

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN

I BERNAT ALBAIGÉS BLASI

(DIRECTORS)



**L'estat de l'educació a Catalunya.
Anuari 2013**

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN I BERNAT ALBAIGÉS BLASI (DIRECTORS)

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN
BERNAT ALBAIGÉS BLASI
(DIRECTORS)

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

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

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

Primera edició: novembre de 2013

Autoria: Miquel Martínez Martín
i Bernat Albaigés Blasí (Directors).
Gerard Ferrer-Esteban, Pau Serracant
Melendres, Miquel Àngel Alegre Canosa,
Federico Todeschini Atilio, Eugeni García
Alegre, Ernest Pons Fanals, Amelia Díaz
Álvarez, Xavier Martínez-Celorrio,
Xavier Bonal Sarró, Antoni Verger Planells,
Ramon Plandiura Vilacís, Guillem Salvans
Subirats, Clelia Colombo Vilarrasa,
Òscar Valiente González, Francesc Pedró
Garcia i Alba Castejón Company.

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Edicions els Llums SL
Coordinació de continguts:
Anna Jolonch Anglada
Cura editorial: Marta Arànega Gallart
Maquetació: Jordi Vives

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

ISBN: 978-84-15526-44-5
DL: B.25793-2013

Impressió: Bookprint Digital

Índex

PRESENTACIÓ	11
PRIMERA PART: INDICADORS SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU A CATALUNYA	17
<i>Bernat Albaigés Blasi i Gerard Ferrer-Esteban</i>	
1. INDICADORS SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU A CATALUNYA	19
Presentació	21
Indicadors de referència sobre èxit educatiu	23
2. ELS CONDICIONANTS D'ORIGEN DE L'ÈXIT EDUCATIU: LES CONDICIONS D'EDUCABILITAT	35
Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural	37
Temps i suport familiar	48
Condicions de salut i educació	54
Gènere	65
3. ELS CONDICIONANTS DE SISTEMA DE L'ÈXIT EDUCATIU: GESTIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS I IGUALTAT D'OPORTUNITATS	75
El creixement i la diversificació de la demografia educativa	77
La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats	87
Ús de la llengua vehicular i èxit educatiu	104
L'escolarització preobligatòria	110
L'escolarització postobligatòria	117
La formació al llarg de la vida	126
La provisió de recursos al sistema educatiu	131
Entorn, oportunitats educatives i polítiques educatives locals	147
4. ELS CONDICIONANTS DE DESTÍ DE L'ÈXIT EDUCATIU: 'RETURNS' DE L'EDUCACIÓ	157
Educació i ocupació	159
Societat del coneixement	175
Participació cultural i política	181
SEGONA PART: MIRADES SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU	195
5. JOVES, CRISI ECONÒMICA I ESTRATÈGIES EDUCATIVES	197
<i>Pau Serracant Melendres</i>	
Introducció: joves, educació i crisi econòmica	199
Joves, crisi econòmica i estratègies educatives	202

Propostes per a la política social i educativa	221
Bibliografia	224
Annex	225
6. JOVES NI-NI: CARACTERÍSTIQUES I RESPOSTES EFECTIVES	233
<i>Miquel Àngel Alegre Canosa i Federico Todeschini Atilio</i>	
Definició i abast del problema: joves vulnerables, joves Ni-Ni	236
‘Segones oportunitats’: l’efectivitat dels programes d’activació laboral per a joves	242
Propostes finals	250
Bibliografia	254
7. JOVES, CRISI I ACCÉS A LA UNIVERSITAT	257
<i>Ernest Pons Fanals, Amelia Díaz Álvarez i Miquel Martínez Martín</i>	
Introducció	259
Metodologia i dades	261
Característiques dels estudiants que accedeixen per primer cop a la universitat	262
Relació entre la nota d’accés i les característiques dels estudiants	271
Relació entre característiques dels estudiants i l’ensenyament que se’ls acaba assignant	279
Conclusions	285
Bibliografia	288
Annex	289
8. CRISI ECONÒMICA I EDUCACIÓ: IMPACTE EN LA MOBILITAT SOCIAL A CATALUNYA	291
<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	
Introducció	293
Impacte de la crisi en les qualificacions i els nivells educatius	293
Educació i mobilitat social dels joves enmig de l’actual crisi	302
Propostes per a la política social i educativa	307
Bibliografia	310
TERCERA PART: OBSERVATORI DE LA POLÍTICA EDUCATIVA. AGENDA POLÍTICA	311
9. LES OPCIONS DE POLÍTICA EDUCATIVA A CATALUNYA. ANÀLISI DE L’ACCIÓ DE GOVERN (2010-2013)	313
<i>Xavier Bonal Sarró i Antoni Verger Planells</i>	
Introducció	315
El finançament de l’educació	316
La política de professorat	319
L’autonomia de centre	321

La política d'avaluació del sistema educatiu	323
Les polítiques de millora del rendiment educatiu	326
Les polítiques d'equitat educativa	329
Les polítiques d'atenció a la diversitat	332
Les polítiques de formació i treball	336
Les polítiques de relació escola-família-entorn	339
Conclusions	341
10. LA LOMCE	351
<i>Ramon Plandiura Vilacís</i>	
Introducció	353
El model constitucional i la LOMCE	355
La LOMCE i el model català	359
Altres aspectes de la LOMCE	362
11. POLÍTIQUES ACTIVES D'OCUPACIÓ A CATALUNYA: EL CAS DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL PER A L'OCUPACIÓ	367
<i>Guillem Salvans Subirats i Clelia Colombo Vilarrasa</i>	
Aproximació a les polítiques actives d'ocupació	369
Fortaleses i debilitats del model de polítiques actives d'ocupació a Catalunya	373
La formació professional per a l'ocupació com a política activa d'ocupació	382
Conclusions i reflexions finals: avaluar i innovar en un context d'insuficiència pressupostària	389
Bibliografia	392
12. LA RELLEVÀNCIA DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL DES DE LA PERSPECTIVA DE L'OCUPACIÓ: REPTES I PROPOSTES POLÍTIQUES	393
<i>Òscar Valiente González</i>	
Introducció	395
Polítiques per millorar la rellevància de la formació professional inicial	400
La formació dual a debat: és aquesta la reforma que necessita l'FP?	406
Conclusions	412
13. ÈXIT EDUCATIU I POBRESA INFANTIL A CATALUNYA. REPTES DE LES POLÍTIQUES SOCIOEDUCATIVES	415
<i>Eugeni Garcia Alegre</i>	
Introducció	417
El cercle pervers de la pobresa infantil	417
L'èxit educatiu, factor clau per al benestar social i econòmic dels països	421
El mandat de la societat catalana i la seva gestió	423
Els reptes 2020 a Catalunya	424

El punt de partida per a l'èxit acadèmic	429
El pla governamental per a l'èxit educatiu	431
El punt de partida per a la reducció de la pobresa infantil	433
El pla governamental per reduir la pobresa infantil	434
Línies estratègiques que poden ajudar a l'èxit educatiu de tot l'alumnat	436
Bibliografia	442
QUARTA PART: RECERCA I INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ	445
14. LES POLÍTIQUES SOBRE RECERCA I INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ: TENDÈNCIES INTERNACIONALS	447
<i>Francesc Pedró Garcia</i>	
Introducció	449
El marc conceptual	450
On som ara?	454
Els debats internacionals sobre la contribució de la RIE a la millora de l'educació	461
Conclusions	469
Bibliografia	474
15. RESSENYES DE RECERQUES	479
<i>Alba Castejón Company</i>	
CINQUENA PART: CONCLUSIONS	501
<i>Miquel Martínez Martín i Bernat Albaigés Blasi</i>	
16. CONCLUSIONS	503
La millora de l'eficàcia del sistema educatiu a Catalunya	505
La crisi com a risc: amenaça per a l'eficàcia del sistema educatiu	518
La crisi com a oportunitat	532
El present com a cruïlla: cap a canvis de paradigma?	539
Escletxes educatives: cap a un desenvolupament educatiu a diferents velocitats?	554
Algunes consideracions finals	557

Presentació

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013, presenta una radiografia rigorosa i actualitzada sobre la situació de l'educació en el nostre país. En la mateixa línia que la darrera edició del 2011, s'hi aborda l'educació en un sentit ampli, i es pretén anar més enllà de l'escola i del sistema educatiu formal. Un cop més, també en la línia de la darrera edició, es posa l'accent en l'anàlisi de l'èxit educatiu des d'una aproximació conceptual que contempla els diferents condicionants d'origen, de sistema i de destí. Amb aquesta nova publicació que se suma a les anteriors, 2005, 2006, 2008 i 2011, la Fundació Jaume Bofill dóna continuïtat a aquesta publicació que ja ha esdevingut un referent imprescindible sobre l'educació a Catalunya.

La crisi econòmica, les reformes estructurals i els canvis de govern de la Generalitat són alguns dels trets que s'analitzen com a factors de transformació social i política més determinants als quals s'han vist confrontades les nostres institucions educatives. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* aporta –des del treball d'experts en diferents àmbits del coneixement– nous elements de comprensió sobre l'evolució de l'educació, les seves tendències principals i les cruïlles en què es troba Catalunya.

L'informe consta de quatre parts amb quatre contribucions a l'anàlisi. La primera –*Indicadors sobre l'èxit educatiu a Catalunya*– estudia els indicadors dels sistemes que interactuen i conformen l'educació al nostre país, fent especial atenció a l'evolució dels darrers cinc anys i a les tendències que es dibuixen en el context de crisi actual. L'anàlisi comparada d'indicadors revela un panorama de progressos i obstacles, i situa el moment present del país com una cruïlla de riscos i oportunitats determinants per a l'educació.

La segona part –*Mirades sobre l'èxit educatiu*– posa el focus en *Joves, educació, crisi econòmica i desigualtats socials* per analitzar quantitativament i qualitativa la situació en què es troben avui els joves pel que fa a l'accés a l'educació, la formació i el mercat de treball. Cada capítol d'aquesta part aporta noves dades des de la perspectiva comparada per aprofundir en la comprensió d'una de les problemàtiques més crues a Catalunya, on les taxes d'atur juvenil superen el 50%, i ho fa amb propostes i recomanacions per a la millora de l'estat actual de vulnerabilitat social de molts joves.

La tercera part –*Observatori de la política educativa*– consta de dos grans apartats. El primer se centra en *l'Agenda política* i s'hi fa una anàlisi detallada de l'acció de govern entre el 2010 i 2013 en matèria de política educativa. Aquest capítol s'ha fet de forma més extensiva i documentada que en edicions anteriors. Revisa diferents eixos de la política educativa i n'avalua les decisions més rellevants, tant des del punt de vista regulatiu com de les opcions polítiques i econòmiques del govern. Un dels eixos de l'anàlisi de les polítiques és el finançament de l'educació, que després d'una dècada de creixement, ha entrat en uns anys especialment convulsos com a conseqüència de la reducció pressupostària. També són temes de l'agenda política d'aquests anys el professorat, l'autonomia, l'avaluació, l'equitat, la diversitat i les polítiques d'entorn i família. La vàlua i extensió del material i de l'anàlisi feta han dut a publicar l'article complet en un informe monogràfic amb el títol *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)* (col·lecció Informes Breus, núm. 47). El segon apartat és una *Anàlisi de polítiques educatives* en què es fan quatre contribucions a alguns dels temes de més actualitat en l'agenda de la política educativa. Comença per una valoració de l'abast dels canvis que proposa la controvertida LOMCE i finalitza posant el focus en polítiques socioeducatives, de formació i ocupació, tot remarcant alguns dels dèficits que arrosseguem en polítiques actives d'ocupació i la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida.

La quarta part –*Recerca i innovació en Educació*– desenvolupa a bastament les tendències internacionals en matèria de polítiques de recerca i innovació, i fa una contribució única en forma de recomanacions per dotar Catalunya d'un sistema propi de recerca i innovació educativa. Ens ofereix també un recull de ressenyes que repassa diferents informes de recerca que han estat significatius el darrer any.

Finalment, l'apartat de *Conclusions, recomanacions i propostes* dels directors de l'anuari recull els grans eixos de l'anàlisi feta al llarg de tot l'informe i hi aporta una reflexió que

ha de servir per fer un debat seriós i fonamentat sobre l'educació avui a Catalunya. Un debat públic i real entorn de les qüestions de fons que afecten un sistema que, vist amb el prisma dels indicadors comparatius internacionals, presenta dèficits greus; un debat que apunti alhora quines són les qüestions essencials i les prioritats que cal abordar. L'apartat de conclusions fa de l'*Anuari 2013* de la Fundació Jaume Bofill un instrument útil, únic i imprescindible per comprendre com ha evolucionat l'educació en els darrers temps al nostre país i quines són les seves tendències i cruïlles principals. Des d'una mirada àmplia sobre l'educació, en aquest darrer capítol es recullen els avenços però també els retrocessos en educació durant el darrer any. I des de l'anàlisi rigorosa es fa una aposta decidida per fer de l'Educació una qüestió prioritària d'Estat. Destaquen les propostes que es fan per prioritzar, amb arguments sòlids i fonamentats en l'evidència, polítiques educatives que millorin l'eficàcia i l'eficiència del sistema. Aquest capítol hauria de ser útil per inspirar els que tenen la responsabilitat política.

L'Anuari proposa una posada al dia d'un sistema que presenta en l'actual context de crisi amenaces però també oportunitats. Preservar i millorar la qualitat i alhora fomentar l'equitat és una de les prioritats bàsiques del moment present. En un context de retallades i d'enormes dificultats pressupostàries, també es valoren les iniciatives que s'estan duent a terme en l'ofensiva per l'èxit educatiu, sense deixar de dir que aquesta ha d'ampliar els seus objectius i fomentar compromisos i responsabilitats que vagin més enllà de l'escola i del Departament d'Ensenyament. En el moment actual de crisi a diferents nivells, quan l'educació està sotmesa a fortes tensions de canvi –en paraules dels directors de l'Anuari– és més necessari que mai generar consens i compromisos reals entorn de l'educació. Per fer-ho possible ens cal compartir diagnosi, dialogar i establir estratègies d'acció consensuades entre agents socials, econòmics, culturals i educatius, partits i governs, i tot a partir de l'anàlisi de les dades feta amb rigor. Perquè pensem que l'educació es veu sotmesa massa sovint als interessos partidistes i a la manipulació ideològica de l'escola. N'és un exemple flagrant la recent aprovació de la LOMCE i tot el que aquesta aprovació ha provocat. Una llei impulsada en solitari per un partit i un ministre, amb el rebuig de la comunitat educativa i en direcció contrària a allò que aconsellen els especialistes i la recerca. En aquest context de voluntat política d'involució i d'atac a un model d'escola catalana i inclusiva pren un valor especial el compromís de la Fundació Jaume Bofill per publicar un cop més *L'estat de l'educació a Catalunya*, que permet disposar d'evidències que revelen quin és l'abast i el context real en el qual poden arrelar un debat i una presa de decisions polítiques que girin l'esquena a la realitat.

Em resta agrair la feina feta a totes les autores i autors, que amb les seves aportacions han fet possible la riquesa del conjunt d'aquesta nova edició. I agrair molt especialment als dos directors, Miquel Martínez i Bernat Albaigés, la seva dedicació, el treball intens i el seu testimoni de rigor i compromís per la millora de l'educació.

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013 és un informe ric per la pluralitat de contribucions i perspectives dels experts que hi han participat. Rigorós i alhora propositiu, identifica no només els dèficits preocupants que ens revelen les dades sinó també alguns elements de canvi i les oportunitats que poden ser determinants per fer evolucionar l'educació en positiu. L'informe aporta complexitat a l'anàlisi del moment actual, lluny dels reduccionismes simplificadors o interessats, i ho fa amb la voluntat d'enriquir el debat social i polític en un moment històric de país. Tot plegat vol ser una aportació per tal que Catalunya avanci com a país cap a un model d'èxit educatiu, posant l'educació al seu centre, com un dels pilars bàsics de la nació.

Anna Jolonch i Anglada

Cap de recerca

Fundació Jaume Bofill

Primera part:

Indicadors sobre l'èxit educatiu a Catalunya

Bernat Albaigés Blasi i Gerard Ferrer-Esteban

1 Indicadors sobre l'èxit educatiu a Catalunya

PRESENTACIÓ

El capítol inicial d'indicadors estadístics sobre *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* té per objectiu, en la línia de les quatre edicions anteriors (2005, 2006, 2008 i 2011), actualitzar les dades clau sobre la situació de l'educació al nostre país. Aquesta edició dóna continuïtat a l'aproximació conceptual ja desenvolupada en l'*Anuari 2011*, tot abordant l'àmbit de l'educació des d'una perspectiva àmplia, no restringida únicament al funcionament del sistema educatiu formal sinó també al d'altres sistemes educatius, no formals i informals, més enllà de l'escola (família, lleure, cultura, etc.), i tot posant també l'accent en l'anàlisi del fenomen de l'èxit educatiu des de les seves diferents manifestacions i amb els diferents factors que el condicionen.

En aquest sentit, tal com vàrem exposar en l'*Anuari 2011*, concebem l'èxit educatiu des de cinc perspectives diferents. En primer lloc, l'èxit educatiu remet al *rendiment acadèmic*, i la seva millora passa per fomentar que l'alumnat adquireixi adequadament els aprenentatges que pertoquin en cada etapa educativa i que promocioni acadèmicament fins a assolir, a ser possible, nivells d'instrucció superiors. En segon lloc, la millora de l'èxit educatiu passa per garantir l'*equitat educativa*, tot promovent la igualtat d'oportunitats en l'accés i en l'aprofitament dels recursos educatius, evitant que l'origen social condicioni les trajectòries educatives dels individus i fomentant la cohesió social. Alhora, en tercer lloc, la millora de l'èxit educatiu comporta reforçar l'*adhesió educativa*, tot afavorint una identificació i vinculació positiva dels individus amb l'àmbit educatiu i atorgant sentit a l'acte de formar-se. Així mateix, en quart lloc, la millora de l'èxit educatiu també implica

treballar la *transició educativa*, tot acompanyant els individus al llarg de la seva trajectòria formativa i consolidant la seva permanència i trànsit en el marc dels diversos sistemes educatius. I finalment, en cinquè lloc, la millora de l'èxit educatiu requereix fomentar l'*impacte* i el *retorn* de la inversió en educació, tot garantint el desenvolupament integral dels individus i de les societats en el seu conjunt, promovent l'aprofitament del capital educatiu i estimulant que la població inverteixi en formar-se¹.

Aquesta delimitació conceptual de l'èxit educatiu, com a fenomen complex i polièdric, fa que la selecció d'indicadors incorpori indicadors clàssics de *rendiment acadèmic* (graduació, per exemple), però també altres indicadors centrats en l'*equitat educativa* (segregació escolar, per exemple), l'*adhesió educativa* (escolarització preobligatòria i postobligatòria, per exemple), la *transició educativa* (transició escola-treball, per exemple) i l'*impacte educatiu* (desenvolupament social, econòmic i cultural, per exemple). Tots aquests també són indicadors d'èxit educatiu.

Dit això, però, l'ordenació del sistema d'indicadors incorpora una altra lògica, que és la dels condicionants de l'èxit educatiu. D'una banda, el capítol 1 aborda l'èxit educatiu a partir dels indicadors que habitualment s'empren per analitzar els resultats del sistema educatiu, tenint present especialment els indicadors de referència establerts per l'Estratègia Europa 2020 (l'abandonament educatiu prematur i l'assoliment de nivells d'instrucció superior de la població jove). I de l'altra, la resta de capítols analitzen alguns dels factors principals que expliquen la prevalença de l'èxit educatiu al nostre país, ja siguin condicionants d'origen (capítol 2), condicionants de sistema (capítol 3) o condicionants de destí (capítol 4). Tots aquests apartats, doncs, analitzen molts dels principals factors que condicionen l'èxit educatiu al nostre país i que poden promoure'n la millora.

Fetes aquestes consideracions prèvies, cal afegir que *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* presenta una revisió sintètica del sistema d'indicadors, molt focalitzada a detectar aquelles tendències evolutives que han experimentat algun tipus de canvi en relació amb l'anàlisi de l'edició anterior. La dificultat per actualitzar determinades fonts de dades estadístiques (per exemple, en el cas d'enquestes sense una periodicitat anual) i la lentitud dels canvis estructurals, no fàcils de copsar d'un any a un altre, fan que no pagui la pena replicar exhaustivament la feina ja desenvolupada per a l'*Anuari 2011*.

.....
1. Per aprofundir sobre la delimitació conceptual de l'èxit educatiu, podeu consultar: ALBAIGÉS, B. i FERRER-ESTEBAN, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Polítiques 76. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; o també ALBAIGÉS, B. (coord.) (2008). *Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Document inèdit.

Malgrat el caràcter sintètic, però amb la voluntat d'enriquir aquesta anàlisi, aquesta edició incorpora un nou condicionant de l'èxit educatiu, concretament d'origen, el gènere. El propòsit és, any rere any, anar incorporant condicionants que contribueixin a comprendre de manera més comprensiva l'èxit educatiu al nostre país.

INDICADORS DE REFERÈNCIA SOBRE ÈXIT EDUCATIU

L'Estratègia Europa 2020, que substitueix l'Estratègia de Lisboa per a l'any 2010, compta amb dos objectius centrals per a l'any 2020, referents a l'abandonament educatiu prematur i a l'assoliment d'estudis superiors per la població jove, a més de tres objectius més relatius a la participació a l'educació preprimària als 4 anys, a l'adquisició de competències bàsiques en comprensió lectora als 15 anys i a la participació en la formació al llarg de la vida.

La taula 1, que recull l'evolució d'aquests cinc indicadors, constata que, tot esperant que es facin públiques les dades de les proves PISA 2012, l'any 2012 Catalunya ja n'havia assolit dos, el de participació en l'educació preprimària i el d'adquisició de competències bàsiques. El gràfic 1 mostra com, dels altres tres indicadors, en dos d'ells, el d'assoliment d'estudis superiors i el d'abandonament educatiu prematur, l'evolució està essent positiva, aproximant-se any rere any a l'objectiu previst per a l'any 2020. En l'indicador restant, en canvi, el de participació a la formació al llarg de la vida, l'evolució està essent negativa.

