu i formatiu) (Garcia, Merino i Casal, 2006). Tanmateix el paper de la formació contínua en relació amb la població ocupada és molt baix (2,3%) i molt selectiu, perquè acostumen a participar d'aquest tipus de formació els treballadors amb majors nivells de qualificació, la qual cosa situa els joves menys formats en situació de vulnerabilitat i risc d'exclusió laboral.²⁵
- I en darrer lloc, però no menys important, es planteja la necessitat d'establir mecanismes de reconeixement i validació de competències adquirides en entorns no escolars. Aquest és un tema que està a l'agenda pública de nombrosos països i que des de la Unió Europea se li ha donat un impuls important amb l'*European Qualifications Framework* (EQF). El repte és fer que aquests mecanismes puguin ser útils i utilitzables per als joves que han fracassat a l'escola però que han pogut adquirir competències útils en altres entorns, i que aquestes competències tinguin alguna validació en el mercat de treball i/o en el mercat de la formació postobligatòria.

Referències bibliogràfiques

CARABAÑA, J. (2008). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Madrid: Colegio Libre de Eméritos.

CASAL, J.; COLOMÉ, F. i COMAS, M. (2003). *La interrelación de los subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid: FORCEM.

.....
25. Per a més informació vegeu: Planas, Garcia i Artiles (1993) i Casal, Colomé i Comas (2003).

CASAL, J.; GARCIA, M. i MERINO, R. (2006). "De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: sobre perfiles y dispositivos locales", *Revista de Educación*, 341:812-898.

CASAL, J.; GARCIA, M. i PLANAS, J. (1998). "Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa: paradojas de un éxito". *Revista de Educación*, 317:301-318.

CONSELL DE LA UNIÓ EUROPEA (2008). Proyecto de informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». "Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación". Document número 5585/08 EDUC 24 SOC 46. En línia: <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66_es.pdf>

FERRER FÀBREGAS, M. Teresa (2005). *Experiències educatives compartides entre els centres de secundària i altres institucions per donar resposta a les necessitats educatives d'alumnes amb risc d'exclusió en el tram final de la seva escolarització obligatòria*. En línia: <<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/937m.pdf>>

FERRER, F. i ALBAIGÉS, B. (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Vols. I i II. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Mediterrània. "Polítics", 61.

FURLONG, A.; BIGGART, A. i CARTMEL, F. (2006). "Choice biographies and transitional linearity: re-conceptualising modern youth transitions", *Papers. Revista de Sociologia*, 79:225-239.

GARCÍA, Maribel (2005). "Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo; luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales", *Aula Abierta*, núm. 86.

GARCIA, M. i MERINO, R. (2009). "Les transicions dels adolescents després de l'escola obligatòria: Canvis socials i respostes socioeducatives en el territori". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 42.

GARCIA, M.; MERINO, R. i CASAL, J. (2006) "Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria". *Sociología del Trabajo, nueva época*, 56, pàg. 75-100.

GREEN, A.; LENEX, T. i WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.

JANOSZ, M. *et al.* (2008). "School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout", *Journal of Social Issues*, 64, vol. 1:21-40.

LAMB, S. i VICKERS, M. (2006). *Variations in VET Provision across Australian Schools and Their Effects on Student Outcomes*. Melbourne: ACER.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001). "Los sistemas de Formación Profesional europeos a examen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para un entorno cambiante", *Revista Española de Pedagogía*, 219:311-330.

MERINO, R. (2006). "¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España?". *Revista Europea de Formación Profesional*, 37.

MERINO, R. (2005). "De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa", *Revista de Educación*, 336:289-303.

MERINO, R. i GARCIA, M. (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. "Informes Breus", 4. En línia: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/448.pdf>>

PLANAS, J. (2008). "La innovació en els sistemes de formació professional: un nou enfocament per a l'anàlisi i avaluació proposat per l'OCDE". VI Jornada del Consell Català de Formació Professional.

PLANAS, J.; GARCIA, M. i ARTILES, A. (1993). *Els processos d'adquisició de les qualificacions: estudi de casos en mitjanes i grans empreses a Espanya*. CEDEFOP [Informe no publicat] ICE-UAB.

PLANAS, J.; GARCIA, M. i CASAL, J. (1998). "Las reformas de los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito", *Revista de Educación*, 317:301-317.

PLANAS, J.; MERINO, R. i SÁNCHEZ, A. (2008). *Coneixements previs per a l'avaluació de l'FP reglada a Catalunya: 10 eixos per a l'avaluació*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

RAFFE, D.; HOWIESON, C. SPOURS, K. i YOUNG, M. (1998). "The Unification of Post-Compulsory Education: Towards a Conceptual Framework". *British Journal of Educational Studies*, 46(2):169-187.

RAFFE, D.; HOWIESON, C. i TINKLIN, T. (2007). "The impact of a unified curriculum and qualifications system: the Higher Still reform of post-16 education in Scotland", *British Educational Research Journal*, 33(4):479-508.

RUMBERGER, R. (2004). "What can be done to reduce school dropouts?", a ORFILED, G. (ed.). *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press.

SARASON, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

Quarta part:

Conclusions, prioritats i propostes de millora per a l'educació a Catalunya

13 Conclusions, prioritats i propostes

Ferran Ferrer Julià

A continuació es presenten un seguit de conclusions i propostes que pretenen recollir bona part de les diagnosi fetes a les pàgines precedents. L'objectiu no és un altre que contribuir a conèixer millor la realitat educativa catalana des dels paràmetres que han marcat l'àmbit d'anàlisi emprat per nosaltres, tant en la vessant quantitativa com qualitativa. Amb això no pretenem esgotar les possibles mirades sobre un tema tan important a casa nostra com és l'educació; ens donaríem per satisfets si som capaços d'elaborar un discurs coherent i ben sustentat des del punt de vista científic que ajudi la comunitat educativa, i la societat en general, a definir millor el model educatiu que tenim i que volem per al nostre país. Les conclusions i propostes són la nostra modesta contribució a aquesta tasca.

1. Catalunya ha avançat, en els darrers anys de manera significativa, en el disseny d'un model de sistema educatiu propi, tot i les limitacions importants que comporta estar en el marc d'un sistema educatiu espanyol únic.

Les reflexions i propostes que des del Pacte Nacional per a l'Educació fins a la Llei d'Educació a Catalunya s'han anat produint, tant per part de la pròpia Administració educativa com per part de la comunitat educativa, han estat molt profitoses per anar entenent i delimitant el model de sistema educatiu que es volia per a Catalunya. Posar més o menys èmfasi en l'autonomia i direcció de centres, en les relacions entre centres

públics i centres privats concertats, en la manera de gestionar el professorat, en l'avaluació de resultats i, fins i tot, en el propi model d'avaluació, ha suposat debatre –des de posicions ideològiques diverses i interessos corporatius i polítics diferents– sobre què volem fer amb l'educació de futur al nostre país. Es pot afirmar que darrere de la LEC no hi ha només un model educatiu concret sinó que, en el fons, també es dibuixa un model de societat i el rol que se li atorga a l'Estat i a la societat civil en una qüestió tan fonamental com és l'educació d'un país.

No obstant, no s'ha de perdre la perspectiva que estem clarament immersos en un model de sistema educatiu que es desprèn de la LOE a nivell estatal i que no es pot alterar des de Catalunya. Per a qui consideri que el més adient són els models altament descentralitzats en educació, encara estem lluny d'aconseguir aquesta fita. Encara no ens podem equiparar a aquells països federals o confederals on conviuen al seu si diferents sistemes educatius i on una llei com la LOE seria impensable en no tenir el govern federal competències educatives d'aquest tipus.

2. L'educació ha estat un tema central a la societat catalana, especialment pel procés de debat que ha comportat el pas del PNE a la LEC, les mobilitzacions del professorat i la publicació de dades i informes sobre educació.

Si es fa un repàs a la presència de l'educació en els mitjans de comunicació durant els darrers anys, observarem que hi ha hagut un canvi significatiu respecte al passat. Això no vol dir que sempre s'hagi tractat amb la rigorositat adequada, però podem dir que més que mai la societat ha estat conscient dels greus problemes que teníem en aquest àmbit –sense el cofoisme del passat–, de la importància estratègica que té l'educació i la formació per al futur (no només econòmic, sinó també social) d'un país, i de la necessitat de fer diagnòstics adequats previs a la presa de decisions. Els articles de diari, els debats a la televisió, les opinions a les tertúlies de ràdio, etc., a banda de la major o menor discrepància del contingut tractat i el format emprat han estat reflex d'aquesta preocupació pel món de l'educació, han proporcionat idees per a la reflexió i la millora, i han permès obrir a debat públic una qüestió tan important per a un país com és saber quin model d'escola i institut vol per als seus infants i joves.

Les causes d'aquest increment de la preocupació social per l'educació ha tingut diferents elements. El propi debat al voltant de l'Avantprojecte, Projecte i finalment Llei d'Educació de Catalunya ha estat un marc adequat per contrastar idees; la posició dels sindicats de professors amb les corresponents vagues i reaccions del Departament d'Educació han estat també espais molt adequats per escoltar arguments i interpretar les posicions d'uns i altres; la publicació d'informes independents (no vinculats al poder polític del Departament d'Educació) ha estat també un altre element que ha proporcionat noves mirades sobre l'educació, obrint debats sobre temes que fins ara només eren objecte de comentari a les sales de professors o a les reunions d'alts directius de la Conselleria d'Educació. En definitiva, tot plegat ha ajudat a fer que els temes educatius adquirissin rang de normalitat ciutadana i la població s'anés formant opinió sobre això.

3. S'ha evolucionat força en l'aproximació entre ambdues xarxes educatives (pública i concertada), fruit bàsicament d'iniciatives de consens sorgides des de la mateixa societat civil. No obstant, tot el procés d'aprovació de la LEC ha posat en perill aquesta tendència.

També aquest aspecte d'aproximació entre la xarxa pública i la xarxa privada concertada, sobretot des del procés per elaborar el Pacte Nacional per a l'Educació, ha millorat força. Vistes sovint com dues xarxes contraposades, on el benefici d'una s'analitzava sempre en clau del perjudici per a l'altra i a la inversa, cada cop hi ha més consciència que la solució dels problemes de l'educació a Catalunya passa indefectiblement pel concurs de les dues en aquesta tasca.

Aquesta posició teòrica de partida s'ha vist amenaçada en diferents ocasions en els darrers temps, especialment quan s'han hagut de normativitzar per llei les relacions entre l'Administració pública i els centres públics i privats concertats, així com la relació entre aquests dos tipus de centres escolars. És tanmateix normal que precisament en aquest tipus de situacions apareguin els conflictes, els interessos contraposats, les mirades distintes sobre com s'han de finançar amb diners públics els centres escolars o fins on arriba la tan defensada autonomia de centres. La qüestió és saber fins a quin punt aquest tipus de conflicte ha deixat escletxes i malfiances difícils de superar o si al contrari han convertit el conflicte en oportunitat de millora col·lectiva.

4. La inversió pública en educació s'ha incrementat en els darrers anys, encara que a un ritme que no permet equiparar-nos ni amb la mitjana de l'Estat espanyol ni amb la Unió Europea.

La qüestió de quant s'inverteix en educació a Catalunya ha estat sempre controvertida. Les sèries temporals elaborades fins al moment ens indiquen una constant: Catalunya atorga una inversió pública totalment insuficient a l'educació, la qual cosa obliga a compensar-la amb el que destinen les famílies a aquest àmbit. La inversió privada, doncs, adquireix xifres molt elevades, tant en comparació d'Espanya com d'Europa. És cert, tanmateix, que en els darrers anys hi ha una tendència clara a l'increment, però es mostra insuficient per equiparar-nos a altres territoris homòlegs.

5. L'atenció a la primera infància presenta una situació general correcta, amb taxes d'escolarització elevades i presència creixent del sector públic. No obstant, l'anàlisi d'aquesta etapa mostra desigualtats educatives importants.

Pel que fa a l'atenció a la primera infància convé ser molt conscients de la importància d'aquesta etapa educativa en la vida de les persones. Ja està molt comprovada la incidència de tenir un entorn familiar ric i, igualment, oferir una xarxa de centres de preescolar de qualitat com a eina per compensar les desigualtats de partida que poden generar contextos familiars amb pocs estímuls educatius a la infància. En el cas de Catalunya la cobertura d'aquest tipus de centres és superior a la mitjana espanyola. No obstant, no arriba a cobrir la demanda que existeix de centres públics, tot i l'increment produït en els darrers anys.

En relació amb l'etapa de tres a sis anys les taxes d'escolarització a Catalunya són força elevades, tant pel que fa a la comparació espanyola com europea. Una anàlisi amb detall ens mostra, però, dos fets rellevants: d'una banda, desigualtats de cobertura i oferta del sector públic segons comarques i amb un repartiment clarament desequilibrat d'infants de famílies immigrades; de l'altra, unes ràtios alumnes/aula excessivament elevades, clarament per sobre de la mitjana espanyola i de la resta de comunitats autònomes. Ambdós fets ens porten a creure que, tot i que les xifres generals ens situen en bona posició pel que fa a l'ús d'aquesta estratègia com a eina de compensació de

desigualtats educatives i socials, a Catalunya les condicions de l'etapa preescolar no aconsegueixen acomplir a fons aquesta funció de compensació; això repercutirà en etapes posteriors i sorgiran desigualtats educatives importants no concordants amb les altes taxes de preescolar que tenim al nostre país.

6. L'ensenyament obligatori mostra resultats preocupants al final d'aquesta etapa, i aquest fet posa en qüestió el principi de comprensivitat del sistema educatiu i el model d'escola inclusiva.

Els indicadors sobre taxes d'escolarització en aquesta etapa obligatòria mostren l'acompliment d'aquest principi legislatiu entre els sis i els setze anys dins, teòricament, un model de sistema educatiu comprensiu. Aquest es caracteritza en el context internacional pel no establiment d'itineraris formatius –ni entre tipus d'escoles, ni dins dels mateixos centres–, per la manca de selecció d'alumnes per part dels centres i per l'acabament amb èxit de la gran majoria d'alumnes inscrits a l'etapa obligatòria; en definitiva, per fer realitat l'escola inclusiva, tant pel que fa a aspectes relatius a l'accés, al procés educatiu i als resultats al final de l'etapa, sense fer distinció d'alumnes en funció de gènere, territori, classe social, país d'origen de la família, llengua parlada a casa, necessitats educatives especials, etc.

Una anàlisi detallada de l'ensenyament obligatori a Catalunya ens posa de manifest que tenim, en teoria, un sistema educatiu comprensiu i un model d'escola inclusiva, però que, a la pràctica, aquest fet no es dona amb la intensitat necessària. Les dades d'accés a l'escolaritat obligatòria ja ens mostren, de partida, un repartiment desigual dels alumnes als centres públics i privats en funció de la classe social i del país d'origen de la família. Els processos educatius durant aquesta etapa, especialment a l'ESO, posen de manifest l'existència *de facto* d'itineraris (elaborats a partir de la formació de grups de nivells estables durant aquesta etapa) tot i la prohibició establerta any rere any a la normativa d'inici de curs. Finalment, els resultats a l'acabament de l'etapa obligatòria també mostren uns índexs de fracàs importants, tant si prenem com a referència els estàndards europeus com si ens comparem amb altres comunitats autònomes que estan sota el mateix marc normatiu que nosaltres, la LOE.