Des d'aquesta perspectiva, doncs, per assolir els esmentats objectius, es fa necessari donar un impuls a les polítiques de foment de la formació al llarg de la vida, i mantenir el ritme experimentat des de l'any 2008 de reducció de l'abandonament educatiu prematur. D'ençà de l'any 2008 s'han reduït 9 punts percentuals els nivells d'abandonament educatiu prematur, i romanen 9 punts addicionals per reduir fins a l'any 2020. Com es va assenyalar en l'anuari 2011, un dels efectes de la crisi ha estat la reducció dràstica de les oportunitats laborals per a joves poc qualificats, fet que ha condicionat que molts d'ells continuïn dins del sistema educatiu reglat (o que reprenguin els estudis). En una eventual futura superació de la crisi, el repte de reduir els nivells d'abandonament prematur esdevé encara més important, doncs un nou augment de les ofertes de treball per a aquest col·lectiu ho podria dificultar.

Dit això, malgrat aquesta evolució positiva, val a dir que Catalunya encara se situa lluny dels nivells d'abandonament educatiu prematur de la mitjana europea, essent el país, conjuntament amb Espanya, amb la taxa més elevada (vegeu la taula 4). De fet, tal com ja vàrem fer amb l'*Anuari 2011*, és important destacar la polarització de l'estructura formativa que pateix el nostre país, que s'observa clarament si hom analitza els indicadors principals previstos en l'Estratègia Europa 2020: el mal resultat en abandonament educatiu prematur, malgrat la millora, es combina amb un nivell d'instrucció superior de la població jove clarament per sobre de la mitjana europea.

D'una banda, Catalunya presenta un 24% de població de 18 a 24 anys que abandona el sistema educatiu sense haver superat ensenyaments secundaris postobligatoris, doblant la prevalença de l'abandonament educatiu prematur respecte al conjunt de la Unió Europea (12,8%), i a gran distància de l'objectiu del 15% (per al cas espanyol) de l'Estratègia Europea 2020. En canvi, de l'altra, amb un 41,8% de població de 30 a 34 anys amb estudis superiors, se situa clarament per sobre de la mitjana europea (35,8%), superant enguany el 40% de joves amb formació superior previst per l'Estratègia Europa 2020 per al conjunt de la Unió Europea (no encara el 44% previst en el cas d'Espanya). Per països europeus, Catalunya és el segon país amb un nivell d'abandonament educatiu prematur més elevat, només per sota d'Espanya, i és el tretzè país (dels vint-i-set de la Unió Europea) amb un nivell d'instrucció superior de la població jove més elevat (vegeu la taula 4).

L'anàlisi comparada estatal situa Catalunya en una posició força propera a la mitjana espanyola, però també més polaritzada, sensiblement per sobre en abandonament educatiu prematur i en instrucció superior de la població jove (vegeu la taula 3). Per comunitats autònomes, és la desena (de disset) amb un abandonament educatiu prematur més elevat, i també la desena (de disset) amb un nivell d'instrucció superior també més elevat. El País Basc, que és la comunitat autònoma amb resultats educatius més positius, presenta menys de la meitat d'abandonament educatiu prematur (11,5%) que Catalunya, i quasi vint punts percentuals més d'assoliment d'estudis superiors per la població de 30 a 34 anys (61,7%).

En valors relatius, Catalunya és la setena (de disset) comunitat autònoma i el sisè (de vint-i-set) país de la Unió Europea que més ha reduït l'abandonament educatiu prematur des de l'any 2008. El bon comportament d'aquest indicador fa que, des d'una perspectiva evolutiva, la polarització formativa s'hagi vist atenuada.

Taula 1.**Evolució dels indicadors de referència de l'Estratègia Europa 2020 en educació i formació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2000-2012**

Abandonament educatiu prematur	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Objectiu 2020
Catalunya	29,7	29,6	28,1	33,3	34,2	33,1	28,6	31,6	33,2	31,9	29	26	24	(15% Esp.)
Espanya	29,1	29,2	29,9	31,3	31,7	30,8	30,5	31	31,9	31,2	28,4	26,5	24,9	
UE-27	17,6	17,3	17,1	16,3	15,8	15,8	15,5	15,1	14,9	14,4	14,1	13,5	12,8 (p)		10%
Població de 30 a 34 anys amb estudis superiors (1)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Objectiu 2020
Catalunya	29,8	33,2	36,9	37,0	38,6	40,0	37,4	38,3	41,0	39,9	41,3	41,3	41,8	(44% Esp.)
Espanya	29,2	31,3	33,3	34	35,9	38,6	38,1	39,5	39,8	39,4	40,6	40,6	40,1	
UE-27	22,4	22,8	23,5	25	26,9	28	28,9	30	31,1	32,3	33,6	34,6	35,8		40%
Taxa d'escolarització als 4 anys (2)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Objectiu 2020
Catalunya	99,7	100,9	103,6	100,3	100	99,8	96,8	97,1	97,5	101,9	102,2	103,7	:	95
Espanya	99	100	102	99,5	100	99,3	97,1	98,4	98,7	99,4	99	100,8	:	
UE-27	82,7	84,5	86,3	84,5	84,7	85,7	86,8	88,5	90	90,5	90,8	91,8	:	
% nivell 1 o inferior PISA (comprensió lectora)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Objectiu 2020
Catalunya	:	:	:	19,2	:	:	21,2	:	:	13,5	:	:	...	15
Espanya	16,3	:	:	21,1	:	:	25,7	:	:	19,6	:	:	...	
UE-27	21,3	:	:	19,8	:	:	24,1	:	:	20	:	:	...	
Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Objectiu 2020
Catalunya (3)	2,7	:	3	4,4	3,2	10	9,6	9	8,8	9,8	10	9,3	8,8	15
Espanya (3)	4,1	4,4	4,4	4,7	4,7	10,5	10,4	10,4	10,4	10,4	10,8	10,8	10,7	
UE-27	7,1	7,1	7,2	8,5	9,3	9,8	9,7	9,5	9,4	9,3	9,1	8,9	9	

Nota 1: De l'any 2005 al 2009, el percentatge de població de 30 a 34 anys a Catalunya correspon a una estimació a partir del grup de població de 25 a 34 anys i aquest mateix percentatge per al conjunt de l'Estat espanyol.

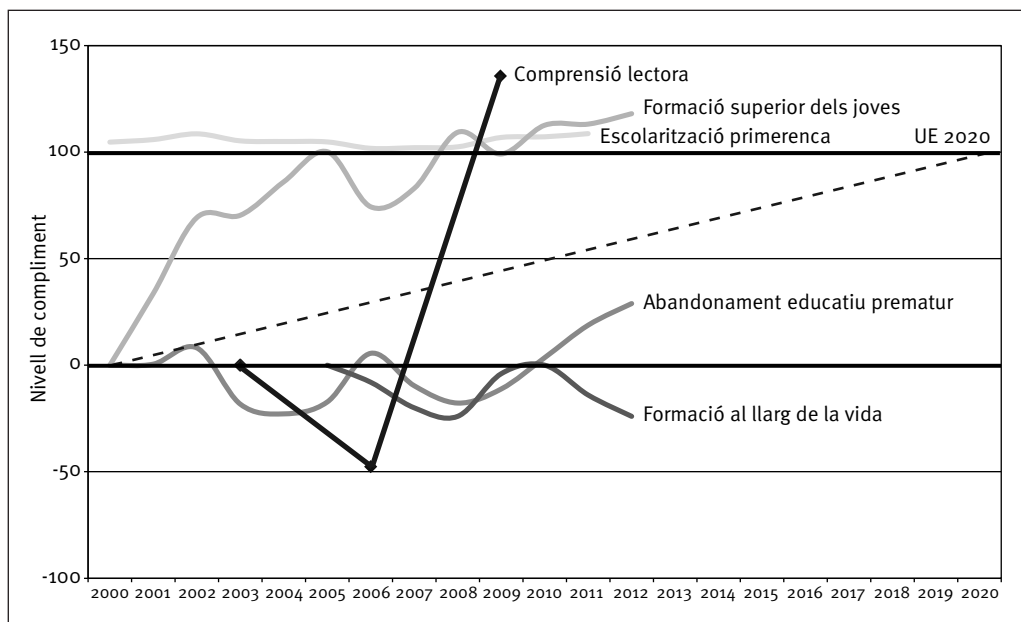
Nota 2: Es calcula la taxa d'escolarització de 3 a 5 anys.

Nota 3: Canvi de sèrie l'any 2005.

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

Gràfic 1.

Evolució dels indicadors de referència de l'Estratègia Europa 2020 en educació i formació. Catalunya, 2000-2012



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

El bon comportament dels indicadors de referència de l'Estratègia Europa 2020 (amb l'excepció de la participació a la formació al llarg de la vida) des de l'any 2008 també es deixa notar en la resta d'indicadors sobre accés i resultats del sistema educatiu (només amb alguna excepció): la promoció escolar al llarg de l'escolaritat obligatòria, l'adquisició de competències bàsiques en finalitzar l'educació obligatòria, la graduació als ensenyaments obligatoris, la permanència en el sistema educatiu en edat d'escolarització postobligatòria, la graduació als ensenyaments secundaris postobligatoris i l'assoliment d'ensenyaments superiors. No obstant la recuperació econòmica futura pot alentir el ritme de reducció de l'abandonament educatiu prematur, la millora d'aquests resultats acadèmics pot contribuir a consolidar-lo.

Pel que fa a la promoció escolar al llarg de l'escolaritat obligatòria, d'ençà de l'any 2008, Catalunya ha incrementat 3 punts percentuals la taxa d'idoneïtat als 15 anys, del 69% al 72%, després que en el període 2000-2007 s'hagués reduït en 14 punts percentuals, amb nivells molt superiors als de la mitjana espanyola (61,7%).

Pel que fa a l'adquisició de competències bàsiques, l'*Anuari 2011* ja va posar de manifest que Catalunya té un 13,5% d'estudiants de 15 anys que no assoleixen la suficiència formativa (nivell 1 o inferior) en comprensió lectora a les proves PISA de l'any 2009. Aquests resultats són més positius que els de la mitjana europea (20,0%) i espanyola (19,6%), per sota ja de l'objectiu del 15% previst per a l'any 2020 (pendent de confirmar aquests resultats en futures proves PISA), i suposen una reducció molt significativa en relació amb les proves PISA anteriors (2003 i 2006, amb xifres que giraven al voltant del 20%).

Pel que fa a la graduació als ensenyaments secundaris obligatoris, Catalunya també ha millorat els resultats de graduació a l'ESO d'ençà de l'any 2008 en 3 punts percentuals, i més de 10 punts percentuals d'ençà de l'any 2000.

Pel que fa a la permanència en el sistema educatiu en edat d'escolarització postobligatòria, les dades evolutives posen de manifest que d'ençà de l'any 2008 la millora dels nivells d'escolarització a Catalunya és de 7 punts percentuals en la taxa d'escolarització als 17 anys, 8 punts als 18 anys i 8 punts als 20 anys, després que en el període 2000-2007 ja s'haguessin incrementat en 10, 5 i 2 punts percentuals respectivament, amb una evolució que, especialment als 17 i 18 anys, tendeix a confluïr amb les taxes, tendeix a confluïr amb les taxes del conjunt de l'Estat espanyol i de la Unió Europea.

Pel que fa a la graduació als ensenyaments secundaris postobligatoris, d'ençà de l'any 2008 Catalunya també ha millorat en les taxes brutes de graduació al batxillerat i als CFGM, en 4 i 2 punts percentuals respectivament, i en 5 punts percentuals el nivell d'assoliment d'estudis secundaris postobligatoris per la població de 20 a 24 anys, després de reduir-se en 7 punts percentuals en el període 2000-2007.

I finalment, pel que fa a l'assoliment d'ensenyaments superiors, ja hem vist precedentment que el percentatge de població de 30 a 34 anys amb estudis superiors s'ha incrementat d'ençà de l'any 2008 en 1 punt percentual, que s'afegeix a una millora d'11 punts percentuals addicionals en el període 2000-2007.

Taula 2.

Evolució d'altres indicadors sobre l'èxit educatiu per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2000-2012

Taxa d'idoneïtat als 15 anys	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	82,9	83,5	82,9	82,1	80,9	70,3	68,5	68,4	69,4	69,5	70,4	70,6	72
Espanya	63,8	63,2	62	60,5	59,4	58,4	57,7	57,4	57,7	58,7	59,6	61,2	61,7
Taxa de graduació en ESO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya (1)	71,5	72,8	73,2	72,1	73,1	79	77,7	79	79,8	81,9	81,8	82,3	:
Catalunya (2)	68,2	69	70,9	69,6	69,6	75,9	75,9	76,7	77,2	78,7	78,2	79,3	:
Espanya (2)	73,6	73	75,2	74,3	75,3	77,8	77,6	78	79,7	80,7	81,2	81,2	:
Escolarització als 17 anys	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	68	69,9	72,7	75	74,3	76,4	76	78,5	80	81,4	86	86,7	:
Espanya	78,4	78,6	80,2	81,1	82	83	82,9	83,1	82,9	82,7	88,3	89,6	:
UE-27	82	84,2	84,7	85,1	86,4	87,8	86,6	87	88	88,3	:	90,9	:
Escolarització als 18 anys	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	59	72,4	61,3	63,9	64,5	65,8	63,8	63,8	66	68,2	71,4	73,9	:
Espanya	67,2	68,8	66,8	68,2	68,8	69,6	70	70	70,2	70	75,5	79,8	:
UE-27	71,2	72,9	74,4	75	76,5	77,8	77,3	76,6	77	77,5	79	80,7	:
Escolarització als 20 anys	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	46,2	48	46,3	50,2	48,4	49,5	50,2	47,4	48,9	54,4	54,5	56,3	:
Espanya	54	52,6	51,2	50,6	50,3	51	51,1	50,7	49,9	51,7	56	59	:
UE-27	46,1	46,7	48,6	49,8	51,5	51,1	51,2	50,9	51,4	52,5	52,9	54,8	:
Taxa bruta de graduació en ensenyaments secundaris postobligatoris	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya (batxillerat)	41,3	41	45,5	46,6	44,6	43,1	45,8	42,8	43	44,3	50	46,9	:
Espanya (batxillerat)	45,1	46,8	45,1	46,1	44,9	44,3	45,2	44,8	44,7	45,6	48,6	50,3	:
Catalunya (CFGM)	10,9	13,3	15,8	16,9	16,4	16	16,9	18,5	18,8	21,6	22	20,2	:
Espanya (CFGM)	9,1	10,9	13,4	15,4	16,2	16,4	16,8	16,6	16,8	17,4	18,9	20	:
Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	68,1	65,4	...	61,6	59,3	60,3	65,7	61,2	59,4	61,4	61,7	62,7	64,9
Espanya	66	65	63,7	62,2	61,2	61,8	61,6	61,1	60	59,9	61,2	61,7	62,8
UE-27	76,6	76,6	76,7	76,9	77,1	77,5	77,9	78,1	78,4	78,6	79	79,5	80,2
Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya (3)	12,3	11,2	14,3	14,4	14,7	14,6	13,5	13,9	17,9	25,1	24,3	24	24,8
Espanya (3)	14,4	14,2	14,8	14,8	15	14,7	13,6	13,8	17	22,6	22,4	23,1	23,8
UE-27	16,9	16,4	16,7	16,7	16,5	16,2	15,1	14,1	13,9	16,1	16,5	16,6	17
Catalunya (16-24 anys)	11,9	10,9	13,4	13,7	13,2	14,6	13,2	14,3	17,2	23,2	22,9	21,9	22,0

Nota 1: Taxa de graduació = graduats * 100 / avaluats.

Nota 2: Taxa de graduació = graduats * 100 / matriculats.

Nota 3: Canvi de sèrie l'any 2005.

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

Fins i tot, en el cas de l'indicador de joves que ni estudien ni treballen, malgrat el creixement de la taxa d'atur juvenil, després d'un increment de sis punts percentuals entre els anys 2008 i 2009 per l'impacte inicial de la crisi econòmica, s'ha produït un reajustament del comportament educatiu de la població jove, amb un retorn al sistema educatiu, que ha permès estancar la tendència negativa dels anys precedents.

Aquest bon comportament evolutiu dels darrers anys en els principals indicadors d'èxit educatiu a Catalunya, però, no ha d'amagar que l'anàlisi comparada per comunitats autònomes i països europeus situen el nostre país en una posició força negativa en molts d'aquests indicadors. Per comunitats autònomes, per exemple, la taula 3 mostra com Catalunya té molt bons resultats comparats en la taxa de promoció a primària, en la taxa d'adoneïtat als 15 anys i en el percentatge d'insuficiència formativa a les proves PISA (comprensió lectora) als 15 anys, essent la primera, la segona i la tercera comunitat autònoma (de disset) respectivament en resultats més positius d'aquests indicadors. En canvi, obté mals resultats comparats en la taxa de graduació a l'ESO, essent la catorzena comunitat (de disset) amb una taxa més baixa, només per sobre de Canàries, Castella-la Manxa i la Comunitat Valenciana. De fet, els bons resultats en les proves PISA als 15 anys i els mals resultats en graduació a l'ESO (edat teòrica també als 15 anys) conformen una dissonància del sistema que ha de ser objecte d'anàlisi.

Per països europeus, la taula 4 també confirma que Catalunya presenta bons resultats comparats en l'assoliment de les competències bàsiques a les proves PISA, essent el setè país (de vint-i-cinc) amb uns nivells d'insuficiència formativa més baixos, però també elevats nivells de repetició als 15 anys, essent també el setè país, però, amb els nivells de repetició més elevats. El caràcter comprensiu dels ensenyaments obligatoris que sembla desprendre's de l'anàlisi per comunitats autònomes esdevé selectiu si es compara amb la resta de països europeus.

O per exemple, les taula 3 i 4 també constaten els dèficits de permanència dels joves en edat d'escolarització postobligatòria al nostre sistema educatiu. Catalunya compta amb baixes taxes d'escolarització als 17 i 18 anys en comparació a la mitjana estatal, essent la tercera comunitat (de disset) amb nivells d'escolarització als 17 anys més baixos i la cinquena (de disset) als 18 anys, o el vuitè país de la Unió Europea (de vint-i-set) amb les taxes d'escolarització als 17 i 18 anys més baixes. O també amb elevades taxes d'abandonament educatiu prematur o amb baixos nivells d'assoliment d'ensenyaments

secundaris postobligatoris de la població jove, essent la vuitena comunitat (de disset, amb nivells equiparables a la mitjana espanyola) o el segon país (de vint-i-set, només després d'Espanya), amb els nivells d'abandonament educatiu prematur i d'assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris més negatius.

Globalment, Catalunya només obté nivells de permanència al sistema educatiu més positius que Balears, Canàries, Castella-la Manxa, Andalusia, Comunitat Valenciana, Extremadura i Múrcia.

Les taules 3 i 4 també constaten, per exemple, els dèficits de transició escola-treball existents al nostre país, molt vinculats a l'abandonament educatiu prematur i a les elevades xifres d'atur juvenil. Catalunya és la cinquena comunitat (de disset) i el segon país de la Unió Europea (després de Grècia) amb un percentatge més elevat de població jove que ni estudia ni treballa. El 24,8% dels joves de 18 a 24 anys ni estudia ni treballa, un percentatge lleugerament per sobre de la mitjana estatal (23,8%) i sensiblement per sobre de la mitjana europea (17%).

A aquest panorama comparat poc favorable s'afegeix el fet que Catalunya és la comunitat autònoma amb la taxa més baixa de participació de la població adulta a la formació al llarg de la vida.

Malgrat tot, i en la línia de la polarització formativa ja esmentada precedentment, també cal indicar que Catalunya ocupa una posició superior a la mitjana europea en els indicadors que remetent a la permanència al sistema educatiu en edats més avançades o en l'assoliment de nivells de formació superior, com passa amb les taxes d'escolarització als 20 anys o amb el percentatge de població jove amb estudis superiors assolits.

O per exemple, la taula 3 també evidencia que Catalunya és la comunitat autònoma amb una participació de la població adulta a la formació al llarg de la vida més negativa.