Però aquesta situació no es posa de manifest, només, al final de l'etapa obligatòria. Altres indicis, tant a primària com a l'ESO ens donen senyals d'alerta en aquesta direcció. A tall d'exemple dos indicadors: els resultats dels alumnes a les proves de competències bàsiques al final de l'etapa primària, i els elevats índexs de repetició de curs a l'ESO. La comparació europea i amb altres comunitats autònomes no dóna lloc a dubtes, almenys amb les dades que tenim fins ara.

7. Els ensenyaments postobligatoris presenten uns resultats preocupants, especialment pel que fa a l'abandonament escolar prematur, tot i que el nombre de matrícules i el prestigi social de la formació professional es va incrementant.

Igual que en anys precedents, les dades d'abandonament dels estudis un cop els alumnes han finalitzat l'etapa obligatòria continuen sent preocupants. No s'observa, en aquest sentit, una tendència a la millora sinó més aviat un estancament o lleuger empitjorament segons els anys que prenguem com a referència. En qualsevol cas aquest és un dels elements més preocupants del nostre sistema educatiu, element que compartim –tot i que amb major mesura– amb la mitjana espanyola i que ens distancia de determinades comunitats autònomes amb índexs molt millors que els nostres i que les acosten a la mitjana europea.

En aquest sentit, l'aposta per una formació professional més atractiva –tant en el seu cicle mitjà com superior– és una eina de primer ordre. Així, en els darrers anys hi ha hagut un increment en el nombre d'estudiants matriculats en aquesta etapa, atorgant-li un major prestigi social.

Pel que fa al batxillerat, el problema fonamental se centra en la important selecció i fracàs que es produeix al primer curs d'aquest nivell educatiu. Els percentatges de repetidors i abandonaments són elevats, tot i que són similars a la mitjana espanyola i clarament superiors a determinades comunitats autònomes amb un nivell de desenvolupament econòmic similar al nostre.

8. La formació al llarg de la vida continua sent una assignatura pendent al model educatiu català, en tenir encara una població adulta amb dèficits formatius importants i no atorgar prou importància a la formació d'adults (tant reglada com no reglada).

Un dels aspectes de la història de l'educació a Catalunya de les darreres dècades que condiciona més el sistema educatiu actual és el dèficit formatiu de les persones adultes laboralment actives d'edat més avançada. Fills i filles d'una època en què estudiar les etapes secundària i superior era més un privilegi que un dret universal reconegut, aquest aspecte ha marcat les trajectòries laborals i ha conformat un mercat laboral on la formació no era un requisit imprescindible per als llocs de treball menys qualificats. Tot això en un marc social on les famílies atorgaven molt poc valor a la formació en si mateixa més enllà de les etapes obligatòries. També la poca incentivació política, empresarial, sindical o familiar a seguir-se formant ha estat un dels elements claus que expliquen encara avui per què una oferta formativa sòlida al llarg de la vida no és vista com un valor col·lectiu imprescindible per al progrés d'un país, sinó més aviat com una aposta individual per progressar en la jerarquia del lloc de treball dins les empreses o dins el mercat laboral en general.

L'escàs suport atorgat a les escoles de formació d'adults, o a altres iniciatives similars, tant des de la perspectiva de les administracions públiques com de les empreses i altres actors del món del treball en són una bona prova.

Les estadístiques també semblen confirmar aquesta tendència en tenir taxes de participació dels treballadors en programes de formació contínua inferiors a la mitjana europea, a la mitjana espanyola i a bona part de les comunitats autònomes. Igualment l'anàlisi de la sèrie temporal¹ mostra, en els darrers anys, un retrocés important en aquest àmbit.

1. Des de l'any 2005, on es trenca la sèrie temporal anterior en introduir un nou sistema de càlcul.

9. La convergència educativa de Catalunya vers els Objectius 2010 de la Unió Europea està encara lluny d'aconseguir-se; les tendències dels darrers anys tampoc no assenyalen una millora relativa en certs indicadors de primer ordre.

Un dels referents a tenir en compte en qualsevol anàlisi sobre l'estat de l'educació en un país europeu és el dels famosos Objectius de la Unió Europea 2010 per als sistemes educatius. Aquests són considerats el full de ruta necessari per aconseguir una societat competitiva en el context mundial i que al mateix temps garanteixi la cohesió social necessària per a un desenvolupament econòmic i social harmònic. La situació catalana respecte a aquests objectius ens mostra que la majoria estem lluny d'aconseguir-los i que, fins i tot, la tendència en alguns dels més significatius és precisament la contrària, la d'allunyar-nos de la mitjana europea i de la fita final marcada.

Algú podria pensar que aquestes fites que es marca la Unió Europea no tenen per què ser les més adequades. Efectivament, podrien marcar-se noves fites (de fet la UE ja ho està fent per a l'any 2020) i avaluar la nostra educació respecte d'aquestes. Però el cert és que el nostre context polític més proper, aquell amb el qual volem construir el nostre futur polític, mostra un desplegament educatiu millor que el nostre tot i alguns problemes comuns que compartim. Possiblement la diferència no es troba tant en els tipus de problemes (encara que nosaltres potser en tenim alguns que la majoria de països de la Unió Europea no tenen) sinó més aviat en la intensitat que tenen. Això és almenys el que es desprèn si comparem alguns dels indicadors més importants dels sistemes educatius.

10. Tot i avançar en una major rigorositat en el diagnòstic i avaluació del sistema educatiu a Catalunya, així com en la transparència dels resultats, es mantenen dèficits importants no compatibles amb una societat democràtica avançada. La dependència política de l'avaluació, l'ús partidista de les dades i la manca de posició crítica de l'Administració pública envers l'estat actual de l'educació són una mostra clara d'un model de gestió de l'educació més propi del passat que del futur.

Una mirada al llarg dels darrers anys sobre l'avaluació del sistema educatiu mostra un avenç en la millora, tant des de la perspectiva de la rigorositat de les anàlisis com de la

transparència del sistema. No obstant, aquesta evolució ha estat tímida, apuntant més en la direcció cap a on es volia anar que en fets constatables i continuats que permetin referir-se a una tendència mínimament consolidada. L'enorme pes que encara continua exercint l'Administració pública, vinculada al poder polític, sobre aquest tipus de temes és, sens dubte, un dels majors condicionants. Venint d'una tradició clarament napoleònica de l'Administració pública, que més que estar al servei dels ciutadans estava al servei dels governs, el sector de l'educació no ha estat una excepció. Així, encara es continua pensant en termes, per exemple, que les dades relatives al sistema educatiu no són dels ciutadans sinó de l'Administració pública, que és qui té aquest poder per delegació del Govern emanat de les urnes.

Aquesta posició sobre qui ostenta el poder de la informació i les anàlisis del sistema educatiu provoca sovint un ús partidista de les dades i de les anàlisis sobre l'estat de l'educació per part del Govern.

11. El professorat mostra una situació de descontentament envers l'Administració pública i el Govern; al mateix temps, una part important de l'opinió pública mostra certa incomprensió vers les posicions que prenen els representants del professorat en temes educatius.

Certament, els darrers anys, especialment després de l'aprovació del Pacte Nacional per a l'Educació, han estat convulsos en les relacions entre professorat, Govern i ciutadania. Les tres vagues convocades per la majoria de sindicats del professorat són només una mostra d'un cert descontentament; tanmateix en moments que més aviat requerien consensos entre els màxims responsables dels aprenentatges escolars en el dia a dia, les famílies, sense les quals aquesta tasca es fa molt difícil, i l'Administració pública que gestiona el sistema, bàsicament en la seva perspectiva més macro. No és d'estranyar, doncs, que hagin aparegut diversos llibres relatius a l'educació a Catalunya que procuren aportar anàlisis i propostes a la millora de la seva situació, nombrosos articles als diaris i àmplia participació als blocs específics del món de l'educació, o fins i tot que hagin prodigat intents –alguns més reeixits que d'altres– d'unir esforços des de la societat civil per donar suport al món de l'educació i apuntar possibles solucions als problemes i reptes que té en aquests moments l'educació a Catalunya.