Taula 3.**Principals indicadors d'èxit educatiu per comunitats autònomes, 2012**

CCAA	Taxa de promoció en Primària (2010/2011)	Taxa d'idoneïtat (2011/2012)	% nivell 1 o inferior PISA (comprensió lectora) (2009)	Taxa de graduació en ESO (2010/2011)	Taxa bruta de graduació en ESO (2011)	Taxa bruta de graduació en Batxillerat (2011)	Taxa bruta de graduació en CFGM (2011)	Taxa bruta de graduació en CFGS (2011)	Taxa escolarització 17 anys (2011)	Taxa escolarització 18 anys (2011)	Taxa escolarització 20 anys (2011)	Abandonament educatiu prematur (2012)	Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2012)	Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) (2012)	Població 30-34 anys amb nivell d'instrucció superior (2012)	Participació de la població de 25 a 64 anys a la formació al llarg de la vida (2012)
Espanya	95,5	61,7	17,4	81,2	74,3	50,3	20	21,4	89,6	79,8	59,0	24,9	62,8	23,8	40,1	10,7
Andalusia	94,6	57,1	26	80,9	73,1	47,1	19,1	17,2	90,2	79,2	55,8	28,8	56,9	28,7	31,4	9,9
Aragó	94,5	58,9	15,2	86,1	75,8	50,6	24,1	22,1	90,4	80,8	59,7	20,4	68,1	17	46,2	12,1
Astúries	95,8	66,7	18,3	86,3	87,5	64	26,3	28,4	93,1	87,9	59,6	19,4	71,4	20,9	50,4	9,1
Balears	92,7	55,1	27,8	79,3	64,6	37,1	16,8	11,5	77,3	56,7	34,7	30,1	53,1	27,1	32,3	10,1
Canàries	96,2	56,4	33,1	77,3	68,4	48,7	19,7	17,4	86,7	72,6	48,1	28,3	57,3	30,2	32,5	10,8
Cantàbria	96,4	63,2	17,9	86,3	83,2	54,5	27,8	25,5	95,6	83,9	56,6	14,0	76,7	17,8	45,0	9,5
Castella i Lleó	94,3	60,3	13,2	83,1	79,1	58	21,7	22,9	97,0	91,7	74,5	21,5	66,4	18,4	43,8	11,2
Castella-la Manxa	94,0	55,9	-	78,7	71	46,3	20,1	16	89,7	69,2	44,1	26,9	58,1	23,9	33,2	9,5
Catalunya	97,9	72	13,5	79,3	77,5	46,9	20,2	26	86,7	73,9	56,3	24,0	64,9	24,8	41,8	8,7
Comunitat Valenciana	96,4	59,1	-	75,9	64,8	43,9	23,2	23,9	85,6	74,3	60,1	26,9	59,2	24,3	38,5	12,4
Extremadura	94,7	56,4	-	83,5	76,5	50,5	19,8	15,8	89,4	75,2	53,4	32,2	53,1	27,2	34,1	10,1
Galícia	94,7	62,5	18,4	83,7	78	55,7	21,2	23,2	94,5	81,1	60,9	23,1	64,9	19,9	42,4	10,4
Madrid	96,9	63,3	13,1	83,8	76,4	56,8	15,4	20,6	89,4	93,6	73,7	22,2	68,7	20	49,4	12,3
Múrcia	91,3	55	19,1	79,5	72	48,7	17,2	15,1	87,4	78,5	53,7	27,7	60,1	23,6	25,2	10,5
Navarra	87,0	69,5	14,8	85,9	80,9	54,7	20,9	24,9	96,7	88,6	61,4	13,3	79,4	13,7	50,1	12,9
País Basc	96,5	73,8	15,1	90,8	86	68,7	23,4	40,6	100,0	94,7	72,0	11,5	80,0	15,3	61,7	13,7
Rioja (La)	92,5	59,9	17,2	81,6	70,7	47,8	23	21,8	89,0	70,6	49,1	22,8	66,9	20,5	43,4	11,2

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

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

Taula 4.**Principals indicadors d'èxit educatiu per països europeus, 2012**

País	Taxa d'escolarització als 4 anys (2011)	% nivell 1 o inferior PISA (comprensió lectora) (2009) (1)	Percentatge d'estudiants de 15 anys que ha repetit un o més cursos (2009)	Taxa escolarització 17 anys (2011)	Taxa escolarització 18 anys (2011)	Taxa escolarització 20 anys (2011)	Taxa bruta de graduació en ISCED 3 programes generals (població 16-17 anys) (2011) (2)
UE-27 (1)	91,8	18,8	...	90,9	80,7	54,8	24,5
Bèlgica	98,1	17,7	34,9	94,6	89,9	73,3	18,7
Bulgària	78,9	41	5,6	84,7	81,7	47,7	24,1
República Txeca	83,7	23,1	4	96,8	90,3	56	13,1
Dinamarca	97,6	15,2	4,4	89	84,8	53,4	29,1
Alemanya	95,6	18,5	21,4	96,9	90,1	59,9	26,8
Estònia	89,1	13,3	5,6	100	87,3	61	36,7
Irlanda	100,0	17,2	12	96,7	94,9	58	35,0
Grècia	54,3	21,3	5,7	95,2	70,4	58,9	34,8
Espanya	100,0	19,6	35,3	89,6	79,8	59	25,5
França	100,0	19,8	36,9	88,5	76,5	52,6	26,4
Itàlia	96,2	21	16	83	79,1	44,6(i)	19,1
Xipre	73,3	...	...	85,5	34,4	30,9	36,7
Letònia	85,9	17,6	11,1	97,1	95,6	60,6	41,0
Lituània	73,2	24,4	3,9	98,7	100,1	76,1	44,7
Luxemburg	94,6	26	36,5	80,4	72	38,3	14,0
Hongria	92,9	17,6	11,1	98,1	89,2	63,8	37,4
Malta	100,0	...	...	75,4	58,2	44,2	23,9
Holanda	99,6	14,3	26,7	95,7	89,1(i)	71,1(i)	20,5
Àustria	91,5	27,6	12,6	87,8	72,3	39,4	9,3
Polònia	62,2	15	5,3	95,4	93,2	68,6	29,3
Portugal	92,6	17,6	35	88,6	77,5	55,6	28,0
Romania	78,4	40,4	4,2	77	73,3	45,8	14,6
Eslovènia	88,9	21,2	1,5	95,1	92,1	58,9	19,0
Eslovàquia	72,3	22,2	3,8	91,1	84,5	45,8	13,9
Finlàndia	57,4	8,1	2,8	94,8	93,8	48,7	23,5
Suècia	94	17,4	4,6	98,5	95,8	41,7	17,0
Regne Unit	97	18,4	2,2	84,9	61,3	45,8	...
Catalunya	100,0	17,2	22,6	86,7	73,9	56,3	23,8

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

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

Taxa bruta de graduació en ISCED 3 programes preprofessionals i professionals (població 16-17 anys) (2011)	Taxa bruta de graduació en ISCED 3 (població 16-17 anys) (2011)	Abandonament educatiu prematur (18-24 anys) (2012)	Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2012)	Població de 30 a 34 anys amb estudis superiors (2012)	Població de 25 a 64 anys amb estudis superiors (2012)	Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) (2012)	Participació de la població de 25 a 64 anys a la formació al llarg de la vida (2012)
13,0	52,0	12,8 (p)	80,2	35,8	27,7	17,0(p)	9
36,4	55,1	12	82,8	43,9	35,3	15	6,6
21,2	45,3	12,5	85,8	26,9	24	26	1,5
31,5	44,8	5,5	90,9	25,6	19,3	11,3	10,8
22,4	51,4	9,1	72	43	34,8	8,8	31,6
27,0	53,7	10,5 (p)	76,2	31,9	28,1	9,8(p)	7,9
15,3	52,0	10,5	81,3	39,1	37,3	15,3	12,9
...	73,3	9,7	87,2	51,1	39,7	23,8	7,1
17,2	51,9	11,4	85,4	30,9	26,1	28,4	2,9
26,8	52,3	24,9	62,8	40,1	32,3	23,8	10,7
35,5	61,9	11,6	84,4	43,6	30,8	16,2	5,7
32,8	51,9	17,6	77,6	21,7	15,7	27	6,6
4,9	41,6	11,4	87,8	49,9	39,3	22,4	7,4
16,8	57,8	10,5	84,3	37	29,2	17,4	7
9,6	54,3	6,5	89,3	48,7	34,3	14,9	5,2
22,2	36,2	8,1 (p)	71,5	49,6	39,1	7,8(p)	13,9
9,5	47,0	11,5	83,5	29,9	22	19,5	2,8
7,0	30,9	22,6	73,6	22,4	16,2	11,7	7
38,9	59,4	8,8 (p)	78,9	42,3	33,1(p)	5,7(p)	16,5 (p)
29,9	47,8	7,6	86,6	26,3	20	7,8	14,1
22,4	51,7	5,7 (p)	89,8	39,1	24,5(p)	15,9(p)	4,5 (p)
19,9	49,5	20,8	67,5	27,2	18,5	18,7	10,6
16,4	31,1	17,4	79,6	21,8	15,4	20,4	1,4
37,6	56,7	4,4	90,1	39,2	26,4	11,5	13,8
36,7	50,6	5,3	92,7	23,7	19	18,1	3,1
49,4	72,9	8,9	86,3	45,8	39,7	11,8	24,5
23,5	40,5	7,5	86,4	47,9	35,7	10,5	26,7
...	45,8	13,5	81,8	47,1	38,6	18,1	15,8
27,1	50,9	24,0	64,9	41,8	32,3	24,8	8,8

perquè l'Eurostat té en compte altres estudis preprofessionals i professionals.

Nota 3: En gris fort, s'indiquen els països europeus amb resultats més negatius que Catalunya; en gris clar, els països europeus amb resultats més positius.

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

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

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

Una de les constants identificables al llarg de tots els anuaris sobre l'estat de l'educació a Catalunya ha estat l'anàlisi sistemàtica de les situacions de desigualtat social que intervenen directament o indirecta en el funcionament del sistema educatiu català, tant en les seves dimensions d'eficàcia i d'eficiència, com sobretot d'equitat. Com apuntàvem ja a l'*Anuari 2011*, el capital econòmic i social de les persones i les llars contribueix a promoure les seves oportunitats d'accés i permanència en el sistema educatiu: és evident, per exemple, que les famílies i els individus que puguin garantir un entorn d'aprenentatge de qualitat, duguin a terme tries estratègiques de centre o assumeixin els costos indirectes d'una educació de qualitat, podran disposar de més oportunitats per fruir dels avantatges dels diferents sistemes d'educació, al llarg de la vida.

Si bé a l'última edició de l'anuari es repassaven en profunditat múltiples aspectes de la relació entre l'educació i les desigualtats socials, enguany assenyalem de forma sintètica algunes qüestions clau per actualitzar el nostre coneixement sobre la situació de l'educació a Catalunya, a la llum de dos eixos bàsics: les condicions de vida (PIB, pobresa i atur) i els resultats educatius (abandonament i educació bàsica, i nivells d'educació superior). El desenvolupament d'aquests dos eixos esdevé clau per entendre alguns dels efectes de la crisi macroeconòmica en la qual ens trobem.

En primer lloc, actualitzem els principals indicadors de desenvolupament socioeconòmic que determinen les condicions d'educabilitat i, per tant, tenen un efecte directe o indirecte en les oportunitats educatives de les persones. La taula 5 mostra l'evolució del nivell de riquesa i la taxa de pobresa (total i infantil) a Catalunya, Espanya i al conjunt de la UE.

Taula 5.
Evolució d'indicadors de desenvolupament socioeconòmic per àmbit territorial, 2000-2010

PIB per càpita	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Unió Europea	19.100	19.800	20.500	20.700	21.700	22.500	23.700	25.000	25.000	23.500	24.500	25.100	25.600
Espanya	15.653	16.715	17.650	18.639	19.700	20.941	22.335	23.478	23.866	22.946	23.063	23.100	22.700
Catalunya	19.072	20.388	21.409	22.448	23.588	24.796	26.351	27.532	27.897	26.863	27.053	28.102	27.698
Taxa de risc de pobresa infantil (< 16 anys)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Unió Europea	:	:	:	:	:	19,6	19,7	19,3	19,9	19,5	20,1	20,2	:
Espanya	25,0	26,0	21	19,0	24,2	24	24	23,6	24,1	23,3	25,3	26,7	:
Catalunya	:	:	:	:	20,2	20,6	22,2	18,9	17,6	23,4	23,7	26,4	:
Taxa de risc de pobresa total	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Unió Europea	:	:	:	:	:	16,4	16,5	16,7	16,4	16,3	16,4	16,9	:
Espanya	18	19	19	19	19,9	19,7	19,9	19,7	19,6	19,5	20,7	21,8	:
Catalunya	:	:	:	:	17,7	17,2	19	18,2	16,6	18,4	19,9	19,1	:

Font: elaboració a partir de dades d'Eurostat i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

En l'evolució dels indicadors de la taula 5, Catalunya es manté com l'àmbit territorial amb un major nivell de riquesa per càpita, superior a la mitjana espanyola i europea. Respecte als anys precedents, però, el valor del PIB per càpita de Catalunya passa de ser un 17% més alt a l'europeu l'any 2009 a reduir-se fins al 10%, l'any 2010, i fins al 8%, l'any 2012. Mentre que en el conjunt de països europeus sembla consolidar-se una tendència de recuperació dels nivells de riquesa agregats, a Espanya i a Catalunya sembla estancar-se (amb un lleu descens en l'últim any).

Aquest estancament en els nivells de riquesa sembla ser coherent amb una tendència creixent i constant dels nivells globals de pobresa. Les taxes de pobresa segueixen a

Catalunya una tendència molt similar a la del conjunt de l'Estat, que es situen significativament per sobre de la mitjana europea. Actualitzant i confirmant una tendència que ja s'apuntava a l'*Anuari 2011*, la taxa de risc de pobresa segueix augmentant d'ençà de l'any 2008, coincidint amb l'inici de la crisi econòmica global i amb una consegüent davallada i posterior estancament dels nivells de riquesa agregada. En el cas de la Unió Europea, la taxa de pobresa mostra una tendència d'estancament, registrant augments molt limitats.

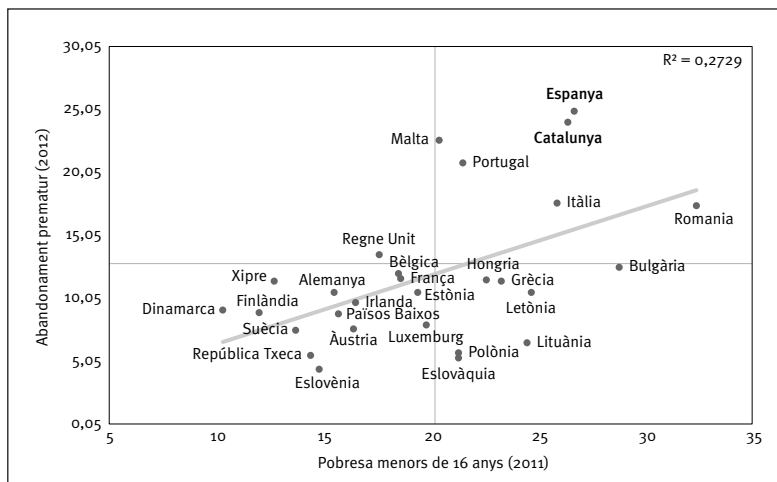
Els indicadors socioeconòmics tenen una incidència clara en les condicions d'educabilitat de les persones. Així, els nivells alts de riquesa estan associats amb els nivells d'estudis superiors, així com les situacions de pobresa amb l'abandonament prematur. Aquesta associació funciona en dos sentits, simplificant: d'una banda, un dèficit instructiu genera menys expectatives de renda en el mercat laboral i, amb més probabilitat, pot derivar en situacions de pobresa. D'altra banda, unes condicions de vida de pobresa condicionen les expectatives acadèmiques, no ofereix les condicions d'estímul i de motivació necessàries, i pot influenciar, amb una major probabilitat, la decisió de deixar el sistema educatiu de forma prematura. Tenint en compte que aquesta relació no pot funcionar en un sol sentit, la interpretació del gràfic 2 s'ha de fer amb les cauteles pertinents.

El gràfic 2 no només ens confirma l'associació significativa entre la taxa de risc de pobresa infantil i els nivells d'abandonament (associació del 27%), sinó també subratlla la situació comparada de Catalunya i Espanya respecte la resta de països segons els dos eixos. Ambdós àmbits territorials són els que mostren una situació menys virtuosa tant en termes d'abandonament prematur com de taxa de pobresa. Si observem la seva posició en relació a la recta de regressió, es podria dir que els nivells d'abandonament prematur són excessius segons la taxa de pobresa existents. De fet, la resta de països que tenen nivells de pobresa similars o superiors mostren taxes d'abandonament significativament inferiors.

L'associació entre les condicions d'educabilitat i el fracàs escolar s'evidencia encara amb més força quan posem en relació el mateix indicador de pobresa infantil amb les puntuacions en matemàtiques de l'estudi PISA (gràfic 3). En la mesura en què els països mostren situacions socialment més desfavorides, els nivells d'èxit escolar són més baixos. En aquest cas, quasi un 60% de la variació de les puntuacions en PISA està associada amb la variació en les taxes de risc de pobresa. En aquest quadre comparat,

Gràfic 2.

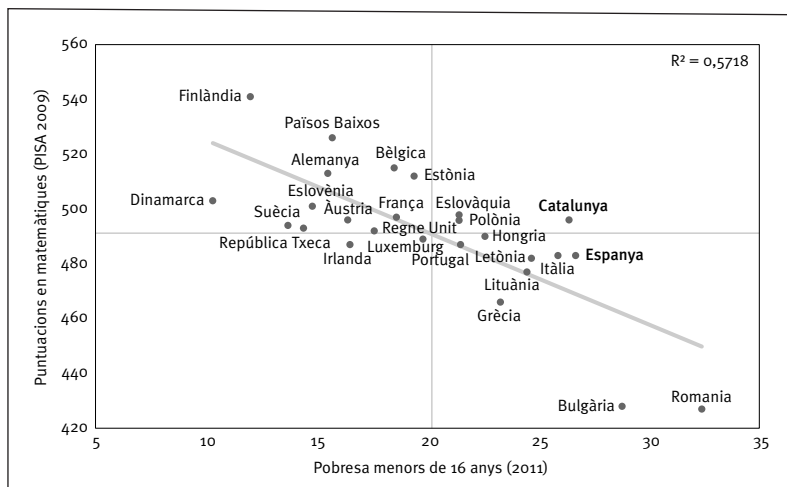
Taxa de risc de pobresa dels menors de 16 anys i taxa d'abandonament prematur, per països, 2011



Font: Eurostat i Idescat.

Gràfic 3.

Taxa de risc de pobresa dels menors de 16 anys (2009) i puntuacions en matemàtiques (PISA 2009), per països



Font: Eurostat i Idescat.

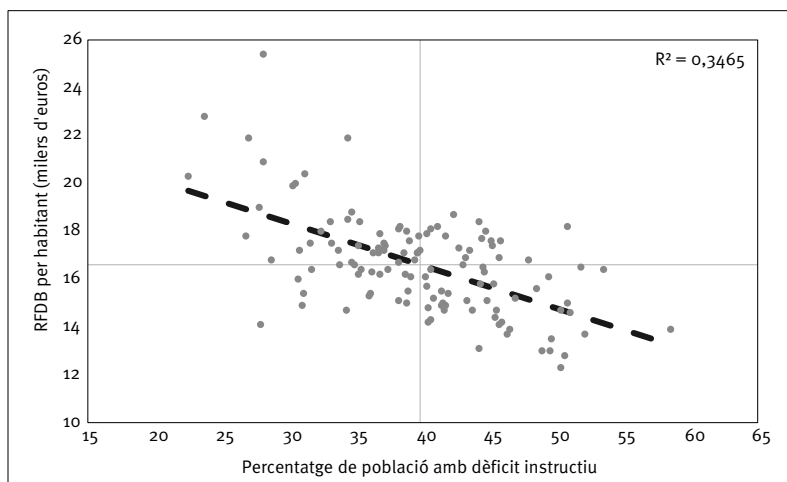
Catalunya obté unes puntuacions relativament altes si considerem el nivell de pobresa de la població infantil catalana. De fet, mostra un rendiment acadèmic superior a la mitjana europea, mentre que es situa amb uns nivells de pobresa infantil significativament més alts respecte la resta de països.

En els dos gràfics anteriors el factor explicatiu és la taxa de pobresa, mentre que el fenomen explicat és l'abandonament prematur i el rendiment acadèmic. Malgrat que aquesta interpretació és plausible i compartida, també ho és considerar que l'abandonament pugui explicar el reforçament o reproducció de situacions de desigualtat social i econòmica. Els gràfics 4 i 5 que es presenten a continuació ens permeten tenir un quadre complet de les possibles relacions entre indicadors educatius i socioeconòmics. Aquest cop, però, la unitat d'anàlisi són els municipis catalans de més de 10.000 habitants. Aquest nivell de desagregació ens permet tenir una idea més precisa sobre les relacions entre els factors analitzats.

En el gràfic 4 es constaten les conclusions que ja avançàvem en l'*Anuari 2011*, és a dir, que el capital educatiu, en aquest cas la mancança d'instrucció, està associada

Gràfic 4.

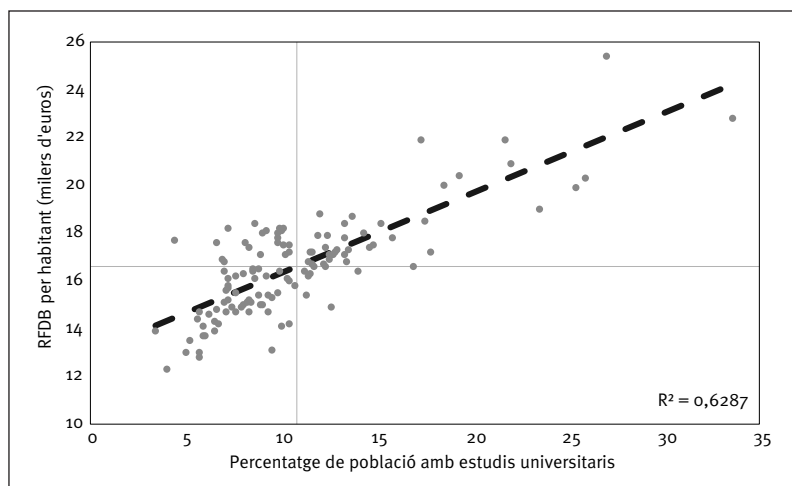
Relació entre la renda familiar i la taxa de dèficit educatiu en l'àmbit municipal



Font: elaboració a partir de dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Gràfic 5.

Relació entre la renda familiar i la taxa d'estudis superiors en l'àmbit municipal



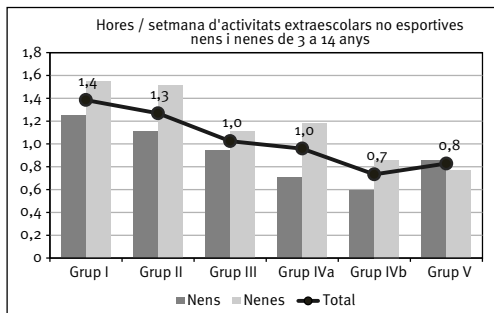
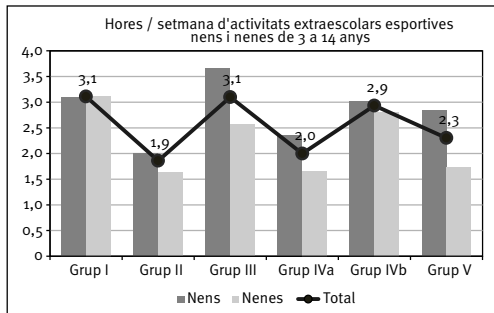
Font: elaboració a partir de dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

negativament amb els nivells de renda familiar. Si atenem a la recta de regressió, en l'àmbit municipal, s'observa que la variació de la renda familiar està associada fins a un 35% amb la variació de l'índex de dèficit d'instrucció. En la mesura, doncs, en que en un municipi hi ha un alt nivell de dèficit instructiu, els nivells agregats de renda familiar disminueixen. Aquesta lectura es complementa amb la interpretació del gràfic 5, el qual posa en relació els nivells de renda familiar amb la taxa de població amb estudis superiors. En aquest cas, l'associació entre ambdós factors és encara més forta i de signe positiu, arribant fins al 62%.

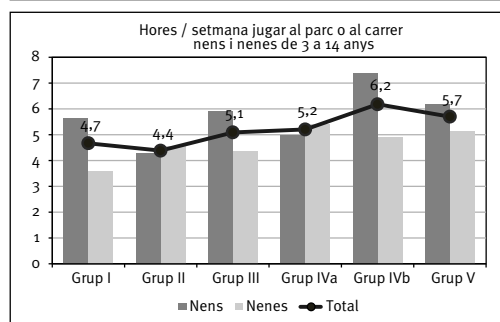
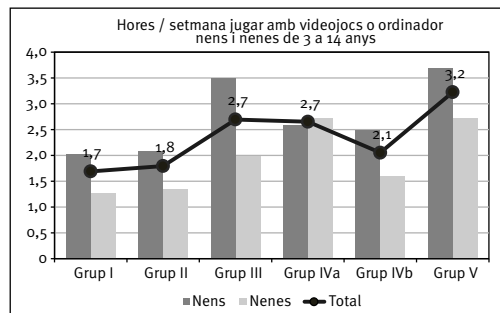
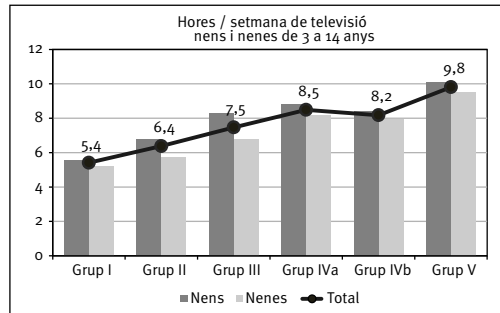
La influència del capital social i econòmic no només es manifesta en relació als resultats educatius o a la participació en activitats de formació, sinó també en els estils de vida. Aquests estils de vida es tradueixen en activitats i hàbits que, al mateix temps, constitueixen condicions d'educabilitat. De fet, hi ha activitats de lleure que es consideren més apropiades que altres per tal d'afavorir el desenvolupament social i psicològic de l'infant. Aquest desenvolupament pot tenir conseqüències evidents en el rendiment acadèmic i en les seves expectatives de continuïtat en el sistema educatiu. Així, per exemple, la participació en activitats extraescolars o un consum passiu de lleure poden estimular

Gràfic 6 i 7.

Participació a activitats de lleure (activitats extraescolars) dels infants de 3 a 14 anys per classe social a Catalunya, 2012



Participació a activitats de lleure (altres activitats) dels infants de 3 a 14 anys per classe social a Catalunya, 2012



Nota: El grups de classe social corresponen als següents nivells d'ocupació:

Grup I: directius de l'administració pública i empreses de deu assalariats o més i professions associades a titulacions de segon i tercer cicle universitari.

Grup II: directius d'empreses de menys de deu assalariats, professions associades a titulacions de primer cicle universitari, tècnics i professionals de suport, artistes i esportistes.

Grup III: personal administratiu i professionals de suport a la gestió administrativa i financera, treballadors de serveis personals i seguretat, treballadors per compte propi i supervisors de treballadors manuals.

Grup IVa: treballadors manuals qualificats.
 Grup IVb: treballadors manuals semiqualicats.
 Grup V: treballadors manuals no qualificats.

Font: Elaboració a partir de l'Enquesta de Salut de Catalunya 2012. Departament de Salut.

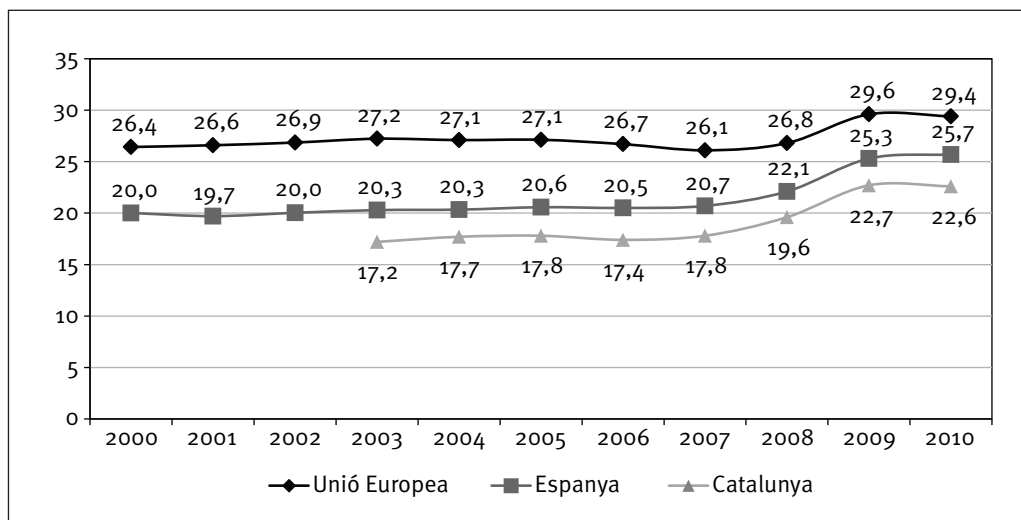
o inhibir, respectivament, a què l'infant s'impliqui més en els estudis. En qualsevol dels casos, és clar que l'efecte positiu o negatiu de la participació en activitats de lleure, no només dependrà del tipus, sinó també del temps que s'hi dediqui (qualitat i quantitat). En el conjunt de gràfics 6 i 7 posem en relació la quantitat de temps dedicat pels nens i nenes de 3 a 14 anys en activitats de diversa natura amb la classe social de les seves famílies.

Seguint la mateixa tendència observada en els resultats de l'onada 2006 de l'Enquesta de Salut a Catalunya (publicats a l'*Anuari 2011*), a l'Enquesta 2012 es confirma que els infants d'entorns menys afavorits són els que tendeixen a dedicar més temps a activitats de tipus sedentari. Concretament, els nens i nenes que provenen de classes socials més baixes veuen més temps la televisió (de mitjana, veuen quasi 10 hores a la setmana, mentre que els fills i filles de les classes més privilegiades hi dediquen la meitat) i dediquen més estones a jugar amb videojocs o amb l'ordinador (hi dediquen més de 3 hores a la setmana, enfront de l'hora i mitja dels nens de les classes més altes).

D'altra banda, quan es tracta d'activitats fóra de casa, són els infants de famílies amb més recursos les que dediquen més temps a activitats extraescolars, mentre que són els que es passen menys estones a jugar al parc o al carrer. En general, els grups socialment més afavorits acostumen a participar més a activitats estructurades, mentre que els grups socialment menys afavorits duen a terme activitats de lleure informal, bé a casa (mirant la TV o jugant amb l'ordinador) o bé al carrer (al parc, per exemple).

Davant les situacions de desigualtats d'origen que afecten les condicions d'educabilitat de les persones, és pertinent veure en quina mesura s'ha invertit en accions de protecció social per alleugerar la càrrega associada als riscos i a les necessitats de les llars i de les persones. Gràcies al sistema europeu d'estadístiques integrades de protecció social (Seepros), podem comparar l'esforç econòmic que s'adreça als amortidors socials, en termes de malalties i atenció sanitària, d'invalidesa, vellesa, família, atur, habitatge i exclusió social, els quals estan sostinguts tant per organismes públics com privats. El gràfic 8 ofereix una perspectiva comparada de l'evolució de la despesa en protecció social segons àmbits territorials.

Respecte la informació publicada en l'*Anuari 2011*, en la qual s'assenyalava un cert estancament de la despesa en protecció social, amb dades actualitzades podem destacar-ne un augment considerable fins l'any 2009 (dades disponibles fins el 2010).

Gràfic 8.**Evolució de la despesa en protecció social sobre el PIB per àmbit territorial, 2000-2010**

Font: elaboració a partir de dades d'Eurostat i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

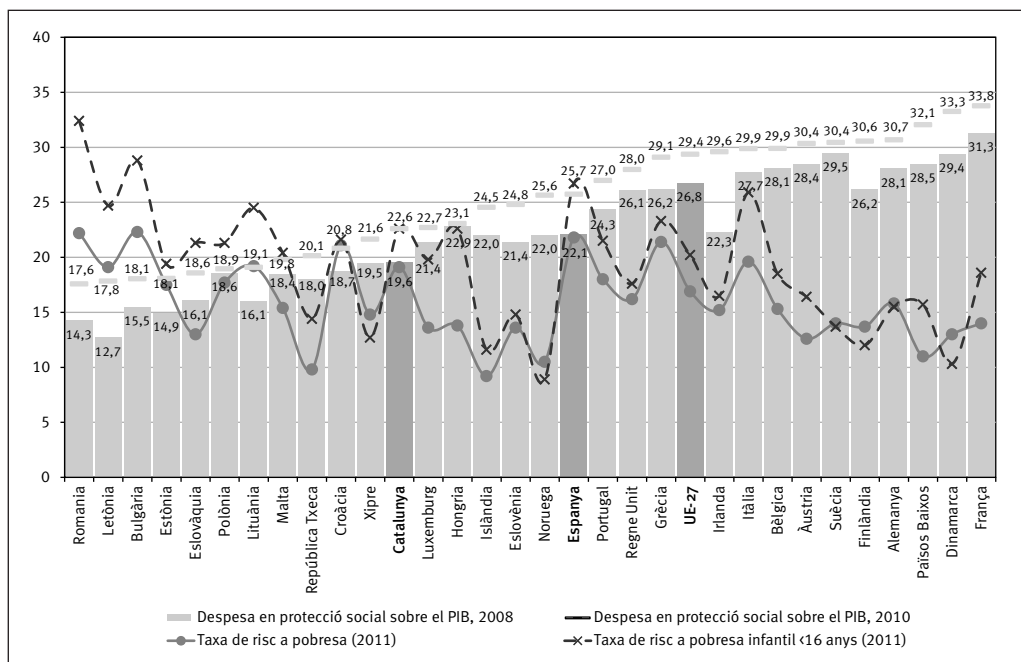
Segons l'Idescat, la despesa en protecció social a Catalunya ha crescut un 37,8% en el període 2006-2010. Aquest creixement és una conseqüència de les pujades constants de les taxes d'atur, ja que el principal factor explicatiu s'ha d'atribuir al fort ascens de les prestacions, que han passat de representar del 2,1% al 4,3% del PIB¹.

Com també s'il·lustra en el gràfic 9, l'esforç en protecció social a Catalunya es manté per sota de la mitjana europea (29,4%) i espanyola (25,7%). D'ençà de l'any 2007, Catalunya ha augmentat la despesa de forma paral·lela a Espanya (creixement de 5 punts), i per sobre de la mitjana de la UE (3,3%). L'any 2010 s'observa una reducció de la despesa a Catalunya i a Espanya, encara que no es pot parlar de tendència fins a disposar de les dades dels anys successius. L'anàlisi comparat per països europeus del gràfic 9 situa Catalunya entre els territoris amb una despesa pública relativa més baixa, només per sobre de diversos països de l'Europa Oriental.

1. Idescat (2012). Comptes de la protecció social a Catalunya. Anys 2006-2010. *Nota de premsa*, 13 de desembre de 2012.

Gràfic 9.

Despesa en protecció social sobre el PIB i pobresa infantil per països europeus, 2008 i 2010



Nota: valors ordenats segons el nivell de despesa de l'any 2010.

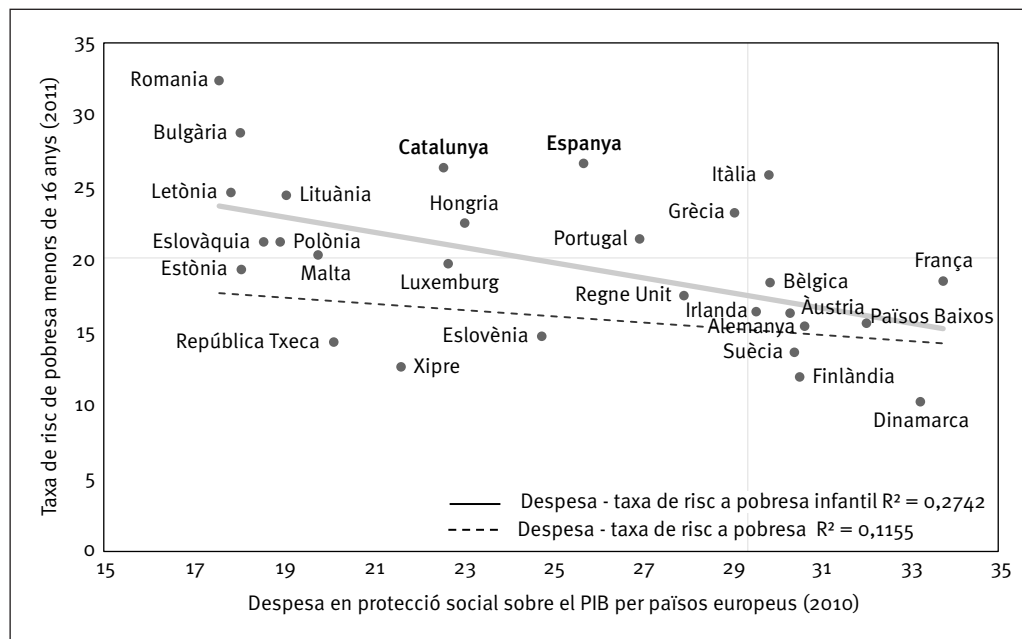
Font: elaboració a partir de dades d'Eurostat i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

En general, doncs, hom pot afirmar que Catalunya és un dels països europeus amb una partida més baixa en protecció social, entre 9,5 i 11 punts menys del PIB que els tres països amb més esforç pressupostari: França, Dinamarca i els Països Baixos. Aquest fet és especialment greu si considerem les taxes de risc a la pobresa, especialment la infantil. Com s'observa en el mateix gràfic 9 i en el gràfic 10, en la mesura en què els països fan esforços pressupostaris adreçats a compensar les situacions d'iniquitat en matèria d'habitatge, invalidesa, atenció sanitària, atur i família, els nivells de pobresa tendeixen a reduir-se.

Aquest és el cas dels països més virtuoses en matèria de reducció dels nivells de pobresa, els quals es situen en el quadrant inferior dret del gràfic 10. D'una banda,

els països nòrdics com Dinamarca, Finlàndia i Suècia, tenen unes taxes de pobresa més baixes del que els correspondria pel nivell de despesa, i països com Alemanya, Àustria, Països Baixos i Irlanda, seguits de prop per França i Bèlgica, s'alineen entre els països amb menys pobresa i nivells de despesa per sobre de la mitjana europea. En aquest quadre comparat, Catalunya es situa amb uns nivells de pobresa significativament superiors als nivells de pobresa dels països amb nivells similars de despesa, com Hongria, Luxemburg o Xipre. Per la seva part, el sistema de protecció social en el conjunt de l'Estat espanyol és encara més ineficient que a Catalunya: malgrat disposar d'una despesa relativa superior a la catalana, presenta taxes de risc a pobresa global i infantil més altes que a Catalunya.

Gràfic 10.
Relació entre la despesa en protecció social sobre el PIB i la taxa de pobresa relativa global i infantil, per països europeus, 2011, 2010



Nota: els països representats en el gràfic corresponen a la regressió entre les taxes de pobresa infantil i la despesa en protecció social.

Font: Idescat i Eurostat.

TEMPS I SUPORT FAMILIAR

Els models de socialització familiar, els quals poden afavorir el desenvolupament social i psicològic dels infants, es tradueixen en pràctiques i estratègies que poden exercir una influència significativa en la seva dimensió social i acadèmica, així com poden ser determinants per a garantir que les persones puguin fer front amb èxit les experiències acadèmiques, laborals i familiars que es trobaran al llarg de la vida. Aquestes estratègies es poden referir a la quantitat i qualitat del temps dedicat, a les expectatives o al grau de participació, control i regulació de les activitats escolars i de lleure dels propis fills.

Els efectes d'aquests models familiars estan influïts no només per la qualitat de les estratègies, sinó també pel grau en què infants i adolescents estan exposats als diferents tipus d'estratègies. En la mesura en què els pares i les mares tinguin la possibilitat de dedicar més temps a l'àmbit familiar, les pràctiques i activitats compartides podran tenir una major incidència en els processos de socialització dels fills i de les filles, així com també podran fomentar la canalització i la transmissió intergeneracional del capital social i cultural. En la taula 6 recuperem un quadre de distribució temporal de les activitats diàries publicat a l'*Anuari 2011*, que ens ajuda a entendre la relació entre el temps dedicat a casa i el temps dedicat a altres activitats, com ha evolucionat en l'última dècada i com varia en funció del sexe.

La taula 6 ens permet observar algunes tendències pel que fa a l'ús específic del temps per a la llar i la família, en relació a la resta d'activitats. Si es comparen les sèries temporals 2003 i 2010, veiem canvis significatius en el temps dedicat al treball remunerat i als estudis, els quals mostren una reducció diària significativa de mitja hora i 20 minuts, respectivament. En canvi, no hi ha variacions pel que fa al temps global adreçat a la família.

No obstant això, si desagreguem el temps dedicat a la llar i a la família per sexe, observem alguns canvis en relació al comportament d'homes i dones: els homes tendeixen a incrementar el seu temps dedicat a la família (21 minuts entre els anys 2003 i 2010) i les dones, a disminuir-lo (23 minuts en aquest mateix període). Si bé existeixen importants desigualtats en la divisió sexual del treball reproductiu, de quasi dues hores diàries de mitjana, sembla que aquestes, de mica en mica, tendeixen a reduir-se. Si hom es fixa en l'evolució de temps dedicat a altres activitats, es podria hipotetitzar que la reducció

Taula 6.

Distribució temporal de les activitats diàries en un dia mitjà de la població de 20 a 74 anys per edat a Catalunya, 2003, 2010

Activitats principals	2003			2010			Dif. 2003-2010		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
Cures personals	11:27	11:28	11:26	11:33	11:32	11:34	+ 6	+ 4	+ 8
Treball remunerat	07:54	08:26	07:06	07:24	07:51	06:50	- 30	- 35	- 16
Estudis	05:10	05:09	05:10	04:51	05:01	04:41	- 19	- 8	- 29
Llar i família	03:35	02:14	04:37	03:29	02:35	04:14	- 6	+ 21	- 23
Treballs voluntaris i reunions	02:07	02:04	02:10	01:54	01:55	01:54	- 13	- 9	- 16
Vida social i diversió	02:04	02:09	02:00	01:56	01:55	01:56	- 8	- 14	- 4
Esports i activitats a l'aire lliure	02:06	02:18	01:53	01:56	02:05	01:47	- 10	- 13	- 6
Aficions i informàtica	01:48	01:59	01:28	01:51	02:02	01:36	+ 3	+ 3	+ 8
Mitjans de comunicació	02:32	02:43	02:22	02:37	02:44	02:30	+ 5	+ 1	+ 8
Trajectes i ús del temps no especificat	01:32	01:33	01:30	01:31	01:32	01:30	- 1	- 1	0

Font: elaboració a partir de dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Enquesta d'usos dels temps 2002-2003 i 2010-2011).

del temps que els homes dedicaven a practicar esports, a la vida social i a la diversió —reducció que en les dones no s'observa, a diferència del treball remunerat i la formació—, s'adreça ara a activitats a la llar i per a la família.

Els determinants i condicionants del temps dedicat a les activitats de suport familiar i, per tant, de les possibilitats de conciliació entre la vida laboral i familiar, normalment responen a les condicions d'ocupació de les persones, com ara la taxa de parcialitat, les hores de treball o el tipus de jornada laboral. En la taula 7 s'han recuperat alguns dels indicadors més rellevants que ja s'assenyalaven en l'*Anuari 2011*.

L'anàlisi de les condicions d'ocupació per a la conciliació de la vida laboral i familiar sembla dibuixar una situació a Catalunya relativament ambivalent en relació amb la resta d'àmbits territorials de referència. D'una banda, pel que fa a la taxa de parcialitat, i malgrat s'hagi aconseguit retallar considerablement aquesta distància, Catalunya i

Taula 7.

Evolució dels indicadors sobre condicions d'ocupació per a la conciliació de la vida laboral i familiar per àmbit territorial, 2000-2010

Taxa de parcialitat (jornada a temps parcial)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
UE-27	16,3	16,2	16,1	16,5	17,2	17,7	18,0	18,1	18,2	18,7	19,1
Espanya	8,1	8,1	8,0	8,3	8,9	12,3	11,9	11,7	11,9	12,8	13,2
Catalunya	7,8	7,4	7,5	7,7	8,8	12,4	11,7	11,9	11,9	11,9	12,5
Mitjana d'hores treballades en una setmana normal	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
UE-27	:	38,3	38,2	38,1	38,1	38,0	37,9	37,9	37,8	37,6	38,2
Espanya	40,2	40,1	39,9	39,7	39,6	39,4	39,4	39,3	39,1	38,8	38,6
Catalunya	39,8	39,7	39,7	39,5	39,2	39,2	39,3	38,8	38,7	38,6	38,3
Població ocupada de 25 a 64 anys que mai treballa als vespres	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
UE-27	61,0	61,2	60,6	60,6	63,2	60,6	61,2	61,0	62,9	62,9	62,4
Espanya	:	76,1	:	:	77,6	:	68,2	69,0	69,2	69,4	68,3
Catalunya	:	:	:	:	:	:	71,3	73,4	73,9	74,0	74,7
Població ocupada de 25 a 64 anys que mai treballa a les nits	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
UE-27	82,8	83,1	82,9	82,9	83,7	83,4	83,9	84,1	85,1	85,1	84,9
Espanya	:	89,0	:	:	89,5	:	89,2	89,3	89,2	89,2	88,3
Catalunya	:	:	:	:	:	:	91,2	91,4	91,4	91,5	90,6
Població ocupada de 25 a 64 anys que mai treballa els dissabtes	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
UE-27	47,6	47,6	46,6	46,9	50,5	50,1	51,9	51,9	53,1	54,6	54,2
Espanya	:	60,5	:	:	62,6	:	66,3	66,6	66,6	65,5	65,0
Catalunya	:	:	:	:	:	:	70,9	69,8	72,0	70,4	69,3

Font: elaboració a partir de dades d'Eurostat i de l'Institut Nacional d'Estadística (Enquesta de Població Activa).