Sembla estendre's la percepció que el professorat és més receptor de canvis de tota mena –per exemple de perfil d'alumnes que atenen a les aules, però especialment de canvis educatius impulsats pel Govern i l'Administració pública– que actor rellevant d'aquests. Això implica, doncs, una pèrdua important d'iniciativa d'aquells que s'han de constituir els més importants agents de canvi per a la millora de l'educació. Les raons d'aquesta situació són diverses, algunes possiblement pròpies d'una manera de fer errònia de les organitzacions representatives del professorat i d'altres originades a partir d'una manera concreta de gestionar el sistema educatiu i de fer “política educativa” per part del Govern. En qualsevol cas, en aquests moments manca un dels fonaments sòlids per construir el nou model educatiu que teòricament la nova Llei d'Educació dibuixa: un suport ampli i explícit del professorat a la Llei i un compromís envers la seva implementació real als centres educatius i a les aules.

12. L'increment important d'alumnat de famílies immigrades ha estat vist com un dels grans problemes de l'educació a Catalunya, així com un factor determinant dels dèficits del nostre sistema educatiu.

És sabut que la majoria de països del nostre entorn quan han d'enfrontar-se a problemes econòmics, socials o culturals cerquen les raons més enllà de les polítiques impulsades pels governs i atorguen les causes a factors “aliens”, a elements vistos com problemes que no poden ser controlats per ells. Entre aquests factors “aliens”, la immigració constitueix el més recurrent, possiblement perquè també permet referir-nos “als altres” –en aquesta construcció col·lectiva que pretenen totes les nacions– com els culpables de la nostra situació.

Seria una ingenuïtat negar les dificultats de tota mena que comporta l'arribada de molts infants i joves de famílies immigrades –en un període de temps relativament curt– als nostres centres escolars. Tampoc no s'ha d'oblidar la diversitat que inclou al seu si aquest col·lectiu, tant des del punt de vista socioeconòmic, com de proximitat cultural als hàbits i maneres de fer a Catalunya, o de concepció i valoració social de l'espai escolar. Però també és cert que la previsió sobre aquest fenomen s'hagués pogut tenir més en compte i que les polítiques educatives poden ser diferents davant un mateix fenomen. Bons exemples d'això els tenim a prop del nostre territori, amb

índexs d'alumnes de famílies immigrades similars als nostres i, per contra, resultats escolars força millors que els dels nostres estudiants.

La distribució desigual d'aquest important nombre d'alumnes entre les escoles públiques i les escoles privades, així com la polèmica aposta del Departament d'Educació pels anomenats *espais de benvinguda*, constitueixen símptomes clars que no tenim una situació mínimament normalitzada en aquest terreny que permeti que alumnes de nacionalitats diferents convisquin adequadament en un mateix espai d'aprenentatge com són les escoles del nostre país. Es fa evident que aquests símptomes ens indiquen que encara ens queda un camí llarg per recórrer, independentment de les eventuais arribades (el famós fenomen de la “matrícula viva”) o sortides (retorn de les famílies immigrades o només dels seus infants a causa de la crisi econòmica que vivim) que es puguin produir en l'actualitat i en els propers anys.

PRIORITATS I PROPOSTES PER A LA POLÍTICA EDUCATIVA

A l'edició anterior de *L'estat de l'educació a Catalunya* ja vàrem recollir un conjunt de propostes detallades que permetrien, a parer nostre, millorar substancialment l'educació a Catalunya. En consonància amb aquelles propostes –bona part de les quals continuen tenint plena vigència en l'actualitat–, així com d'acord amb les conclusions que just acabem de plantejar, en presentem algunes de les que considerem més rellevants amb l'objectiu de contribuir a fornir el debat no només d'anàlisi del passat i el present sinó també d'aspectes propositius que ajudin a la presa de decisions en la bona direcció.

Hi ha, no obstant, dues qüestions prèvies a assenyalar. La primera –ja ho recordàvem a l'*Anuari 2006*– és que es fa del tot imprescindible tenir una visió holística del sistema educatiu. No podrem ser eficaços i eficients en la millora del sistema educatiu si no entenem que les etapes i els diferents elements que el componen funcionen com un engranatge que s'ha de cuidar i moure alhora, tenint molt presents els efectes que poden tenir canvis i reformes concretes. Aquesta manca de visió política sobre els efectes que una mesura concreta té sobre el conjunt del sistema és un dels errors que es cometem amb més freqüència.

La segona qüestió també important és que, encara que no sempre és fàcil de conjugar política i pedagogia, es fa cada cop més imprescindible poder-ho fer. És cert que el *tempus* polític sovint no té a veure amb el *tempus* pedagògic. Una innovació o reforma determinada pot convenir molt des de la perspectiva política, perquè proporcionarà suport popular, de vegades plasmat en rèdits electorals i de vegades en adhesions efímeres que es volatilitzen ràpidament. Però una reforma en clau pedagògica, en clau de canvi de model educatiu, requereix temps, molt més temps que el que acostuma a haver-hi fins a la data de la propera consulta electoral. Els canvis en educació necessiten temps, consensos, implicació i compromís dels agents educatius, diners i, sobretot, direcció política, saber cap a on volem anar i posar tots els instruments necessaris per arribar a port amb èxit. Es necessita estabilitat, certa continuïtat en el projecte, sense improvisacions, amb decisions ben fonamentades en la recerca educativa i en l'experiència ben contrastada, amb obertura de mires vers els que opinen diferent a nosaltres per poder contrastar amb ells el projecte i fer-lo d'abast i suport més ampli. Com dèiem, doncs, el *tempus* pedagògic és ben diferent del *tempus* polític, i d'aquí els conflictes que poden sorgir per no fer-los compatibles. Són les societats més madures, democràticament parlant, les que han posat l'educació al centre de les seves propostes, les que han fet de l'educació un assumpte d'estat, compartit a nivell social amb el conjunt d'agents que hi intervenen; aquelles que han estat capaces de mirar-se al mirall sense embuts, amb capacitat crítica, amb fonaments en els seus diagnòstics, i que a la vegada han estat capaces de mirar endavant amb propostes coherents amb l'estat de l'educació del seu país. Les pàgines que venen a continuació volen contribuir a aquest objectiu.

1. Fer un desplegament normatiu de la LEC que no suposi canvis rellevants en el model educatiu dissenyat, tant des del punt de vista del contingut com del format.

Sovint s'ha assenyalat que els autèntics canvis normatius d'un sistema educatiu no venen tant pel que ha estat inclòs en una llei general de sistema com pel desplegament que se'n fa. Sense ànims d'exagerar es pot dir que una bona llei pot difuminar-se a partir dels decrets llei i normativa que la concreta.

Per aquest motiu és tan o més important que la pròpia aprovació de la LEC ser prudent amb el que es normativitza a partir d'ara. En primer lloc cal vetllar perquè els decrets

respectin el contingut de la Llei, perquè no hi vagin en direcció oposada; tot això seria absurd recordar-ho si no fos perquè tenim exemples palpables anteriors que ens indiquen que això és possible, que redactar normativa fins que es faci irreconeixible respecte a la llei d'origen és un exercici propi d'aquells que es troben incòmodes amb determinats punts de la llei i que esperen el desplegament normatiu posterior per redreçar allò que no varen poder canviar abans en nom del consens polític i social desitjat.

En segon lloc, les formes a l'hora de desplegar la Llei també són molt importants. Per exemple, sovint s'ha dit que es creu en la capacitat que té la societat catalana, en la fortalesa de les seves xarxes i de la seva preparació, per gestionar els afers públics. La LEC ja és per si mateixa una contradicció respecte a aquesta apreciació: té 205 articles, 28 disposicions addicionals, 11 disposicions transitòries i 4 disposicions finals. Cal recordar que la LOE té 157 articles, 32 disposicions addicionals, 19 disposicions transitòries i 8 disposicions finals; o que la LOCE tenia 107 articles, la LOPEGC i la LOGSE (ja fa quasi vint anys) tenia 68 articles, 19 disposicions addicionals i 9 disposicions transitòries. La comparació no dona lloc a dubtes: es tracta de la llei d'educació no universitària més extensa dels darrers vint anys. Ara s'haurà de veure si els decrets llei que desplegui la LEC segueixen la mateixa filosofia. En qualsevol cas, sembla contradictori –almenys en part– que una llei que vol atorgar major autonomia als centres escolars desenvolupi normativa molt concreta sobre com han de funcionar, què s'ha d'impartir a les aules, etc.

No cal dir, igualment, que en aquest apartat de les formes en el desplegament de la Llei també és una excel·lent ocasió per recuperar el consens perdut amb els representants del professorat. Aquests tenen, al mateix temps, una responsabilitat molt rellevant, però no per això el Govern en té una responsabilitat de primer ordre si no vol que la Llei fracassi als centres i a les aules.

2. Establir els mecanismes necessaris per al compliment de la LEC

Sembla obvi que com diu la dita popular “les lleis hi són per ser complides”, però l'experiència del sistema educatiu espanyol i de l'educació a Catalunya és que això no sempre és així. De vegades estan quasi fora de la legalitat, i d'altres cops obertament

en contra de la legislació vigent i és cert que hi ha hagut incompliments flagrants de la normativa educativa. En ocasions s'ha utilitzat aquesta estratègia emparant-se en el fet que la llei educativa marc de l'Estat espanyol no contemplava determinades especificitats de Catalunya que feien difícil complir la legalitat. Ara difícilment hi hauria excuses, i tot i que es necessita un temps d'aplicació i desplegament de la LEC també és convenient enviar missatges a la població sobre la necessitat de fer que la realitat s'ajusti al màxim possible a allò que s'ha dissenyat com a model educatiu propi de Catalunya.

3. Continuar mantenint la idea –en el discurs polític– que l'educació ha d'estar al centre de les prioritats de la societat catalana i del debat social.

Un fenomen que pot ocórrer en els propers anys al nostre país és que considerem que, un cop tenim una llei pròpia catalana, els problemes educatius ja estan resolts o en vies de solució. Res més lluny de la realitat. La LEC és només –i això ja és molt important– un marc de referència dins el qual és possible resoldre temes que tenim pendents a l'educació catalana des de fa com a mínim una dècada. Però s'ha de mantenir la preocupació social vers aquest tema si volem no tornar a caure en el cofoisme que tenim una llei molt bona, la millor de tots els temps i de tots els territoris de l'Estat espanyol.

És per aquest motiu que és imprescindible continuar debatent sobre temes educatius, amb evidències, amb contrast d'opinions, sense la contaminació partidista que obliga a situar-se sempre en “estàs amb mi o contra mi”. També avançant en aquesta direcció serà més fàcil conformar una societat més democràtica i lliure que conformi la seva pròpia manera de pensar i mantingui la importància de l'educació en el debat públic ciutadà.

4. Recompondre l'acord entre la xarxa pública i la xarxa privada concertada sobre la necessitat de fer realitat els principis d'equitat, d'excel·lència i eficiència en el nostre sistema educatiu.

És evident que en aquest terreny s'ha avançat força des dels inicis d'aquesta dècada tant pel que fa a l'apropament d'ambdues xarxes com a l'assumpció d'aquests principis educatius. Avui ja pràcticament ningú no discuteix la necessitat que l'equitat,

l'excel·lència i l'eficiència siguin eixos vectors de l'educació a Catalunya. No obstant, resta encara camí per recórrer per creure que sense el concurs d'ambdues xarxes difícilment ho aconseguirem. Els problemes d'equitat, per exemple, no són només entre sector públic i privat, sinó que tampoc dins d'ambdós sectors es fa realitat aquest principi. L'excel·lència del sistema no és només un problema que afecti tan sols el sector públic, sinó que les escoles privades pateixen també aquest dèficit.

Aquesta situació, però, és una mica més difícil ara que abans, perquè la LEC ha posat a prova aquesta teòrica connivència entre ambdós sectors per resoldre conjuntament aquest tipus de problemes. En el procés sembla que la confrontació i la resolució dels problemes particulars d'ambdós sectors han prioritzat els debats al voltant de la LEC i la redacció de determinats articles de la Llei. Ara cal que la societat civil, l'Administració pública i el Govern treballin en la direcció desitjada, unint consensos i complicitats per als temps educatius dels propers anys.

5. Augmentar de manera molt significativa i sostinguda en els propers anys la inversió pública en educació, prioritzant les etapes i elements del sistema educatiu que més ho necessiten: les etapes infantil, secundària i d'adults, els contractes programa, la formació del professorat, i l'avaluació dels professors, dels centres i del conjunt del sistema educatiu.

Aquesta proposta ja la plantejàvem a l'*Anuari 2006*, i des de llavors, tot i haver-se incrementat la inversió pública en educació, aquesta ha estat insuficient per poder-nos equiparar als estàndards europeus o d'altres comunitats autònomes de l'Estat espanyol. El mateix que dèiem llavors continua tenint la mateixa vigència, per tant transcrivim tal qual la concreció de la proposta que fèiem en aquell moment:

- a) Una primera inversió prioritària hauria de destinar-se a la remodelació de la xarxa de centres públics de primària i secundària, eliminant els "aularis prefabricats" i millorant les instal·lacions i la imatge externa dels centres que hagin quedat més envellits. La imatge que transmet l'escola i l'institut a la societat denota la importància que se li atorga, i promou o no el respecte ciutadà a la tasca educativa que fan aquestes institucions.

- b) Una segona inversió prioritària hauria de ser incrementar de manera molt significativa la partida destinada a potenciar el nombre i la qualitat dels contractes programa existents actualment, permetent discriminar els centres (tant públics com privats concertats) en funció del territori, tipus de població que acull i compromís adquirit en la millora de l'excel·lència i l'equitat al seu centre.
- c) Una tercera inversió prioritària hauria de ser en formació permanent, acció que hauria d'anar estretament vinculada al desplegament de projectes d'innovació i millora en els centres educatius i a l'assoliment dels objectius declarats en aquests projectes.
- d) I una quarta inversió prioritària faria referència als processos d'avaluació del sistema, dels centres i dels professors, que haurien de rebre una major atenció a partir d'una dotació pressupostària significativa que atorgués –a la vista de la comunitat educativa– molta importància al seguiment de les mesures adoptades i dels canvis que es produeixen al si del sistema. Si es vol tractar l'avaluació del sistema, dels centres i del professorat des d'una vessant clarament professionalitzadora (i no amateur), caldrà invertir molts recursos en aquesta tasca. Un bon referent és el sistema universitari actual, pels esforços que s'esmercen a fer una avaluació adequada dels centres, estudis, professorat i del sistema en general, i pel volum econòmic que això suposa.

Caldria afegir tanmateix la importància creixent de la formació de persones adultes, sector al qual no s'atorga encara avui la importància estratègica i financera que es mereix per la seva rellevància per a l'aprenentatge dels fills i filles, així com dels mateixos adults en la perspectiva de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Dèiem igualment, llavors, que calia que aquesta inversió en educació tingués un caràcter permanent i una previsió a mitjà i llarg termini i, per tant, no hauria d'estar sotmesa a les conteses electorals. Sembla que la LEC va en aquesta direcció en assenyalar com a objectiu que el Govern "(...) ha de situar progressivament durant els propers vuit anys la despesa educativa a l'entorn, com a mínim, del 6% del producte interior brut" (disposició final segona).

6. Augmentar la cobertura i les mesures específiques d'atenció a la infància, especialment en l'etapa de zero a tres anys, i millorar els beneficis per als grups socialment, econòmic i cultural menys afavorits.