Espanya presenten una taxa mitjana que es situa significativament per sota de la Unió Europea. Val a dir que la jornada parcial no necessàriament significa més possibilitats de conciliació. En la mesura en què estigui associada a la precarietat laboral en pot ser

un inhibidor, de la conciliació, perquè pot suposar la necessitat de cercar ocupacions complementàries i un augment de la pluriocupació.

Respecte a la mitjana d'hores treballades en una setmana normal, els tres contextos territorials presenten uns valors similars l'any 2010, i una evolució caracteritzada per una tendència a la baixa al llarg de la dècada. Si bé la diferència l'any 2001 de la UE respecte Espanya i Catalunya era de quasi dues hores setmanals, aquesta diferència s'escurça progressivament fins arribar, l'any 2010, a valors quasi bé iguals (entre 38 i 38,5 hores setmanals).

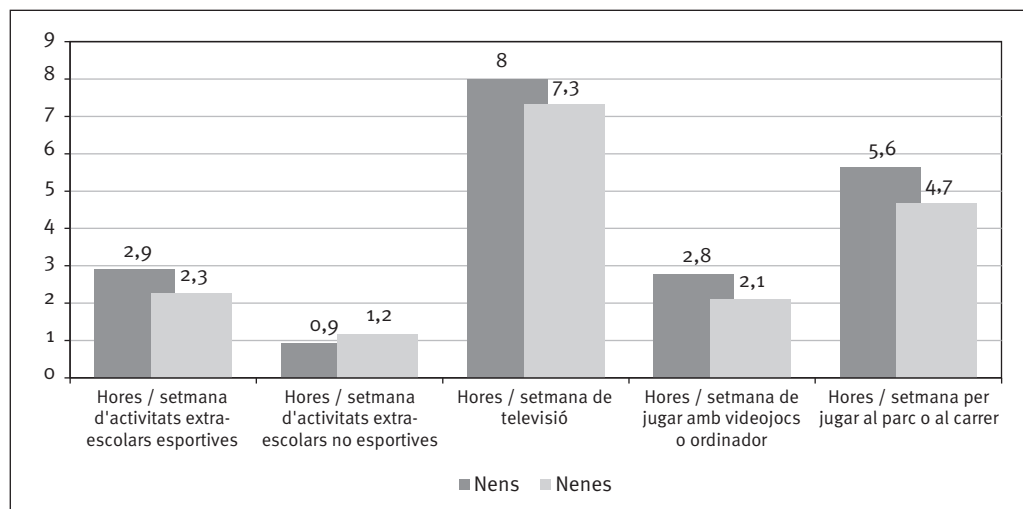
Finalment, en relació als últims tres indicadors referits als horaris “asocials” —població que mai treballa als vespres, a les nits o els dissabtes—, Catalunya compta amb un percentatge de població ocupada amb horaris més adequats per a la conciliació de la vida laboral i familiar, sense canvis significatius des d'una perspectiva evolutiva: en els tres indicadors, Catalunya és el context on hi ha una major proporció de persones que mai treballen en horaris vespertins, nocturns o de cap de setmana.

En els espais de temps no lectiu de la infància en els quals la conciliació entre vida personal i familiar no és possible, els progenitors poden dur a terme diverses estratègies d'ocupació del temps. Com hem observat en l'apartat sobre els condicionants d'origen familiar, aquestes estratègies es tradueixen en activitats de lleure, més o menys formals, per infants i joves que poden suposar un estímul per al desenvolupament físic i psicològic dels infants. En el gràfic 11 i en la taula 8 analitzem la participació en aquestes activitats, considerant i relacionant dos condicionants rellevants: el sexe i la classe social. Així, podem observar si les activitats de lleure realitzades pels nens i nenes de les diverses classes socials són efectivament activitats que afavoreixen o no les seves condicions d'educabilitat.

En primer lloc, si considerem només el sexe dels infants, observem que els nens tendeixen a dedicar més temps que les nenes a activitats esportives i a activitats informals de lleure al carrer o al parc, però també a les més sedentàries, com són els videojocs, l'ordinador o la televisió. Els nens dediquen fins a un 33% més que les nenes a jugar amb videojocs o l'ordinador, un 26% més a activitats esportives, un 19% més a jugar al carrer i un 9,5% més a veure la televisió.

Gràfic 11.

Participació a les activitats de lleure dels infants de 3 a 14 anys per sexe a Catalunya, 2012



Font: Enquesta de salut de Catalunya 2012. Departament de Salut.

Per contra, les nenes tendeixen a dedicar més temps per setmana a activitats extraescolars no esportives, les quals sovint suposen un estímul per al desenvolupament de les aptituds intel·lectuals i artístiques (música, teatre, cinema, idiomes, etc.) i un enriquiment de les condicions d'educabilitat. Malgrat que les diferències siguin reduïdes —els nens no arriben a una hora de mitjana per setmana, mentre que les noies hi dediquen uns 70 minuts—, les nenes dediquen fins a un 25% més de temps que els nens a activitats de lleure més estructurades.

Pel que fa a la participació en activitats de lleure segons sexe i classe social (taula 8), les conclusions són coherents amb les que assenyalàvem a l'apartat sobre els condicionants d'origen, tot i que es pot assenyalat alguna diferència entre sexes. D'una banda, la participació en algunes activitats de lleure dels infants de 3 a 14 anys responen a la classe social de la seva família. Com a tendència, els grups socialment menys afavorits duen a terme activitats de lleure informals no estructurades, bé a casa —mirant la TV o jugant amb l'ordinador— o bé al carrer (al parc, per exemple), mentre que els grups

socialment més afavorits acostumen a participar més en activitats de lleure no formals estructurades (activitats extraescolars esportives i no esportives).

Taula 8.

Participació a les activitats de lleure dels infants de 3 a 14 anys per classe social i sexe a Catalunya, 2012

		Grup I	Grup II	Grup III	Grup IVa	Grup IVb	Grup V	Total
Hores / setmana d'activitats extraescolars esportives	Nens	3,1	2,0	3,7	2,4	3,0	2,8	2,9
	Nenes	3,1	1,6	2,6	1,7	2,8	1,7	2,3
	Total	3,1	1,9	3,1	2,0	2,9	2,3	2,6
Hores / setmana d'activitats extraescolars no esportives	Nens	1,3	1,1	0,9	0,7	0,6	0,9	0,9
	Nenes	1,5	1,5	1,1	1,2	0,9	0,8	1,2
	Total	1,4	1,3	1,0	1,0	0,7	0,8	1,1
Hores / setmana per veure la tele	Nens	5,6	6,8	8,3	8,8	8,4	10,1	8,0
	Nenes	5,2	5,8	6,8	8,2	7,9	9,5	7,3
	Total	5,4	6,4	7,5	8,5	8,2	9,8	7,7
Hores / setmana per jugar amb videojocs o ordinador	Nens	2,0	2,1	3,5	2,6	2,5	3,7	2,8
	Nenes	1,3	1,3	2,0	2,7	1,6	2,7	2,1
	Total	1,7	1,8	2,7	2,7	2,1	3,2	2,4
Hores / setmana per jugar al parc o al carrer	Nens	5,6	4,3	5,9	5,0	7,4	6,2	5,6
	Nenes	3,6	4,5	4,4	5,4	4,9	5,1	4,7
	Total	4,7	4,4	5,1	5,2	6,2	5,7	5,2

Nota: El grups de classe social corresponen als nivells d'ocupació següents:

Grup I: directius de l'administració pública i empreses de deu assalariats o més i professions associades a titulacions de segon i tercer cicle universitari.

Grup II: directius d'empreses de menys de deu assalariats, professions associades a titulacions de primer cicle universitari, tècnics i professionals de suport, artistes i esportistes.

Grup III: personal administratiu i professionals de suport a la gestió administrativa i financera, treballadors de serveis personals i seguretat, treballadors per compte propi i supervisors de treballadors manuals.

Grup IVa: treballadors manuals qualificats.

Grup IVb: treballadors manuals semiqualicats.

Grup V: treballadors manuals no qualificats.

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta de salut de Catalunya 2012. Departament de Salut.

Si tenim en compte tant la classe social com el sexe, podem veure algunes diferències de gènere segons classe social en les activitats de lleure informal. Així, per exemple, els nens del grup social alt passen quasi la mateixa quantitat de temps jugant al carrer o al parc que els nens del grup social més baix, mentre que les nenes sí que s'hi passen menys estona. En canvi, pel que fa a veure la televisió, les diferències de gènere es mantenen constants en totes les classes socials.

Com ja hem dit, les noies participen més en les activitats extraescolars que fomenten el desenvolupament intel·lectual i artístic. Aquesta diferència de gènere s'observa al llarg de totes les classes socials, amb excepció del grup de menys estatus. Així, per exemple, les filles de les classes III i IVa (personal administratiu i professionals de suport a la gestió, treballadors per compte propi i supervisors de treballadors manuals, i treballadors manuals qualificats) mostren el mateix nivell de participació en activitats extraescolars que els nens del segon grup social més alt (fills de directius d'empreses petites, tècnics, artistes i esportistes), o les nenes de la segona classe social més baixa (treballadors semiquàlificats) participen com els nens del grup III.

CONDICIONS DE SALUT I EDUCACIÓ

A l'*Anuari 2011* es feia un repàs extens d'alguns indicadors de salut. Concretament, s'observaven els indicadors generals de salut, les relacions entre aquests i altres indicadors socials, com la renda o els nivells d'instrucció, així com s'assenyalaven algunes informacions relatives als nivells d'inversió en l'àmbit sanitari. En aquest anuari, en canvi, ens limitem a actualitzar els indicadors més rellevants per confirmar tendències o assenyalar-ne canvis en relació amb l'inici de la crisi econòmica en el nostre país.

En l'anterior edició s'assenyalava com Catalunya presentava un comportament positiu dels indicadors de salut, des d'una perspectiva tant evolutiva com comparada amb la mitjana estatal i, sobretot, europea. Com es mostra a la taula 9, amb dades actualitzades fins l'any 2011, l'esperança de vida a Catalunya continua essent superior a la mitjana europea i a la del conjunt de l'Estat espanyol. Com a tendència general, les persones que viuen a Catalunya viuen dos anys més que la mitjana registrada a Europa i mig any més respecte la mitjana espanyola.

També en les taxes de mortalitat infantil Catalunya mostra una millor situació, encara que presenten algunes oscil·lacions que les acosten a la mitjana espanyola. No obstant això, pel que fa a la taxa de mortalitat perinatal, la qual reflecteix l'atenció prenatal i neonatal, i serveix com a indicador de la qualitat dels serveis maternoinfantils, s'observa un augment significatiu d'ençà de l'any 2008. Després d'oscil·lar de forma significativa en els últims 5 anys, se situa per tercer cop per sobre de la mitjana espanyola. Així, Catalunya registra l'any 2011 el nivell de mortalitat perinatal més alt de l'última dècada, superant en un punt percentual el registre de l'any 2000.

Taula 9.

Evolució dels principals indicadors sobre la salut per àmbit territorial, 2000-2011

Esperança de vida	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Unió Europea	:	:	77,7	77,8	78,4	78,5	79	79,2	79,4	79,7	80	80,4
Espanya	79,3	79,7	79,8	79,7	80,3	80,3	80,9	80,9	81,2	81,6	81,9	82,1
Catalunya	79,7	79,9	80	80	80,7	80,5	81,4	81,4	81,6	81,9	82,3	82,5
Taxa de mortalitat infantil	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Unió Europea	5,9	5,7	5,4	5,3	5,1	4,9	4,7	4,5	4,3	4,2	4	3,9
Espanya	4,4	4,1	4,1	3,9	4	3,8	3,5	3,4	3,3	3,2	3,2	3,1
Catalunya	3,4	3,2	3,3	2,9	3,1	2,9	2,8	2,6	3,1	3	2,6	2,9
Taxa de mortalitat perinatal	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Unió Europea	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Espanya	5,5	5,6	5,2	4,9	4,9	4,9	4,8	4,5	4,4	4,6	4,5	4,6
Catalunya	4,6	5	4,7	4	4,3	4,4	4,8	4,1	4,7	4,4	4,6	5,6

Nota 1: La dada de Catalunya correspon a la mitjana del període que comprèn l'any indicat més els dos precedents: per exemple, les dades de 2008 corresponen a la mitjana del període 2006-2008.
Font: elaboració a partir de dades d'Eurostat i de l'Institut Nacional d'Estadística.

Un indicador en què Catalunya mostra una situació favorable des del punt de vista comparat és la percepció que té la població de la pròpia salut. Com es veu a la taula 10, fins a un 82% dels catalans afirmen que la seva salut és bona o molt bona, mentre que en el conjunt de l'Estat espanyol baixa fins al 75% i a la UE dels 27 aquesta percepció la té el 69% dels enquestats. En l'altre extrem, només 4 de cada 100 catalans consideren que la seva salut és dolenta o molt dolenta, mentre que a Espanya i a la UE és del 7% i del 9%, respectivament. Si considerem els dos sexes, en general els homes tenen una millor

percepció de la pròpia salut que les dones. Aquest fet es produeix en tots els contextos territorials considerats, essent a Catalunya on existeix una diferència més accentuada. Si bé a Catalunya un 10% més d'homes considera que té bona o molt bona salut, a Espanya i a la UE-27 aquesta diferència és de 8 i 5,2 punts percentuals, respectivament.

Taula 10.

Valoració de l'estat de salut percebut de la població de 15 i més anys a Catalunya per sexe, 2012

	Catalunya			Espanya			UE-27 (1)		
	Bona o molt bona	Regular	Dolenta o molt dolenta	Bona o molt bona	Regular	Dolenta o molt dolenta	Bona o molt bona	Regular	Dolenta o molt dolenta
Homes	87,1	10,2	2,7	79,3	15,6	5,0	71,4	20,6	8,1
Dones	77,6	16,4	6	71,3	20,3	8,3	66,2	23,7	10,1
Total	82,3	13,3	4,4	75,3	18,0	6,7	68,6	22,2	9,2

Nota 1: Dades corresponents al 2011.

Font: Enquesta de salut de Catalunya 2012 (Departament de Salut), Encuesta Nacional de Salud 2011-2012 (MSSSI i INE) i SILC survey (Eurostat).

Aquesta salut bona i molt bona autopercebuda pels homes contrasta, però, amb alguns indicadors sobre l'estat de salut dels adults. Com s'observa a la taula 11, els homes entre 18 i 74 anys presenten un balanç negatiu respecte a les dones en tots els indicadors d'estat de salut i qualitat de vida. Així, per exemple, un 14% més de dones tenen un pes considerat normal, mentre que en els indicadors de sobrepès i obesitat els homes superen a les dones en 15 i 3 punts percentuals, respectivament. No podem saber si l'autopercepció de bona salut dels homes respon en part a una certa autocomplaença, però atenent als indicadors no subjectius de la taula 11 no és arriscat afirmar que són les dones gaudeixen d'una millor salut.

Els indicadors d'estat de salut de les persones adultes per sexe contrasten amb els indicadors dels infants i dels joves de 2 a 17 anys. Si bé les diferències són molt reduïdes, els nens i els adolescents mostren indicadors de salut lleugerament millors que les nenes i les adolescents (taula 11). S'observa, per exemple, un punt percentual més de dones amb obesitat, 2,5% més de sobrepès i 4% menys de nenes i adolescents amb pes normal. Una explicació es pot trobar en els indicadors d'hàbits alimentaris dels infants i dels joves de 3 a 14 anys presentats a la taula 12.

Taula 11.

Indicadors d'estat de salut i qualitat de vida relacionada amb la salut a Catalunya per sexe

	Població de 18 anys a 74 anys					Població de 2 a 17 anys			
	Infrapès	Pes normal	Sobrepès	Obesitat	NS/NC	Pes normal	Sobrepès	Obesitat	NS/NC
Homes	0,3	41,7	42,5	15,2	0,2	73,8	11,7	7,8	6,8
Dones	3,4	55,7	27,7	12,4	0,8	69,8	14,1	8,8	7,4
Total	1,9	48,7	35,2	13,8	0,5	71,8	12,8	8,3	7,1

Font: Enquesta de salut de Catalunya 2012 (Departament de Salut).

Taula 12.

Hàbits i indicadors de salut de la població de 3 a 14 anys a Catalunya per sexes, 2012

De 3 a 14 anys	Estils de vida: alimentació (percentatge d'infants sense consum durant l'última setmana)			
	Begudes ensucrades	Productes amb sucre	Menjar ràpid	Snacks o menjars salats
Total	44,8	29,2	45,9	29,8
Homes	44,0	27,5	45,1	28,4
Dones	45,6	31,0	46,8	31,2

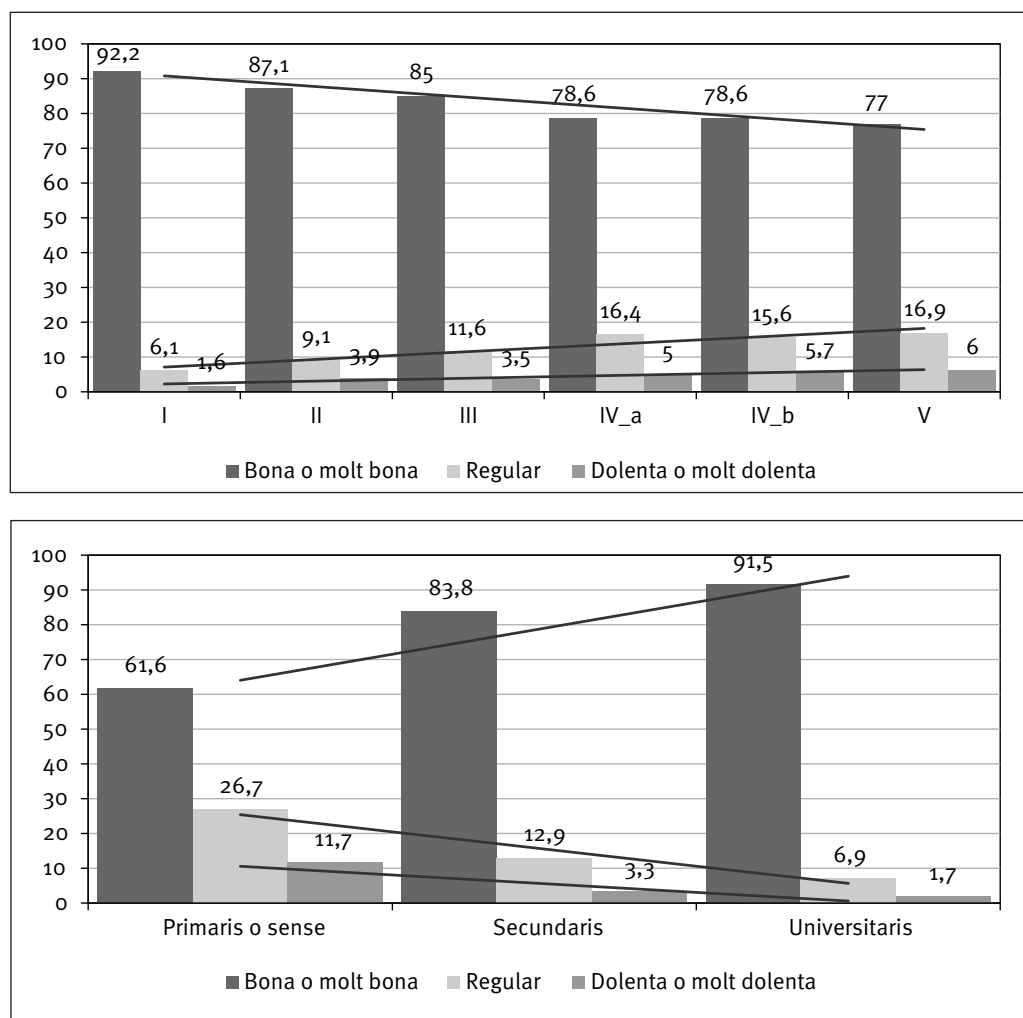
Font: Enquesta de salut de Catalunya 2012 (Departament de Salut).

En la taula 12, efectivament, s'observa una certa tendència de les noies i nenes respecte als nois i als nens a consumir més menjar ràpid, productes amb sucre, *snacks* i begudes ensucrades. Tot i això, les diferències són molt contingudes. Si bé és cert que hi ha una tendència que respon a les diferències de gènere, aquesta és poc significativa si la comparem amb alguns dels que es poden considerar determinants importants dels mals hàbits d'alimentació: la classe social i els nivells d'instrucció.

En l'anuari 2011 ja assenyalàvem que les desigualtats de salut responen en gran part a diferències de renda i de nivells d'instrucció. Amb dades actualitzades al 2012, la tendència es confirma. La valoració del propi estat de salut respon clarament a aquests dos eixos: com més elevat és el nivell d'instrucció de la població i la seva classe social (factors fortament associats), més elevada és la seva percepció de bona i molt bona salut

Gràfic 12.

Autopercepció de l'estat de salut de la població de 15 i més anys a Catalunya per classe social i nivells d'instrucció, 2012



Font: Enquesta de salut de Catalunya 2012 (Departament de Salut).

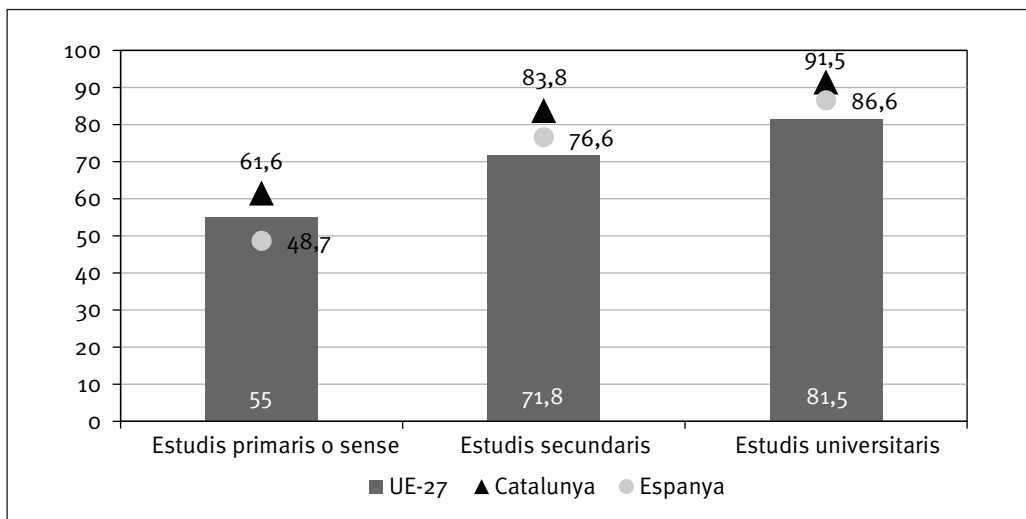
(gràfic 12). Així, per exemple, el 91,5% de les persones amb titulacions universitàries i el 84% dels que tenen estudis secundaris afirmen tenir una bona o molt bona salut, mentre que entre les persones amb estudis primaris només 6 de cada 10 tenen aquesta

percepció positiva. En el gràfic 12 s'observa clarament l'associació entre els factors d'estatus i d'instrucció respecte la salut autopercebuda.

Aquest fenomen observat a Catalunya també es constata a l'Estat espanyol i en el conjunt dels països europeus. Tant en el gràfic 13 com a la taula 13 s'observa com la salut autopercebuda respon a la classe social i als nivells d'instrucció. Si observem el gràfic 13, veiem que Catalunya és l'àmbit territorial on la percepció de bona salut és més alta que a Espanya i a Europa en cadascun dels nivells d'estudis. Així, per exemple, a Catalunya hi ha un 10% més de persones amb estudis universitaris amb percepció de bona salut que a Europa, i 5% més que al conjunt de l'Estat espanyol. Aquestes diferències també s'observen entre les persones amb estudis primaris, però sobretot entre les persones amb estudis secundaris. Així, veiem que a Catalunya hi ha un 12% més de persones amb nivells secundaris que autoperceben una bona salut respecte a Europa, i 7% més que a Espanya.

Gràfic 13.

Autopercepció de l'estat de salut (bona i molt bona) de la població de 15 i més anys per àmbit territorial i nivells d'instrucció, 2012



Font: Enquesta de salut de Catalunya 2012 (Departament de Salut), Encuesta Nacional de Salud 2011-2012 (MSSSI i INE) i SILC survey (Eurostat).

En l'anuari 2011 ja assenyalàvem com els fills i filles de progenitors amb un nivell educatiu més elevat o de classes socials més afavorides tendeixen a presentar hàbits d'alimentació més saludables i menys situacions d'obesitat o sobrepès que els infants de grups socials amb menys capital econòmic i educatiu. Amb dades actualitzades al 2012, les tendències es repeteixen (taula 13): els nens i les nenes de les classes socials més avantatjades tendeixen a consumir menys begudes ensucrades, productes amb sucre i menjar ràpid.

Taula 13.

Hàbits i indicadors de salut de la població de 3 a 14 anys a Catalunya per classe social, 2012

De 3 a 14 anys	Estils de vida: alimentació (percentatge d'activitats que no s'han fet cap vegada durant l'última setmana)			
	Begudes ensucrades	Productes amb sucre	Menjar ràpid	Snacks o menjars salats
Grup I	56,0	34,2	53,5	26,7
Grup II	52,7	41,2	55,9	28,8
Grup III	47,9	25,9	43,4	35,4
Grup IVa	39,7	28,1	40,0	24,2
Grup IVb	41,6	35,9	36,1	33,6
Grup V	30,9	20,7	58,3	24,8

Font: Enquesta de salut de Catalunya 2012. Departament de Salut.

De fet, les dades de l'Enquesta de Salut 2012 ens permeten confirmar algunes de les informacions que ja apareixien en l'anterior edició de l'anuari en base a l'Enquesta de salut del 2006, és a dir, que existeix una associació entre classe social i hàbits d'alimentació en les edats infantils. No obstant això, amb les dades actualitzades podem assenyalar altres informacions rellevants. A la taula 14 es mostra el percentatge de població infantil, jove i adulta, segons el seu estat de salut, la classe social i els nivells d'instrucció.

La primera dada rellevant és que la classe social sembla estar més associada amb l'estat de salut dels adults que amb la dels infants. Malgrat que hi hagi diferències significatives entre les classes socials pel que fa al pes normal o a l'obesitat, aquestes diferències s'accentuen encara més quan observem a les persones adultes entre 18 i 74 anys. Per

Taula 14.

Indicadors d'estat de salut i qualitat de vida relacionada amb la salut a Catalunya per classe social i nivells d'instrucció

	Població de 18 anys a 74 anys					Població de 2 a 17 anys			
	Infrapès	Pes normal	Sobrepès	Obesitat	NS/NC	Pes normal	Sobrepès	Obesitat	NS/NC
Classe social									
I	1,1	63,9	26,8	7,4	0,9	77,7	10,4	7,1	4,9
II	2,2	56,2	32,7	8,7	0,3	81,6	10,4	6,3	1,8
III	2,4	52,5	32,9	11,9	0,3	74,9	12,5	6,5	6
IV_a	1,1	41,8	41	15,9	0,2	63,3	15,4	13	8,3
IV_b	1,6	40,1	38,7	18,8	0,7	69	18,3	5,1	7,6
V	3,6	43,3	32	20,2	0,9	66,1	10,3	9,7	13,9
Estudis									
Primaris o sense	1,6	32,9	42,5	22	1				
Secundaris	1,7	47,8	37	13,1	0,3				
Universitaris	2,5	65,4	23,7	7,8	0,5				

Font: Enquesta de salut de Catalunya 2012. Departament de Salut.

exemple, hi ha prop d'un 2,5% més d'infants obesos entre els nens de classe baixa respecte els de classe alta, mentre que entre les persones adultes entre 18 i 74 anys aquesta diferència és de quasi 13 punts percentuals. Pel que fa al pes normal, hi ha un 11,6% més de nens i joves de classe alta que tenen un pes normal respecte els de classe baixa, mentre que aquesta diferència s'incrementa en el cas dels adults en un 20,6%

La segona és que el nivell d'estudis dels catalans està fortament associat amb els hàbits alimentaris, i potser és el que realment en determina els hàbits alimentaris, l'estat de salut i la qualitat de vida. Les diferències són notables entre les persones amb estudis primaris respecte les que tenen estudis universitaris, situant-se a mig camí aquelles que tenen estudis secundaris. Entre les persones que tenen estudis primaris, un 22% té obesitat, mentre que entre els titulats universitaris són prop del 8%. D'altra banda, entre els que disposen d'estudis universitaris, més de 6 de cada 10 persones tenen un pes normal, mentre que en el cas de les persones amb estudis primaris son només 3 de cada 10.

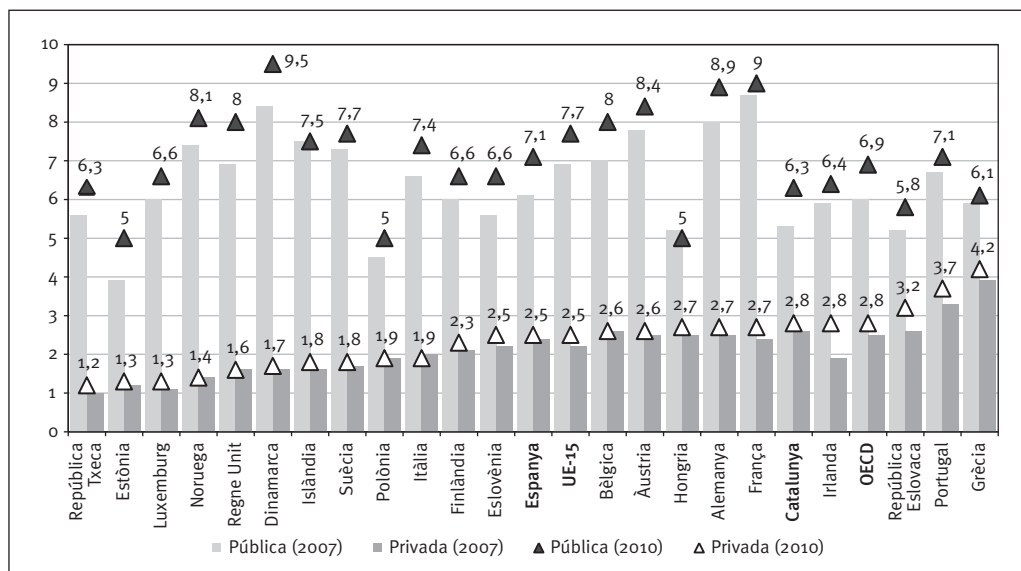
Despesa pública i privada en salut

Com vam veure en l'edició 2011 de l'anuari, les desigualtats socials en salut poden veure's atenuades si els països prenen un compromís per impulsar l'equitat en les polítiques de cobertura sanitària. La despesa pública en sanitat pot esdevenir una mesura clau per garantir uns serveis sanitaris de qualitat i universals, fent front als condicionants d'origen que en poden condicionar l'equitat accés. Per veure l'esforç relatiu de Catalunya en termes de despesa en salut en relació amb el PIB, el gràfic 14 ens ofereix un quadre comparat dels diversos països europeus. En aquest gràfic, juntament amb la despesa pública, també es pot veure la despesa privada.

Els bons indicadors de salut que presenta Catalunya des d'una perspectiva comparada es produeixen en un escenari de baixa despesa pública en salut. En el context internacional, juntament amb la República Txeca, Catalunya és el sisè país europeu amb menys despesa

Gràfic 14.

Despesa pública i privada en salut sobre el PIB per països europeus, 2010



Nota 1: les dades de la despesa de Luxemburg del 2010 corresponen a l'any 2009.

Nota 2: valors ordenats segons la despesa privada.

Font: OECD Health Data 2012 i CatSalut.

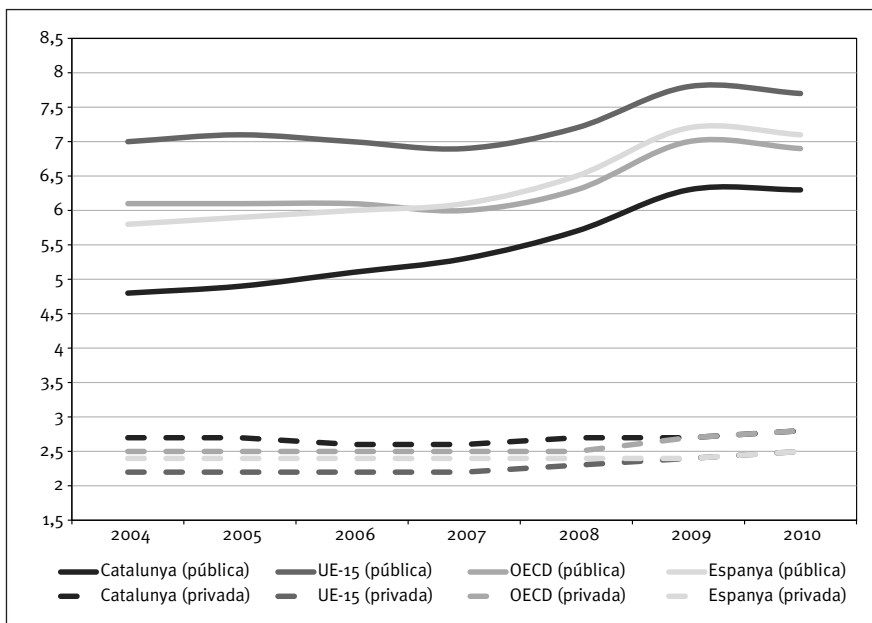
pública, 0,6 punts menys que la mitjana dels països de l'OCDE i 1,4 punts menys que la mitjana europea (gràfic 14). També està 0,8 punts per sota de la mitjana espanyola. La despesa pública relativa a Catalunya suposa entre 2/3 i 3/4 parts de la despesa dels països que dediquen més recursos públics, com Dinamarca, França, Alemanya i Àustria.

Pel que fa a la despesa privada, en canvi, Catalunya és el quart país europeu (juntament amb Irlanda i després de Grècia, Portugal i la República Eslovaca) amb una despesa més elevada, en línia amb la mitjana dels països de l'OCDE i per sobre de la mitjana espanyola i europea. Entre els països amb menys despesa privada en salut trobem la República Txeca, Estònia, Luxemburg i Noruega. Aquests països dediquen entre 1,4 i 1,6 punts menys que Catalunya, en relació al PIB, de diners privats.

L'evolució durant l'última dècada de la despesa pública en salut a Catalunya ha seguit una tendència semblant a l'espanyola, a la mitjana europea i de l'OCDE (gràfic 15). A diferència

Gràfic 15.

Evolució de la despesa pública i privada en salut sobre el PIB, 2010



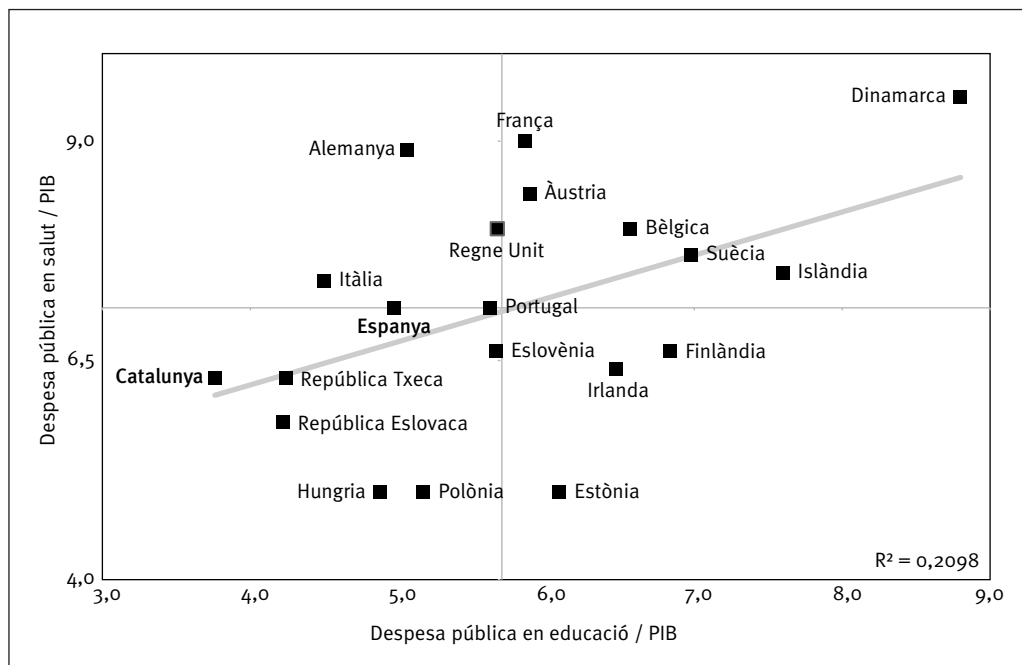
Font: OECD Health Data 2012 i CatSalut.

de la mitjana observada en l'àmbit internacional, encara que igual que en el conjunt de l'Estat espanyol, el creixement ha estat constant des de l'any 2004 fins a l'any 2009. Sembla que l'any 2009 suposa un punt d'inflexió, en el qual la despesa pública relativa s'estanca a Catalunya i comença a disminuir a Espanya i entre els països europeus. En tots els anys d'evolució de la despesa pública, Catalunya s'ha situat sempre per sota de les taxes relatives internacionals de despesa, mentre que encapçala la despesa privada, en línia amb la mitjana de l'OCDE i per sobre de la UE i Espanya.

Finalment, tal com vàrem assenyalar en l'edició 2011 de l'anuari, els esforços pressupostaris adreçats a la salut van de la mà de la despesa en educació, conformant dos eixos clau dels sistemes de benestar social. De fet, la despesa en una partida està associada positivament amb l'altra, convertint-se en certa mesura en un predictor de les polítiques

Gràfic 16.

Despesa pública en salut sobre el PIB i despesa pública en educació sobre el PIB, per països europeus, 2010



Font: Eurostat.

d'inversió. En el panorama internacional la situació de Catalunya no ha variat, i es situa entre els països amb una despesa pública sobre el PIB més baixa en salut i alhora en educació (gràfic 16).

GÈNERE

Un dels eixos tradicionals en l'avaluació d'indicadors en l'àmbit educatiu és el relatiu a les diferències entre sexes. Malgrat que aquest aspecte no es va tractar en l'anterior edició de l'anuari, enguany s'ha volgut dedicar un espai, vistes les importants diferències que s'evidencien entre ambdós sexes. Un fet ja conegut és la presència majoritària de dones als estudis superiors. Aquesta tendència es posa també en evidència quan hom compara el percentatge d'homes i dones que tenen un nivell d'instrucció superior. Les dones tenen un nivell d'instrucció superior més alt respecte els homes, en els tres contextos territorials que considerem (taula 15).

Tant a Catalunya com en el conjunt de l'Estat espanyol i a la Unió Europea, les diferències entre ambdós sexes són importants i oscil·len entre els 12 (Catalunya) i els 8 (UE) punts percentuals. A Catalunya, l'any 2012, quasi la meitat de les dones de 30 a 34 anys tenen un nivell superior d'instrucció, mentre que els homes representaven una mica més de la tercera part. La situació de les dones a Catalunya, la meitat de les quals tenen un nivell educatiu alt, és netament superior a la dels altres dos contextos: a Espanya és un 45% mentre que a la Unió Europea només 4 de cada 10 tenen estudis superiors.

Si atenem als objectius marcats per a Espanya en el marc de l'Estratègia Europea 2020, que situen el llistó en el 44%, tant en el cas català com en el conjunt de l'Estat espanyol s'aconsegueix l'objectiu només en el cas de les dones, mentre que els homes se situen encara a molta distància (a 9 punts a Espanya i 8,2 a Catalunya). En el cas d'Europa, es produeix el mateix fenomen, ja que les dones arriben just al llistó del 40% de joves amb formació superior previst per al conjunt de la Unió Europea, mentre els homes es situen a 8,4 punts per sota.

Malgrat que d'ençà de l'any 2000 els nivells globals d'instrucció superior han augmentat, aquest increment ha estat diferencial segons el sexe. Tot i observar un augment dels nivells d'educació superiors tant en dones com en homes, les diferències no només

Taula 15.

Evolució de la taxa de població de 30 a 34 anys amb nivell d'instrucció superior per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2000-2012

Catalunya	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	29,8	33,2	36,9	37,0	38,6	40,0	37,4	38,3	41,0	39,9	41,3	41,3	41,8
Homes	29,1	31,5	34,0	35,6	35,5	36,3	29,7	32,9	38,2	36,0	35,6	34,4	35,8
Dones	30,5	35,0	39,9	38,4	41,9	44,0	45,8	44,1	44,0	44,1	47,3	48,6	47,9
Espanya	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	29,2	31,3	33,3	34,0	35,9	38,6	38,1	39,5	39,9	39,4	40,6	40,6	40,1
Homes	28,0	29,4	31,0	31,8	32,7	34,5	33,5	34,8	35,3	34,3	35,7	36,3	35,0
Dones	30,4	33,3	35,8	36,4	39,2	43,0	43,0	44,6	44,7	44,9	45,9	45,0	45,3
UE-27	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	22,4	22,8	23,5	25,0	26,9	28,0	28,9	30,0	31,0	32,2	33,5	34,6	35,8
Homes	22,2	22,4	22,6	24,0	25,3	26,0	26,3	27,2	27,9	28,8	29,9	30,8	31,6
Dones	22,7	23,2	24,5	26,0	28,5	30,0	31,5	32,8	34,2	35,6	37,1	38,5	40,0

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

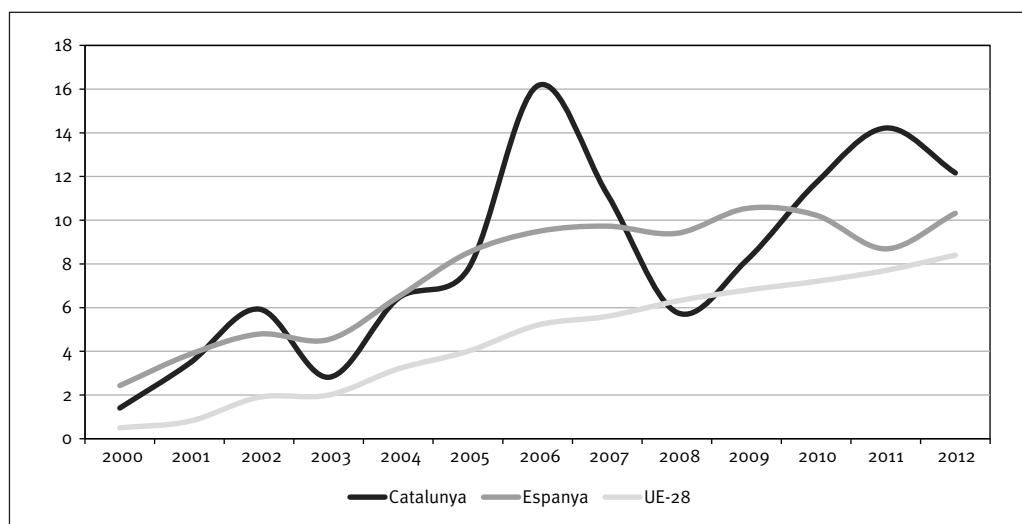
s'han mantingut en el temps, sinó que s'han eixamplat de forma significativa (gràfic 17): d'ençà de l'any 2000, les diferències entre homes i dones han augmentat entre 8 i 11 punts percentuals. Per davant del conjunt d'Espanya i de la UE, Catalunya ha estat el territori en el qual s'observa un increment més significatiu d'aquesta diferència. Mentre que l'any 2000 només hi havia l'1,4% més de dones amb estudis superiors, l'any 2012 es va arribar a un 12% de diferència.