També recollíem aquesta proposta a l'*Anuari 2006*, ja que enteníem llavors i confirmem ara que es tracta d'una etapa decisiva en el procés d'aprenentatge dels infants en general, i constitueix un moment decisiu per compensar les desigualtats socials i educatives inicials que es donen en l'actualitat. Apuntàvem llavors els referents del projecte *Early Childhood Education and Childcare* de l'OCDE per fonamentar el que dèiem, i les dades de Catalunya analitzades en pàgines precedents confirmen la necessitat d'un abordatge a fons d'aquesta etapa. Així doncs, recollim la concreció de la proposta que vàrem fer en el seu moment:

- a) Incrementar significativament tot un seguit de mesures de suport a les famílies per poder disposar de més temps d'estada amb els seus fills, com ara l'ampliació dels permisos de paternitat i maternitat, el manteniment del lloc de treball durant els primers anys de vida dels fills, la promoció de l'ocupació a temps parcial, les polítiques empresarials de conciliació entre vida laboral i familiar, etc. Aquestes són mesures imprescindibles per garantir una atenció de qualitat a la primera infància.
- b) Promoure una major diversificació dels serveis educatius d'atenció a la primera infància –com ludoteques, per exemple–, destinats a donar suport a les mares i pares que treballen o que resten els primers anys de vida amb els seus fills.

A més, cal tenir present que aquestes mesures destinades a la primera infància, quan han existit, han beneficiat menys els grups socials amb un capital econòmic i educatiu menor. Això suposa que aquestes iniciatives, que en principi haurien d'anar destinades estratègicament a compensar les desigualtats educatives que de partida tenen els infants de les classes socials menys afavorides, no serveixen per combatre suficientment la manca d'equitat social i educativa. Així doncs, calen mesures de discriminació positiva que ajudin a transformar la situació actual i que millorin l'accessibilitat dels grups socials menys afavorits als beneficis que suposen les polítiques d'atenció i educació

de la petita infància. Pot ser massa tard esperar a corregir determinades desigualtats durant la primària o l'educació secundària obligatòria.

7. Augmentar significativament les mesures de reforç de l'aprenentatge de les matèries instrumentals, de manera molt especial entre la població escolar amb més dificultats.

Els pocs canvis produïts des de l'elaboració del *l'Anuari 2006* pel que fa als resultats a l'ensenyament obligatori a Catalunya ens porta a insistir en la necessitat de millorar les mesures de reforç per a l'aprenentatge de les matèries instrumentals entre aquells alumnes que tenen més dificultats. Més encara, si tenim en compte els resultats de competències bàsiques a sisè de primària publicats aquest any 2009. Llavors nosaltres apuntàvem que existia un "fracàs encobert", no reflectit a les taxes de repetició molt baixes en aquesta etapa. Ara, desgraciadament, podem confirmar el nostre diagnòstic i la necessitat imperant d'impulsar mesures per corregir aquest important dèficit formatiu. Tot seguit assenyalem les que concretaven la nostra proposta al darrer anuari:

- c) Promoure entre la població la importància de llegir i saber expressar-se per escrit i oralment, amb campanyes específiques dirigides a aquest objectiu.
- d) Promoure entre els docents la importància de la lectura i de l'expressió oral i escrita, de manera primordial per dues vies: el docent com a exemple en el domini d'aquestes competències en la seva pràctica diària dins l'aula; i un canvi rellevant en el currículum relatiu a llengua castellana i catalana des de primària i secundària posant molt més èmfasi en la lectura i l'expressió oral i escrita.
- e) Promoure iniciatives de formació contínua dels docents destinades a millorar-ne capacitat d'expressió escrita i oral, entenent que el docent transmet, mitjançant la seva pràctica professional, la importància del domini d'aquestes competències.
- f) Incloure, també, a totes les iniciatives anteriors la millora de la competència matemàtica, tant pel que fa al domini dels continguts i eines pròpies d'aquesta disciplina com a la capacitat per saber-los aplicar a la resolució de problemes de la vida quotidiana.

8. Incrementar les mesures de suport a l'èxit escolar dels alumnes amb dificultats a l'escola i a l'institut.

“La reiteració de mals resultats durant l'escolarització orienta determinats nois i noies a abandonar el sistema educatiu. Sovint, els resultats en l'etapa final dels ensenyaments secundaris obligatoris són fruit de dèficits acumulats al llarg de tota la trajectòria escolar, ja des del moment d'incorporar-se al sistema educatiu.

A l'escola, doncs, cal detectar ja des del primer moment els alumnes que poden tenir certes dificultats amb els aprenentatges bàsics i establir estratègies que permetin la reconducció d'aquests dèficits instrumentals –sense estigmatitzar ni segregar els alumnes que es troben en aquesta situació–. És necessari saber diagnosticar aquesta situació i posar-hi remei des de l'educació preescolar i primària.

Als instituts cal continuar amb aquesta tasca, de manera que això suposi un contínuum respecte a l'etapa precedent. Els resultats dels alumnes a quinze-setze anys –és a dir, els darrers anys de l'ensenyament obligatori– no deixen de ser el fruit del que s'ha fet també durant l'etapa d'ensenyament primari.”

Així ens expressàvem en l'*Anuari 2006* per remarcar la importància que té la mirada sobre els resultats dels alumnes com un contínuum, fruit d'una trajectòria educativa amb encerts i fracassos. Per poder reconduir precisament aquestes trajectòries –de vegades truncades per una mala pràctica pedagògica, de vegades dificultades per l'entorn extern desfavorable a l'escola– apuntàvem les estratègies següents en consonància amb la proposta apuntada:

- a) Garantir una atenció més individualitzada, bé sigui mitjançant l'acció tutorial, el treball de dos professors conjuntament a l'aula, bé emprant espais de manera puntual amb aquests alumnes dins l'horari escolar. L'anomenada sisena hora pot ser de gran utilitat per a aquest tipus d'activitats.
- b) Promoure classes de reforç fora de l'horari escolar, establint espais a les escoles per ajudar aquest tipus d'alumnes en els aprenentatges que tinguin major dificultat. Això suposa tenir obertes les escoles durant més hores per fer-ne un ús acadèmic

en horari no lectiu. Cal plantejar-se en aquest cas la possibilitat que alumnes dels centres de formació del professorat en pràctiques puguin participar en aquesta activitat extraescolar, sempre sota l'orientació dels professors tutors de les escoles i instituts. Aquest mateix tipus d'iniciatives es poden i s'han de desenvolupar en el territori. Així, les biblioteques, els casals de joves, els centres culturals, etc. poden contribuir també a l'organització d'aquest tipus d'activitats, amb una clara vocació social. Igualment, cal planificar totes aquestes activitats amb el conjunt de centres escolars que treballen en un territori concret.

- c) Crear espais de trobada entre els docents i els agents socials que treballen en el territori, més enllà del centre escolar i l'horari estrictament lectiu. Aquests espais han de permetre un millor traspàs d'informació relativa als alumnes amb dificultats, el disseny d'actuacions conjuntes per millorar-ne processos d'aprenentatge i d'integració, la planificació de projectes d'integració socioeducativa per als infants i joves del barri, etc.
- d) Establir vincles estrets entre els centres escolars i els agents clau del desenvolupament econòmic, social i cultural del territori –en concret, empresaris i empreses innovadores, institucions que treballen per a la inclusió social de joves i adults, iniciatives reglades o no de formació professional de prestigi, etc. Els plans d'entorn, com a estratègia de vinculació dels centres escolars amb l'entorn, són una bona pràctica educativa, que no sempre aprofita el seu potencial per fomentar activament projectes d'èxit escolar.
- e) Fomentar la formació permanent específica per als docents, dirigida a resoldre aquest tipus de dificultats, tant des del punt de vista organitzatiu com didàctic.
- f) Considerar els centres escolars públics de primària i secundària com un sol tipus de centre, amb direcció de centres unificada, amb claustre de professors conjunt, tot i organitzar-se per etapes, i amb els expedients dels alumnes i el seu seguiment conjunt. S'hauria de consolidar la idea que els alumnes dels centres públics, quan passen de primària a secundària, no canvien d'escola, sinó que continuen dins el mateix projecte de centre. Això permetria garantir un seguiment acurat dels alumnes des de preescolar fins al final de secundària, amb pràctiques educatives coherents entre les diferents etapes –tot i que cadascuna mantingui la seva especificitat.