Tant a Europa com a Espanya la tendència és similar, encara que l'evolució presenta menys oscil·lacions que a Catalunya i les diferències són més contingudes. Com en el cas català, l'any 2000 a Espanya i a la UE quasi no hi havia diferències entre homes i dones. Tot i això, i com s'observa en el gràfic 17, en ambdós casos aquestes diferències s'eixamplen i arriben fins als 8 punts percentuals.

Per altra banda, pel que fa a l'abandonament prematur dels joves entre 18 i 24 anys, la tendència és similar, encara que de sentit invers, a la dels nivells d'educació superior: els homes mostren nivells més alts d'abandonament, mentre les dones surten més ben parades. Òbviament, les diferències de gènere observades en termes de permanència en

Gràfic 17.

Diferència de la taxa de població de 30 a 34 anys amb nivell d'instrucció superior segons sexes, 2012



Font: Elaboració pròpia a partir d'Eurostat i Idescat.

el sistema expliquen les diferències de gènere assenyalades en els nivells d'instrucció superior.

Com hem assenyalat anteriorment, tant Catalunya com Espanya se situen lluny dels objectius marcats per l'Estratègia Europea 2020, els quals es fixen en el 15% en el cas d'Espanya. A diferència dels nivells d'instrucció superior, en el cas de l'abandonament ni tan sols per a les dones s'aconsegueix que els nivells d'abandonaments se situïn per sota del llistó desitjable. Mentre que en el conjunt de l'Estat l'abandonament de les dones se situa en quasi el 21%, a Catalunya aquest percentatge és de prop del 20%. No obstant això, encara més negativa és la situació dels homes. Tant a Catalunya com a Espanya, el percentatge d'homes que han abandonat el sistema prematurament superen en 8 punts a les dones (28,2% i 28,8% respectivament), situant-se al mateix temps a una distància entre 13 i 14 punts percentuals per sobre dels nivells fixats per l'Estratègia Europea 2020.

Taula 16.

Evolució de la taxa d'abandonament prematur per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2000-2012

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	29,1	30,1	31,2	33,9	34,0	33,1	28,6	31,6	33,2	31,9	29,0	26,0	24,0
Homes	34,7	34,7	36,1	41,5	40,5	40,7	34,3	37,1	39,7	38,0	34,6	30,7	28,2
Dones	23,3	25,4	26,0	26,0	27,1	25,1	22,7	25,9	26,4	25,6	23,2	21,2	19,6
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Espanya	29,1	29,7	30,7	31,6	32,0	30,8	30,5	31,0	31,9	31,2	28,4	26,5	24,9
Homes	35,0	36,0	36,8	38,1	38,7	36,6	36,7	36,6	38,0	37,4	33,5	31,0	28,8
Dones	23,2	23,1	24,2	24,8	25,1	24,9	24,0	25,2	25,7	24,7	23,1	21,9	20,8
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	17,6	17,2	17,0	16,5	16,0	15,8	15,5	15,1	14,9	14,4	14,1	13,5	12,8
Homes	19,6	19,2	19,1	18,6	18,3	17,8	17,6	17,1	16,9	16,3	16,0	15,3	14,5
Dones	15,5	15,2	14,9	14,4	13,7	13,7	13,4	13,0	12,8	12,5	12,1	11,6	11,0

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

Si atenem a l'evolució de les taxes d'abandonament des de l'any 2000 fins el 2012, hom observa que en el conjunt dels països europeus hi ha un descens lent, però constant, de quasi 5 punts percentuals (taula 16). En canvi, en els casos espanyol i català, durant aquest mateix període, es pot identificar un canvi de tendència significatiu que, juntament amb altres hipòtesis, es podria interpretar atenent a les fases de creixement econòmic i de crisi posterior.

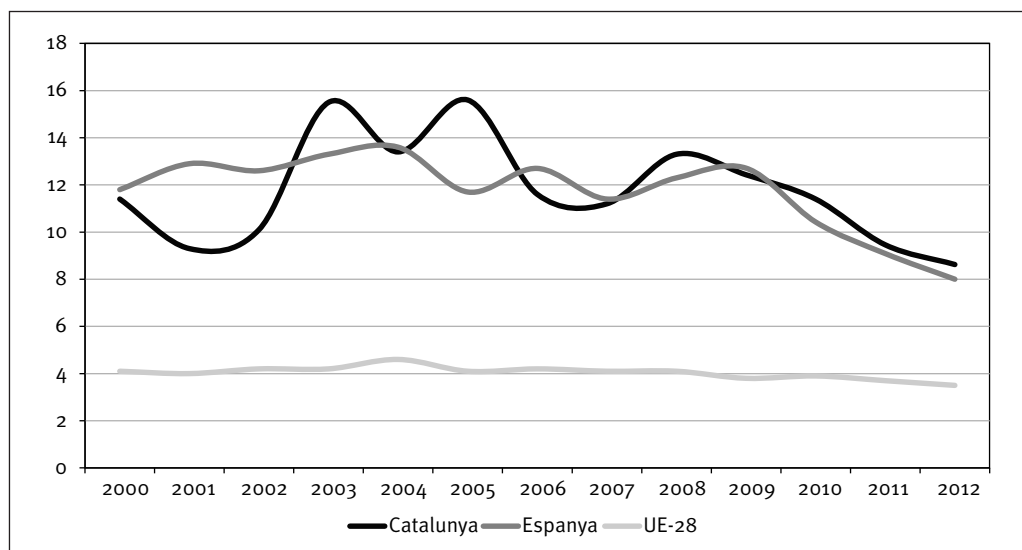
La tendència general és de creixement de les taxes d'abandonament a Catalunya i a Espanya fins l'any 2008 de 4 i 3 punts, respectivament, i de descens de les taxes entre aquell any i l'any 2012 de 9 i 7 punts, respectivament. Aquest canvi de tendència, que a Catalunya és especialment accentuat en el cas dels homes, es podria explicar per un fenomen que ja apuntàvem a l'anterior edició 2011 de l'anuari. En un context de creixement econòmic, en bona part basat en ocupacions de baixa qualificació, l'abandonament del sistema educatiu esdevé una opció per a moltes persones, especialment homes, que volen incorporar-se al mercat laboral sense necessitat de qualificar-se ulteriorment. Ara bé, amb el començament de la crisi, les possibilitats i les expectatives d'ocupació es

redueixen dràsticament, la qual cosa produeix que augmentin les taxes de permanència i de retorn al sistema educatiu reglat.

Si d'altra banda atenem l'evolució de les diferències entre homes i dones, podem observar que les taxes d'abandonament favorables a les dones s'han mantingut al llarg del temps. En el cas de la UE, aquesta diferència es manté constant en el temps, situant-se al voltant dels 4 punts percentuals. En el cas d'Espanya i Catalunya, la diferència és encara més pronunciada i favorable a les dones. Malgrat això, i tot i oscil·lar al llarg dels anys, d'ençà de l'any 2000 la diferència entre homes i dones es redueix de 12 a 8 punts percentuals, passant de 12 a 8 punts.

Gràfic 18.

Diferència de la taxa d'abandonament prematur segons sexes, 2000-2012



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

Per entendre l'abast de les diferències entre homes i dones, és molt il·lustratiu observar una sèrie d'indicadors comparats sobre els nivells d'escolarització, graduació i formació en les diferents etapes del sistema educatiu obligatori i postobligatori. La taula 17 ens ofereix un marc comparat d'indicadors actualitzats en els tres àmbits territorials de referència.

Taula 17.

Indicadors de sistema educatiu per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2011 i 2012

	Catalunya		Espanya		UE-27		Catalunya	Espanya	UE-28
	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	Total	Total	Total
To-2 anys (b)	34,8	33,7	29	28,3	(d)	(d)	34,3	28,6	(d)
Taxa d'idoneïtat 15 anys	67,5	76,9	56,9	66,8	(d)	(d)	72	61,7	(d)
Taxa de graduació a l'ESO (b)	75,8	83,0	78,4	84,0	(d)	(d)	79,3	81,2	(d)
Abandonament educatiu prematur	28,2	19,6	28,8	20,8	14,5	11,0	24,0	24,9	12,8
Tiene formació de 2.ª etapa E. Secundaria o Superior (a)	55,1	68,8	51,9	64,1	67	72,9	61,8	57,9	69,9
NEET 18-24 anys	25,5	24,1	24,9	22,7	16,6	17,5	24,8	23,8	17
T17 anys (b)	85,6	87,8	88,3	91,1	90,1	91,8	86,7	89,6	90,9
T 18 anys (b)	71,7	76,1	77,7	82,1	79,2	82,4	73,9	79,8	80,7
T 20 anys (b)	51,6	61,2	54,2	64,2	50,1	59,7	56,3	59,0	54,8
Taxa bruta de graduació en Batxillerat (b)	40,3	53,8	43,5	57,5	(d)	(d)	46,9	50,3	(d)
Taxa bruta de graduació en CFGM (b)	20,6	19,8	18,7	21,3	(d)	(d)	20,2	20,0	(d)
Taxa bruta de graduació en CFGS (b)	23,4	28,7	19,2	23,7	(d)	(d)	26,0	21,4	(d)
Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits	58,1	71,8	56,7	69,1	77,5	83	64,9	62,8	80,2
Població 30-34 anys amb nivell d'instrucció superior	35,8	47,9	35,0	45,3	31,6	40	41,8	40,1	35,8
Població 25-64 anys amb educació superior	30,0	34,6	30,9	33,8	26,5	28,9	32,3	32,3	27,7
Població 25-34 anys amb educació superior	34,0	45,7	34,2	44,5	(d)	(d)	39,9	39,3	(d)
Població 25-64 anys sense graduació	19,2	20,7	16,0	17,2	(d)	(d)	20,0	16,6	(d)
Població 25-34 anys sense graduació	10,7	10,7	9,0	7,4	(d)	(d)	10,7	8,2	(d)
Formació llarg de la vida 25-64 anys	7,4	9,9	9,9	11,6	8,4	9,7	8,7	10,7	9

(a) Les dades corresponents a la UE són de l'any 2011

(b) Les dades corresponen a l'any 2011

(d) Dades no disponibles

Font: elaboració a partir de dades de Departament d'Ensenyament, Ministeri d'Educació, Idescat, INE i Eurostat.

La situació de les dones és més positiva que els homes en la gran majoria dels indicadors comparats. Amb excepció de l'escolarització preprimària, que tant a Espanya com a Catalunya és lleugerament més alta en el cas dels nens, els diferents indicadors d'escolarització i graduació en el sistema educatiu obligatori i postobligatori són favorables a les dones. Per començar, la taxa d'idoneïtat de les noies als 15 anys és significativament més alta que la dels nois. Això ens assenyala que la promoció al llarg de la primària i la secundària és més elevada per a les noies. Aquest fet és coherent amb les taxes de graduació a l'ESO i els nivells d'abandonament prematur, els quals són significativament més favorables per a les noies: 3/4 dels nois es graduen i les noies arriben al 83%, mentre que l'abandonament afecta un 28% dels nois i un 19,6% de les noies.

Les taxes que fan més evidents les diferències entre nois i noies són les relatives als estudis postobligatoris. Seguint la tendència de la resta de l'Estat espanyol, la taxa de graduació a batxillerat de les noies supera en més de 13 punts a la dels nois. De fet, les noies mostren nivells més alts de formació secundària superior i taxes d'escolarització als 17, 18 i 20 anys. Aquestes taxes segueixen una tendència similar als tres contextos territorials, tot i que a Catalunya són lleugerament inferiors. Aquesta tendència es repeteix en les taxes de graduació en els cicles formatius de grau superior, mentre que són els nois que més es graduen en els cicles de grau mitjà. Quan ens fixem en el percentatge de joves entre 20 i 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits constatem de nou que, globalment, les noies tenen una major permanència en el sistema educatiu i obtenen, en un major percentatge, nivells d'educació superior (14 punts més a Catalunya i 12 a Espanya).

Aquesta tendència es comença a observar fins i tot en les taxes globals de població de 25 a 64 anys amb estudis superiors. Si bé fins fa una dècada les dones tenien uns nivells d'educació inferiors respecte els homes, aquesta tendència ja s'ha revertit, tant a Catalunya com a Espanya i al conjunt de la UE. Encara que la diferència és encara mínima, les diferències evidenciades en les cohorts joves fan preveure un ulterior eixamplament de les diferències en l'edat adulta. Si finalment s'observen les taxes de formació al llarg de la vida, entre els 25 i els 64 anys, la tendència és la mateixa: tant a Catalunya com a Espanya i la UE, les dones mostren almenys dos punts més de participació en educació formal i no formal.

Un altre indicador rellevant si ens ocupem de la qüestió del gènere en l'àmbit educatiu, són les diferències en termes de resultats. La base de dades del projecte PISA de l'OCDE

ens permet avaluar les diferències entre nois i noies en relació amb altres contextos nacionals, atenent a uns mateixos estàndards d'avaluació dels aprenentatges. Al gràfic 19 mostrem les diferències en puntuacions entre nois i noies a l'última edició 2009 del PISA en tots els països de la UE dels 28, mentre la taula 18 presenta les diferències entre les comunitats autònomes que hi van participar.

Taula 18.

Diferències de puntuacions en lectura, matemàtiques i ciències entre els nois i les noies de 15 anys a la UE dels 28 (PISA 2009)

Comprensió lectora		Matemàtiques		Ciències	
Múrcia	17	País Basc	-8	Ceuta i Melilla	5
Andalusia	21	Galícia	-11	Galícia	1
Illes Canàries	25	Madrid	-11	Madrid	-1
Ceuta i Melilla	27	Ceuta i Melilla	-11	La Rioja	-2
Astúries	28	Astúries	-12	Castella i Lleó	-6
Catalunya	29	Navarra	-14	País Basc	-6
Castella i Lleó	31	Castella i Lleó	-14	Aragó	-6
Illes Balears	34	Múrcia	-17	Navarra	-9
Aragó	34	Cantàbria	-17	Catalunya	-9
Galícia	35	Illes Canàries	-17	Illes Balears	-10
País Basc	35	La Rioja	-19	Cantàbria	-12
Cantàbria	36	Aragó	-19	Astúries	-13
La Rioja	36	Illes Balears	-21	Illes Canàries	-15
Madrid	36	Catalunya	-22	Andalusia	-16
Navarra	36	Andalusia	-26	Múrcia	-24

Nota: valors ordenats de menys a més diferència entre sexes.

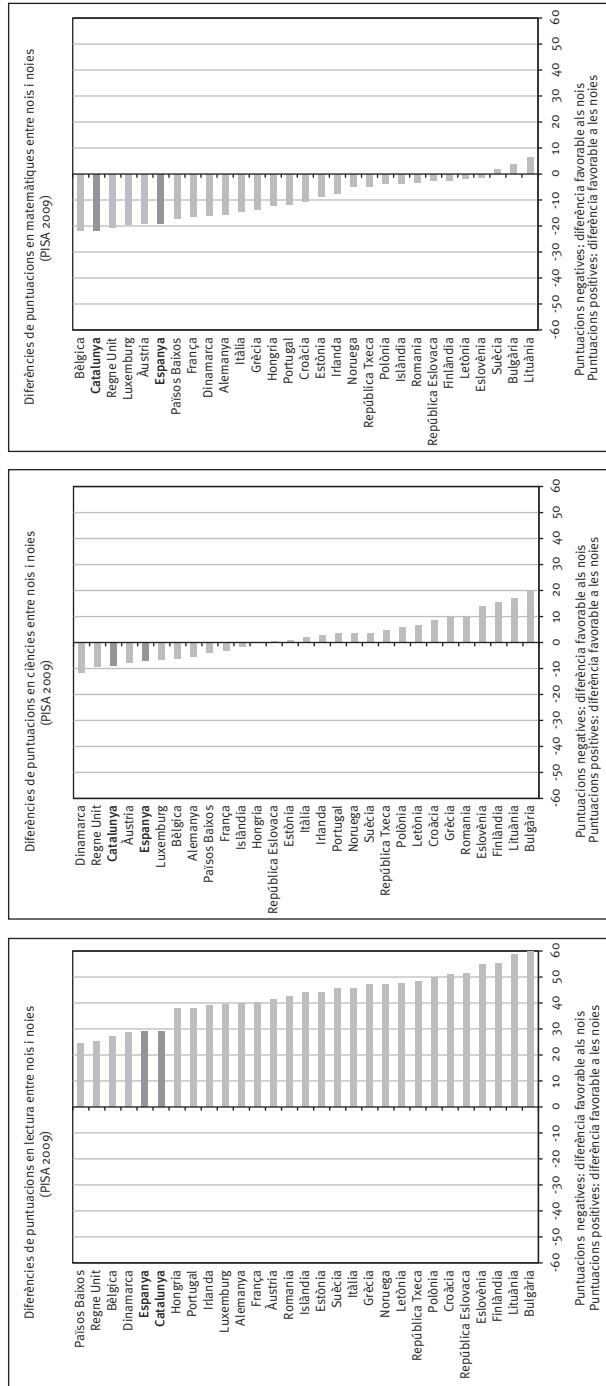
Puntuacions negatives: diferència favorable als nois.

Puntuacions positives: diferència favorable a les noies.

Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades OCDE-PISA 2009.

En el gràfic 19 considerem la dispersió de puntuacions segons sexe com a indicador de desigualtat entre nois i noies. Aquest gràfic ens permet observar tendències ja conegudes en l'àmbit internacional: les noies obtenen puntuacions en lectura significativament més altes en tots els països d'Europa, mentre que els nois obtenen puntuacions més altes en matemàtiques en la gran majoria dels països. En ciències,

Gràfic 19.
Diferències de puntuacions en lectura, matemàtiques i ciències entre els nois i les noies de 15 anys a la UE dels 28 (PISA 2009)



Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades OCDE-PISA 2009.

les noies obtenen millors resultats en la majoria dels països, però val a dir que no s'observa una tendència clara.

Podem dir que, comparativament, Catalunya obté una bona nota en comprensió lectora. Malgrat que les diferències en lectura entre sexes a Catalunya siguin substantives (29 punts a favor de les noies), se situa en sisè lloc respecte els 28 països de la UE. En el marc comparat de les comunitats autònomes (taula 18) també se situa com la sisena comunitat amb menys dispersió, tot i que en aquest cas ho és respecte les 15 comunitats que van participar en l'última edició del PISA.

En l'escala de competència matemàtica, en canvi, Catalunya mostra una situació comparativament negativa en termes de dispersió de puntuacions segons el sexe. D'una banda, se situa com el segon país amb una major dispersió de resultats favorable als nois, tot just després de Bèlgica i precedint el Regne Unit, Luxemburg i Àustria. D'altra banda, ocupa també el segon lloc respecte les altres comunitats autònomes, just després d'Andalusia i precedint les Illes Balears i a Aragó.

Finalment, pel que fa a les ciències, les noies obtenen millors puntuacions que els nois en més de la meitat dels països europeus. Catalunya i la majoria de les comunitats autònomes segueixen la tendència contrària, mostrant un avantatge pels nois en 13 de les 15 comunitats participants. Respecte la resta de països europeus, per exemple, Catalunya es situa com el tercer context territorial on les diferències són més favorables als nois, seguint al Regne Unit i a Dinamarca, i precedint a Àustria i al conjunt de l'Estat espanyol. En relació amb la resta de comunitats autònomes, però, es situa a la meitat de la taula, essent Andalusia i Múrcia les comunitats amb més dispersió de puntuacions.

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

EL CREIXEMENT I LA DIVERSIFICACIÓ DE LA DEMOGRAFIA EDUCATIVA

L'*Anuari 2011* posava de manifest que, des d'una perspectiva comparada, i com a conseqüència d'una evolució clarament a l'alça en tots els indicadors demogràfics, Catalunya té un dels sistemes educatius que més creixement ha experimentat en els darrers anys, essent la comunitat autònoma i el país europeu amb la taxa de creixement de població en edat d'escolarització obligatòria més alta (només després de Navarra), i també el que creixerà més en els propers anys (només després d'Irlanda), atès que presentava l'índex de renovació escolar més elevat (pes de la població de 0 a 4 anys sobre la població de 15 a 19 anys).

La taula 19, que conté dades evolutives d'aquests indicadors d'evolució de la demografia educativa, evidencia que fins l'any 2012 Catalunya ha experimentat increments en el nombre de població en edat d'escolarització obligatòria i també en l'índex de renovació de la població escolar. En tots els nivells educatius, Catalunya presenta increments del nombre d'alumnat sensiblement per sobre de les mitjanes estatal i europea. Com dèiem en l'*Anuari 2011*, aquesta és una situació que incrementa la complexitat del nostre sistema educatiu, tant per l'augment consegüent de necessitats de més recursos humans i materials, com per les dificultats de gestionar un sistema en creixement, fins al punt de condicionar els resultats educatius¹.

.....

1. L'anàlisi comparada per països europeus posa de manifest que, com més creixement han experimentat els sistemes educatius, pitjors resultats acadèmics han obtingut (per exemple, en termes d'abandonament educatiu prematur). Si es neutralitza l'efecte del PIB per càpita sobre els resultats, aquesta associació esdevé encara més accentuada.