- g) Enfortir les transicions educatives entre diferents etapes. Els programes de promoció de l'èxit escolar han de tenir present l'acompanyament dels infants i joves en les diferents transicions educatives existents al nostre sistema: de l'educació infantil a l'ensenyament primari, de la primària a l'educació secundària obligatòria, i d'aquesta als estudis postobligatoris.

Des del darrer anuari potser el fet més rellevant ha estat –a banda de constatar que es mantenen els índexs de fracàs escolar a l'ESO que teníem llavors al sistema educatiu– el de posar-se de manifest que un 30% dels alumnes de quinze anys anaven a centres on es feien grups de nivells per a totes les assignatures, és a dir “itineraris de nivell acadèmic”. Això s'ha pogut constatar mitjançant les dades de l'estudi PISA a Catalunya. Aquesta pràctica, expressament prohibida a les orientacions d'inici de curs que tramet el Departament d'Educació a tots els centres escolars de Catalunya –però per contra acceptada mitjançant una carta del conseller com a inherent a l'autonomia de centres– no deixa de ser una pràctica que reflecteix el fracàs i incapacitat del centre escolar de fer un aprenentatge inclusiu i el fracàs de la política educativa catalana per posar les condicions necessàries per fer realitat l'escola inclusiva i comprensiva. Entenem, doncs, que les estratègies apuntades anteriorment en la nostra proposta tenen més actualitat que mai en ser alternatives a unes pràctiques segregadores amb els nostres alumnes.

9. Potenciar la formació professional, millorant-ne el prestigi social i incrementant la qualitat de la capacitació tècnica dels alumnes que acaben aquests estudis.

Aquest ha estat, sens dubte, un dels dèficits importants del nostre sistema educatiu. Sumat a una taxa elevada de fracàs al primer curs de batxillerat, ha comportat taxes elevades d'abandonament entre l'alumnat català. Pel que fa al batxillerat, algunes de les propostes anteriors poden ser una bona eina per millorar aquests índexs de fracàs escolar. Però la formació professional, tot i la seva millora substancial en els darrers anys, continua sent una assignatura pendent a la nostra societat. Així doncs, calen un seguit de mesures encaminades a atraure més estudiants i a mantenir-los dins d'aquests tipus d'estudis fins a la seva finalització, si pot ser fins als cicles formatius de nivell superior. Les mesures concretes que ajudarien a aquesta tasca serien les següents:

- a) Endegar una campanya de prestigi social de la formació professional fonamentada en la presentació, als mitjans de comunicació, de personatges coneguts de la societat catalana que han tingut èxit en la seva professió i que varen seguir aquest tipus d'estudis. Una bona referència és la campanya endegada per la Fundació BCN Formació Professional a Barcelona.
- b) Millorar l'oferta existent d'estudis de formació professional sobre el territori, adaptant-la a les peculiaritats de les diferents comarques, donant resposta a les seves necessitats laborals i potenciant, de manera molt especial, aquelles branques d'especialització que proporcionen més valor afegit i permeten cotes d'innovació més altes.
- c) Establir convenis tant entre els centres de cicle mitjà i cicle superior com entre aquests i les universitats per dissenyar itineraris formatius que permetin la continuació dels estudis a aquells estudiants que ho desitgen, incentivant igualment a fer-ho a aquells que tenen dubtes de continuar estudiant. Això requereix, igualment, programes coherents i ben coordinats entre el professorat de diferents centres, així com dels serveis d'especialistes en orientació escolar i professional.
- d) Establir acords amb empreses destinats a garantir dues coses: d'una banda, el contacte dels estudiants i professors amb el món laboral a fi i efecte de proporcionar un tipus de formació compatible amb el que demana el mercat laboral i amb els requisits de transferència formativa (a altres llocs de treball o altres sectors professionals) i innovació que es necessita en el món d'avui. D'altra banda, assegurar que les empreses incentivin que els alumnes que estan en procés de formació ho continuïn fent fins a la finalització d'aquest, evitant d'aquesta manera la fugida prematura d'alumnes de centres de formació professional a causa de les ofertes de treball que els fan les empreses.
- e) Potenciar la política de beques-salaries de formació per a aquells alumnes que estan a la formació professional, vinculades sempre a tenir èxit en els estudis, i amb un gran acord amb les associacions empresarials i sindicats.
- f) Promoure una formació de qualitat permanent entre el professorat de centres de formació professional, vinculada tant a l'actualització constant dels coneixements de les matèries que imparteixen com de les eines i estratègies pedagògiques necessàries per dissenyar i implementar l'aprenentatge dels alumnes. En

ambdós casos, les universitats poden jugar un rol fonamental mitjançant acords que facilitin l'actualització del professorat d'aquesta etapa educativa.

10. Promoure i incentivar el principi d'aprenentatge al llarg de la vida, tant des d'una perspectiva laboral i professional com cultural.

S'han apuntat en diferents moments els dèficits formatius que té la societat catalana pel que fa al nivell d'estudis de les famílies, el nivell de formació que tenen empresaris i treballadors, o la importància relativa que continua atorgant la nostra societat (famílies, empreses, mitjans de comunicació, etc.) a la formació. Immersos en un període de crisi tan important com l'actual, avui més que mai podem ser conscients dels efectes perniciosos que té per a les taxes d'atur el baix nivell formatiu que pateix una part rellevant de la mà d'obra a Catalunya. Cal, en aquest sentit, tornar a recuperar com a valor social el principi que la millor inversió que es pot fer és en formació de les persones. Així doncs, plantegem a continuació dues mesures encaminades a aquest objectiu:

- a) Potenciar la formació que s'imparteix a les escoles d'adults, millorant les seves instal·lacions, ampliant de manera significativa l'oferta formativa existent en l'actualitat mitjançant la creació de nous centres, augmentant el nombre de docents i millorant la seva formació per fer-la més especialitzada en persones adultes, promovent l'acord amb entitats del territori que permeti un ús més extensiu –durant més dies i més hores– dels espais, fent en definitiva de les escoles d'adults el lloc de referència i preferent de formació dels ciutadans en el territori.
- b) Incrementar el suport als ciutadans que es volen continuar formant, tant des d'una perspectiva professional vinculada a la formació contínua dins les empreses, com amb un enfocament més orientat a un canvi de professió, o fins i tot a l'ampliació de coneixements en un determinat àmbit no vinculat a la seva vida laboral. Les estratègies per aconseguir-ho són diverses però el xec formació seria una bona eina que tindria dos avantatges: en primer lloc deixar en mans del ciutadà el destí de la seva formació (òbviament dins un marc general de control de l'Administració pública); en segon lloc, ser un mitjà per transmetre a la població la importància de formar-se de manera regular any rere any. Les

desgravacions fiscals per formació, sempre que no fossin purament simbòliques, constituïrien una altra via d'incentivació.

11. Incrementar el valor social de la professió docent, millorant-ne els mecanismes d'accés, el reconeixement de la importància de la seva tasca i adaptant el model de formació permanent existent a les necessitats de l'educació avui.

Ja a l'*Anuari 2006* destacàvem un seguit de propostes referides al professorat que anaven destinades precisament a millorar el valor social d'aquesta professió i a incrementar-ne la qualitat. Des de llavors s'han dut a terme algunes d'aquestes mesures, o estan en vies de definir-se. Els nous plans d'estudi de la formació inicial del professorat (d'infantil, primària i secundària), per exemple, estan a punt d'implementar-se en el marc del Pla de Bolonya.

Però la situació actual del professorat de Catalunya després de tot el procés d'elaboració i aprovació de la LEC –així com d'altres polèmiques iniciatives del conseller implementades darrerament o en curs de ser aplicades, i que afecten els docents– mostra un panorama, com a mínim, d'incertesa envers l'estat del professorat a Catalunya. És per aquest motiu que, a banda de la necessitat de “reconstruir ponts” amb els sindicats i altres associacions de professors, es requereix no defallir en la implementació de certes mesures que poden ajudar a reorientar la situació actual. Entre les que assenyalàvem a l'*Anuari 2006*, ara en destaquem algunes:

- a) Reformar en profunditat el sistema d'oposicions, promovent –sota el principi d'igualtat d'oportunitats i objectivitat– l'avaluació de les competències professionals dels docents durant els primers anys d'exercici de la professió per donar pas a un segon període de consolidació com a docent en un determinat territori o grup de centres on exerceixi la docència.
- b) Implantar un cos de docents paral·lel al de funcionaris que permeti donar una certa estabilitat laboral als interins i substituïts –sense necessitat de convertir-se en funcionaris– i, al mateix temps, atorgui flexibilitat a l'Administració pública i als centres per poder ubicar-los en els llocs de treball més adients per aconseguir un sistema educatiu de qualitat.

- c) Vincular una part rellevant de la formació permanent del professorat als projectes d'innovació dels centres sostinguts amb fons públics. La resta de formació dirigida de manera individual als docents hauria de centrar-se en les necessitats reals de formació que es tenen a les aules de Catalunya i estar vinculada a la carrera docent (més enllà de l'acumulació de sexennis en el salari). Per al conjunt de l'oferta (vinculada a centres més la de caràcter individual) s'hauria d'incentivar aquella que va orientada a barrejar en aquests processos formatius docents del sector públic i privat concertat.
- d) En aquesta tasca de formació permanent del professorat caldria, igualment, aprofitar possibles sinergies amb altres entitats com poden ser les facultats de Ciències de l'Educació i altres facultats, els diferents col·legis i associacions professionals vinculats o no al món de l'educació, les xarxes ja establertes de professors de les diferents especialitats, els mateixos centres i professors que són exemple de bones pràctiques en el sistema, etc.

12. Millorar els processos d'acollida i d'integració dels alumnes de famílies immigrades en els centres i aules escolars.

Tal com apuntàvem a pàgines precedents, l'educació al nostre país mostra símptomes clars de manca de normalització suficient davant el fet que alumnes d'altres cultures i llengües participin als nostres centres. És, en aquest sentit, necessari continuar aprofundint en un seguit d'estratègies encaminades a aquest objectiu, entre les quals apuntem les següents:

- a) Millorar la col·laboració entre l'Administració pública i els centres privats concertats –així com entre aquests i els centres públics– per abordar l'acollida d'aquest tipus d'alumnat. Això suposaria desplegar, com a mínim, les dues estratègies següents: fer coresponsables els centres privats concertats de les decisions sobre l'escola assignada a aquests alumnes; assignar aules d'acollida a centres privats concertats amb els recursos necessaris, des del primer moment, perquè pugui funcionar en condicions equiparables a les dels centres públics.
- b) Impulsar programes de formació en educació intercultural destinats a docents i altres agents educatius que treballen sobre el territori. Aquests programes

haurien de proporcionar una formació sòlida, amb nombre elevat d'hores que els permetés endinsar-se en aquesta temàtica amb prou aprofundiment i que els permetés comprendre tant el fenomen de la multiculturalitat com les estratègies pedagògiques per abordar-lo dins i fora de l'aula.

- c) Promoure formació entre les famílies immigrades –amb especial incidència entre les dones– destinada a millorar-ne el nivell educatiu i a conèixer la realitat cultural i social del nostre país en contrast amb la del seu país d'origen i d'altres països d'origen d'altres famílies immigrades.

13. Impulsar una cultura d'avaluació del sistema educatiu, dels centres, dels professors i de la pròpia Administració educativa més transparent, rigorosa i independent del poder polític.

Aquesta és una demanda que ha anat apareixent en diferents ocasions, entre d'altres també en el darrer anuari. Els canvis que s'han produït fins al moment han estat rellevants amb l'aprovació de la LEC, especialment perquè consolida legalment una determinada mirada sobre l'avaluació de l'educació. És remarcable la importància que se li atorga i cal esperar, en conseqüència, que se li assignaran els recursos en coherència amb aquest fet. No obstant, continua patint dos dèficits importants. El primer és la manca d'independència política de la nova Agència d'Avaluació, que no s'han atrevit a canviar cap dels dos partits majoritaris a Catalunya i que es troben amb possibilitats de governar en els propers anys (CiU i PSC, a banda d'ERC). És obvi que a tots dos els fa por una entitat avaluadora independent que pugui posar en qüestió els resultats de les seves polítiques educatives quan estiguin al govern. El segon és l'escassa aposta per la transparència de l'avaluació, mantenint aquesta idea molt pròpia dels règims centralitzats d'avaluar per poder "pilotar" millor el sistema educatiu des de l'Administració pública sense atorgar a l'avaluació el valor de rendició de comptes vers la ciutadania, principi molt propi de societats democràtiques avançades.

En aquest sentit les propostes que presentàvem a l'*Anuari 2006* continuen tenint vigència, tot i que alguna té un caràcter més testimonial en no haver estat recollida a la LEC:

- a) Incrementar la transparència dels resultats d'avaluació del sistema educatiu i dels centres educatius. En aquest sentit, cal dir que en els darrers anys hi ha hagut un augment de la *transparència dels processos* emprats, però manca donar un impuls més gran a la *transparència dels resultats*.
- b) Establir processos clars i transparents perquè totes les dades que té el Departament d'Educació i altres administracions públiques estiguin a lliure disposició dels grups de recerca educativa del nostre país, així com d'altres especialistes que així ho requereixin. L'objectiu últim seria que també estiguessin –totes, no només algunes– a disposició lliure dels ciutadans via, per exemple, la pàgina web del Departament.
- c) Passar de l'actual dependència orgànica del Consell Superior d'Avaluació a un òrgan independent de l'Administració pública i del Govern de la Generalitat. Una bona opció seria traspassar la dependència d'aquest òrgan des del Departament d'Educació al Parlament de Catalunya, a qui hauria de donar comptes de manera exclusiva (a l'estil del Síndic de Greuges). Seria bo, tanmateix, que ampliés el seu camp d'actuació a la recerca educativa i a la innovació en educació.
- d) Incrementar de manera notable la dotació destinada a aquesta partida, a fi de poder exercir en condicions adequades la complexitat d'aquesta tasca, ja que requereix competències professionals altes per part dels grups d'experts encarregats de fer-ho. Cal apuntar, igualment, la necessitat d'externalitzar la major part d'activitats desplegadas per l'òrgan responsable de l'avaluació del sistema educatiu a Catalunya, cercant els millors especialistes i grups de recerca mitjançant, bàsicament, convocatòries públiques i competitives.

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008 presenta, des del rigor de les dades i la pluralitat d'analistes que hi participen, una radiografia del sistema educatiu no universitari del nostre país.

Aquest anuari, d'aparició cada dos anys, s'estructura en quatre parts. Una primera part en què es presenten i s'interpreten els indicadors més significatius per entendre quina és la realitat i quina ha estat l'evolució de l'educació a Catalunya al llarg dels darrers anys. Una segona part centrada en l'anàlisi de l'agenda política educativa al nostre país. En la tercera part s'analitzen els reptes i oportunitats de l'educació a Catalunya, fent atenció als instruments del sistema per fer front i reduir el fracàs escolar. Finalment, hi ha un apartat de conclusions, prioritats i propostes.

Aquesta és una publicació imprescindible per a tothom que vulgui conèixer amb detall l'estat de l'educació al nostre país. Les aportacions dels autors, especialment la del seu director Ferran Ferrer en el darrer apartat, ajuden a la reflexió en un dels àmbits més importants de la política i la societat al nostre país.