Taula 19.

Evolució dels indicadors de demografia educativa a Catalunya, Espanya i Unió Europea (UE-27), 2000 a 2012

Índex de renovació de la població escolar (població de 0 a 4 anys/població de 15 a 19 anys)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	0,81	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,83	0,84	0,86	0,89	0,91	0,94	0,96
Espanya	0,69	0,73	0,78	0,83	0,89	0,93	0,97	1,00	1,03	1,07	1,10	1,12	1,14
Catalunya	0,74	0,81	0,88	0,95	1,03	1,08	1,12	1,15	1,18	1,21	1,24	1,26	1,27
Població de 5 a 14 anys (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	100,0	98,7	97,4	96,2	94,9	93,6	92,4	91,4	90,5	90,0	89,8	89,7	89,8
Espanya	100,0	98,5	97,6	97,8	98,2	98,7	99,6	101,1	103,2	105,3	106,9	108,6	110,2
Catalunya	100,0	99,2	98,9	101,2	103,6	106,0	108,9	112,5	116,6	120,0	123,0	125,9	127,9
Alumnat (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	100,0	100,2	101,3	101,1	101,7	102,4	98,7	98,2	98,2	98,3	98,7	99,0	:
Espanya	100,0	98,4	97,5	97,3	99,6	100,7	101,3	102,4	104,0	106,1	109,0	111,7	:
Catalunya	100,0	98,8	98,3	99,8	101,6	104,8	107,1	109,6	115,0	118,6	120,2	128,6	:
Alumnat ISCED 1 (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	100,0	96,2	94,3	93,0	93,2	92,6	91,6	91,1	90,8	90,2	89,7	89,6	:
Espanya	100,0	98,6	98,1	98,0	103,2	103,1	104,3	106,2	108,9	110,7	110,8	113,0	:
Catalunya	100,0	99,7	100,3	102,1	104,5	108,4	114,2	118,0	128,1	131,2	127,6	134,1	:
Alumnat ISCED 2 (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	100,0	102,9	105,4	104,9	103,7	103,0	100,7	98,1	97,7	97,1	96,5	95,2	:
Espanya	100,0	97,3	95,7	96,2	96,4	96,8	96,5	96,0	95,8	95,8	98,2	98,6	:
Catalunya	100,0	96,6	95,6	97,9	98,6	100,2	101,3	102,7	105,1	105,9	108,9	110,0	:
Alumnat ISCED 3 (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	100,0	101,0	103,9	102,5	104,5	106,4	90,8	90,3	89,9	88,7	89,1	88,9	:
Espanya	100,0	99,3	95,7	90,3	89,6	94,0	93,0	93,0	92,5	92,1	98,0	102,6	:
Catalunya	100,0	103,4	100,9	96,9	96,0	101,6	98,5	103,8	106,5	108,8	112,5	115,1	:
Alumnat ISCED 5-6 (2000=100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	100,0	103,7	107,7	111,6	114,5	116,4	118,0	118,6	119,6	122,3	124,7	126,4	:
Espanya	100,0	100,2	100,2	100,6	100,6	98,9	97,8	97,2	97,4	98,5	102,7	106,6	:
Catalunya	100,0	99,6	96,0	96,7	96,7	96,7	95,6	93,5	95,1	100,5	105,4	133,4	:
Població estrangera (%)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	4,1	4,1
Espanya	2,0	2,9	3,8	5,3	6,5	7,8	9,1	10,4	11,6	12,3	12,3	12,3	12,0
Catalunya	2,9	4,0	5,9	8,1	9,4	11,4	12,8	13,5	15,0	15,9	16,0	15,7	15,7
Creixement migratori	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	2,3	1,2	3,8	4,2	4,0	3,6	3,2	3,9	2,8	1,7	1,9	1,8	:
Espanya	9,7	10,8	15,7	14,8	14,3	14,8	13,7	15,6	9,0	1,1	1,3	-0,9	:
Catalunya	11,4	21,5	23,1	18,4	19,8	18,8	18,0	17,6	12,1	2,7	2,0	-1,0	:

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

En bona part, aquest increment de la demografia educativa s'explica per l'impacte del fet migratori. De fet, l'*Anuari 2011* també evidenciava que, des d'una perspectiva comparada, Catalunya té un dels sistemes educatius amb un major impacte del fet migratori, essent una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb unes taxes més elevades de creixement migratori, un percentatge de població infantil estrangera i un pes de l'alumnat estranger als ensenyaments obligatoris. L'anàlisi comparada per països europeus i per comunitats autònomes també evidenciava, a més, que el fet migratori incrementa la complexitat educativa del sistema i consegüentment també incideix en la seva eficàcia².

La taula 19 mostra com Catalunya presenta un percentatge de població estrangera l'any 2012 (15,7%) sensiblement més elevat que la mitjana espanyola (12%), i que al llarg dels darrers 10 anys ha presentat taxes de creixement migratori també més elevades. Així mateix, la taula 20, corresponent al gràfic 20, evidencia que en tots els nivells educatius el pes del fet migratori és superior a Catalunya que a Espanya, especialment en el sector públic, on es detecten les diferències més significatives.

Dit això, però, val a dir que, després d'uns anys de creixement demogràfic del nostre sistema educatiu molt accentuat, en els darrers dos anys es comencen a detectar evidències d'un canvi de tendència.

D'una banda, en relació amb l'impacte del fet migratori, la taula 19 mostra com l'any 2011 va ser el primer en què el creixement migratori va ser negatiu. En aquesta mateixa

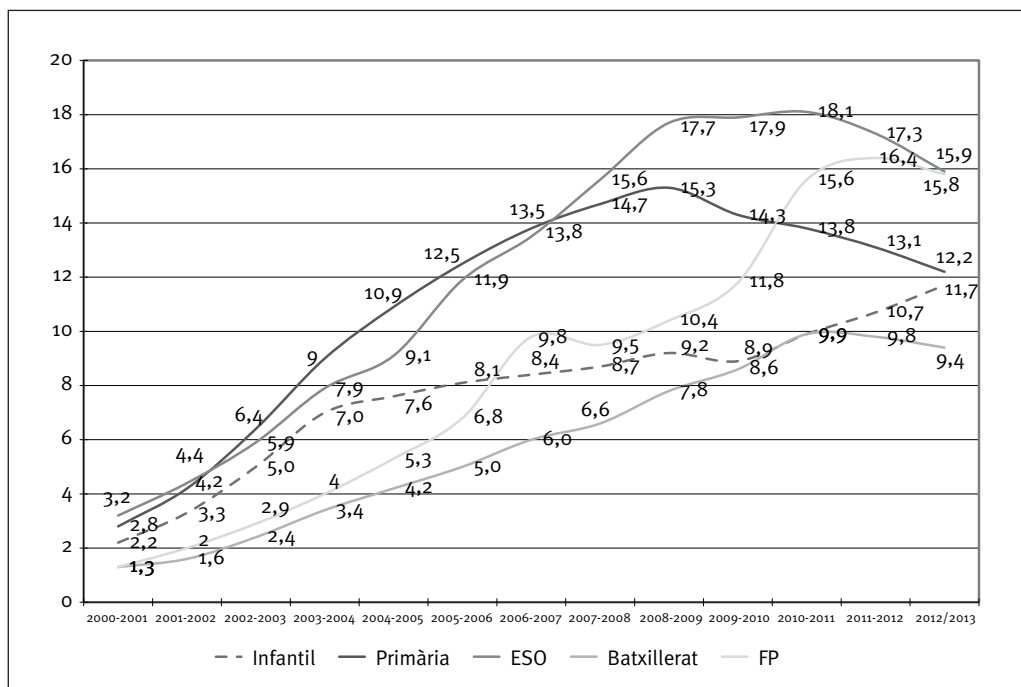
.....

2. Els territoris amb nivells de població estrangera més elevats, i amb un creixement del fet migratori més accentuat en els darrers anys, com és el cas de Catalunya, presenten nivells pitjors de permanència en el sistema en edats d'escolarització postobligatòria. Tal com succeïa amb l'evolució de la demografia educativa, un cop es controla l'efecte que poden tenir els nivells de riquesa, l'associació entre fet migratori i resultats educatius és encara més clara. A més, les proves PISA demostren que en el cas de Catalunya l'origen migratori és un factor de desigualtat educativa fonamental. De fet, és la segona comunitat autònoma amb les diferències de resultats en comprensió lectora a les proves PISA més elevades entre l'alumnat d'origen autòcton i el d'origen immigrant (82 punts, mentre que la mitjana espanyola és de 58). Si es controla l'efecte de l'estatus socioeconòmic, aquesta diferència (82 punts) es redueix més d'un 20% (fins als 65 punts), però encara continua existint. Fins i tot a paritat d'estatus socioeconòmic, Catalunya continua essent la segona comunitat autònoma amb diferències més grans, la qual cosa evidencia que el nostre sistema educatiu no ha aconseguit compensar les desigualtats associades al fet migratori, o ho ha compensat menys que altres comunitats autònomes.

línia, el gràfic 20 il·lustra com a partir del curs 2011/2012, només amb l'excepció de l'educació infantil (que té en compte les dades del primer cicle, que partia de dèficits d'accessibilitat de l'alumnat estranger molt elevats), tots els ensenyaments han presentat una tendència de pèrdua d'alumnat estranger en valors relatius —i també en valors absoluts, si s'analitza el nombre d'alumnes estrangers matriculats en cada etapa—.

Gràfic 20.

Evolució de l'alumnat estranger per nivell educatiu a Catalunya, 2000-2011 a 2012-2013



Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i Ministeri d'Educació.

I d'altra banda, en relació amb el creixement demogràfic, les dades evolutives també evidencien que l'alumnat que s'incorpora als ensenyaments de provisió universal al nostre sistema educatiu pels nivells inferiors comença a créixer a partir del curs 2012/2013. Així ho il·lustra el gràfic 21, que mostra com l'alumnat al 2n cicle d'educació infantil, després d'anys de creixement, inicia una tendència negativa. El gràfic 21 també mostra

Taula 20.

Evolució de l'alumnat estranger per nivell educatiu, a Catalunya per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2000-2011 a 2012-2013

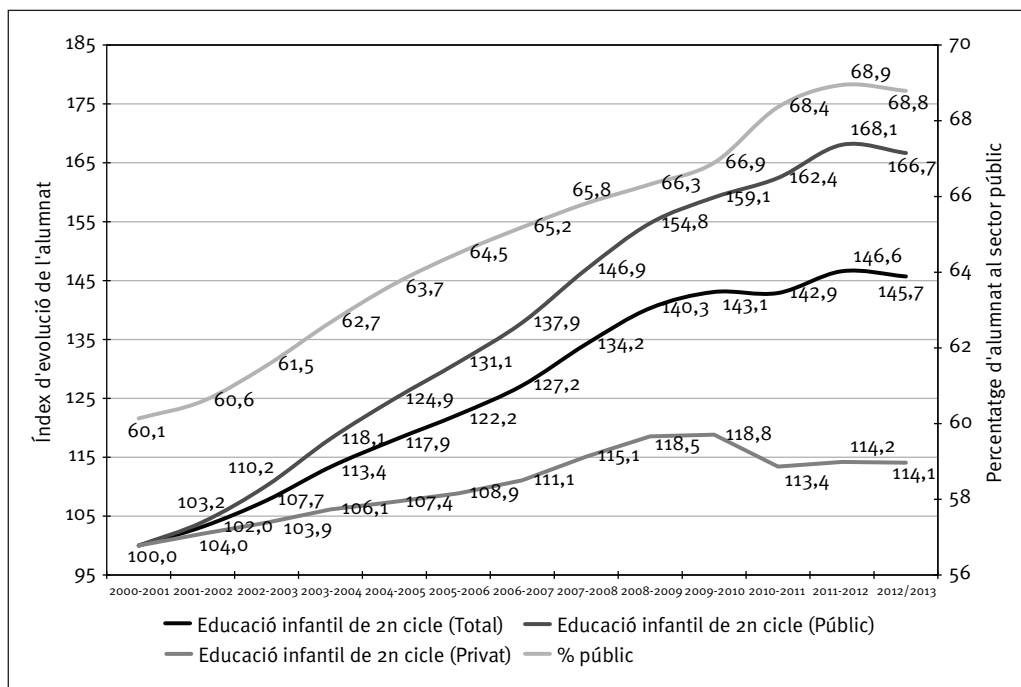
% alumnat estranger Infantil	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	2,1	3,2	4,7	5,8	6,0	6,3	6,7	7,3	7,2	7,0	7,1	7,5	7,9
Catalunya	2,2	3,3	5,0	7,0	7,6	8,1	8,4	8,7	9,2	8,9	9,9	10,7	11,7
Espanya (públic)	2,5	3,9	5,7	7,2	7,5	8,0	8,5	9,4	9,2	8,9	8,9	9,6	10,2
Catalunya (públic)	3,1	4,8	7,0	10,1	10,9	11,4	11,7	11,9	12,0	11,6	11,5	13,5	15,2
Espanya (privat)	1,4	1,9	2,7	3,2	3,2	3,4	3,4	3,6	3,6	3,6	4,0	3,6	3,5
Catalunya (privat)	1,2	1,6	2,5	3,0	3,1	3,1	3,3	3,4	4,3	4,1	7,1	5,1	4,6
% alumnat estranger Primària	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	2,4	3,5	5,4	7,0	8,1	9,2	10,3	11,3	11,6	10,9	10,4	9,7	9,0
Catalunya	2,8	4,2	6,4	9,0	10,9	12,5	13,8	14,7	15,3	14,3	13,8	13,1	12,2
Espanya (públic)	2,8	4,3	6,6	8,6	9,9	11,4	12,9	14,2	14,4	13,6	12,9	12,1	11,3
Catalunya (públic)	4,2	6,2	9,2	13,0	15,4	17,5	19,1	20,2	20,2	18,7	17,9	16,8	15,9
Espanya (privat)	1,5	2,0	2,9	3,9	4,3	4,8	5,2	5,5	5,8	5,5	5,2	4,8	4,3
Catalunya (privat)	0,8	1,4	2,3	3,0	3,9	4,4	4,9	5,3	6,8	6,4	6,1	6,0	4,9
% alumnat estranger ESO	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	2,0	2,9	4,3	5,8	6,7	8,0	9,2	10,9	11,9	12,1	12,3	12,0	11,3
Catalunya	3,2	4,4	5,9	7,9	9,1	11,9	13,5	15,6	17,7	17,9	18,1	17,3	15,9
Espanya (públic)	2,4	3,5	5,2	6,9	8,1	9,6	11,2	13,3	14,3	14,5	14,7	14,4	13,6
Catalunya (públic)	4,9	6,6	8,6	11,2	12,6	16,8	19,0	21,7	23,5	23,5	23,2	22,3	20,7
Espanya (privat)	1,1	1,7	2,5	3,6	4,1	4,7	5,4	6,3	7,4	7,6	7,8	7,5	6,8
Catalunya (privat)	1,0	1,6	2,5	3,5	4,2	5,0	5,7	6,9	9,1	9,3	10,2	9,4	8,0
% alumnat estranger Batxillerat	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	0,9	1,2	1,8	2,4	3,0	3,4	4,0	4,7	5,3	5,9	6,5	6,8	6,8
Catalunya	1,3	1,6	2,4	3,4	4,2	5,0	6,0	6,6	7,8	8,6	9,9	9,8	9,4
Espanya (públic)	0,9	1,3	2,0	2,7	3,4	3,9	4,5	5,3	6,0	6,6	7,2	7,6	7,8
Catalunya (públic)	1,4	2,1	3,2	4,5	5,6	6,8	8,0	9,0	10,2	11,1	12,1	12,5	12,3
Espanya (privat)	0,9	0,9	1,3	1,5	1,8	2,0	2,4	3,0	3,4	4,0	4,5	4,3	3,8
Catalunya (privat)	1,0	0,7	1,1	1,3	1,6	2,0	2,4	2,5	3,6	4,1	5,9	4,5	3,6
% alumnat estranger FP	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	1,2	1,6	2,3	3,2	4,2	5,5	6,9	7,8	8,7	10,0	11,2	11,4	10,9
Catalunya	1,3	2,0	2,9	4,0	5,3	6,8	9,8	9,5	10,4	11,8	15,6	16,4	15,8
Espanya (públic)	1,2	1,5	2,3	3,2	4,3	5,5	7,0	7,9	8,8	10,1	11,4	11,6	11,1
Catalunya (públic)	1,2	1,9	2,9	4,2	5,7	7,6	11,0	10,4	11,5	13,1	16,9	17,8	17,2
Espanya (privat)	1,4	1,8	2,4	3,1	4,1	5,2	6,5	7,4	8,3	9,7	10,5	10,6	10,1
Catalunya (privat)	1,4	2,0	2,9	3,6	4,3	5,1	7,1	7,3	7,8	8,4	12,1	12,4	11,8

Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i Ministeri d'Educació.

com aquesta tendència ja s'havia instal·lat en el sector privat en el curs 2009/2010, per efecte fonamentalment de la crisi econòmica.

Gràfic 21.

Evolució de les dades d'alumnat per sector de titularitat al segon cycle d'educació infantil a Catalunya, 2000-2001 a 2012-2013 (2000-2001=100,0)



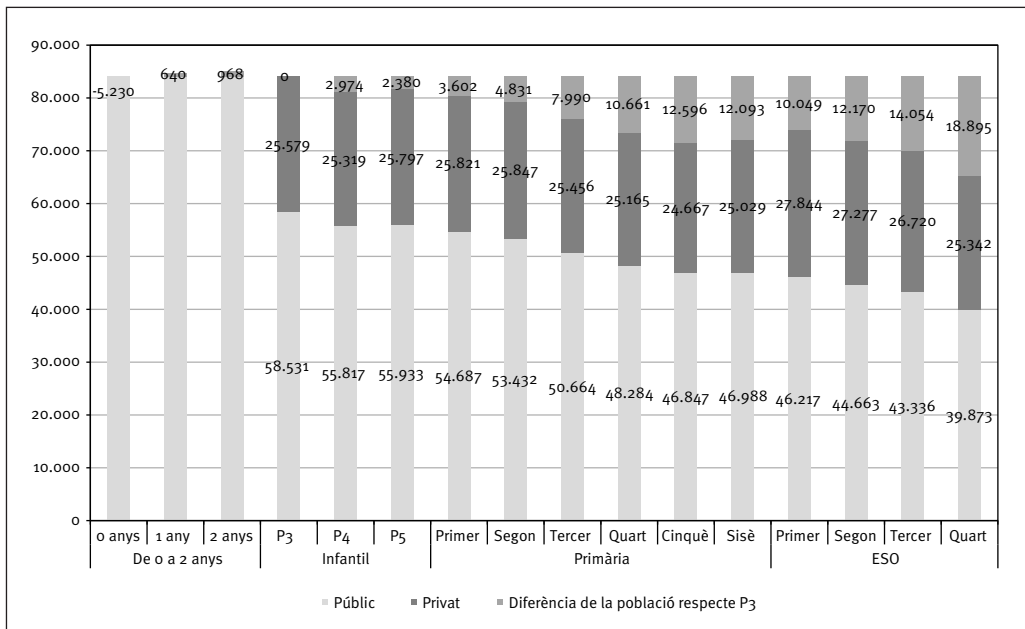
Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Aquesta tendència negativa iniciada al segon cycle d'educació infantil a partir del curs 2012/2013, però, no es farà present encara en altres etapes educatives. El fort creixement del sistema educatiu, especialment en les etapes inicials per impacte dels increments de natalitat, es desplaça, any rere any, cap a nivells educatius superiors. En altres paraules, si bé a P3 les necessitats d'escolarització ja tendeixen a decreïxer, en la resta de nivells el nombre d'alumnat continua creixent. Així, per exemple, si hom compara el volum d'alumnat escolaritzat a P3 i el d'alumnat escolaritzat a quart d'ESO, tal com es fa en el gràfic 22 per al curs 2011/2012, s'adona que la diferència és de 18.895 alumnes. La

taula 21 també mostra com, mentre a P3 el nombre d'alumnat ha decrescut per primer cop el curs 2012/2013, a 1r d'ESO i a 1r de batxillerat aquest encara augmenta. Per donar cobertura a aquesta demanda creixent, l'oferta de places de secundària obligatòria,

Gràfic 22.

Alumnat per sector de titularitat i nivell educatiu a Catalunya, 2011-2012



Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

previsiblement, haurà de créixer més d'un 25% per donar resposta a les necessitats d'escolarització futures de l'alumnat que està en edat d'educació infantil.

En aquest context de forta fluctuació de l'oferta en els diferents nivells, de destrucció d'oferta en uns nivells i de creació d'oferta en altres, també resulta pertinent valorar com evoluciona la programació de l'oferta pública i privada, per comprovar quin sector surt més afavorit d'aquest context de canvi. Cal afegir, a més, que la crisi econòmica ha fet incrementar la demanda del sector públic.

En aquest sentit, la taula 21 mostra com a l'ESO i al batxillerat el pes del sector públic tendeix a créixer, mentre que a P3, per primer any, aquest pes ha disminuït. Només a P3, l'oferta de places públiques s'ha reduït en 4.488 (amb un 7,1% de reducció), mentre que

Taula 21.

Evolució de les dades d'alumnat per sector de titularitat i nivell educatiu a Catalunya, 2006-2007 a 2012-2013

Infantil	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3
Total	74.060	77.314	79.183	80.524	80.650	84.110	79.622
Públic	48.631	51.784	53.336	54.662	55.327	58.531	54.401
Privat	25.429	25.530	25.847	25.862	25.323	25.579	25.221
Privat concertat	:	:	:	:	24.245	24.452	24.302
Privat no concertat	:	:	:	:	1.078	1.127	919
% públic	65,7	67,0	67,4	67,9	68,6	69,6	68,3
Variació públic (%)	8,5	6,5	3,0	2,5	1,2	5,8	-7,1
Variació públic (n)	3.800	3.153	1.552	1.326	665	3.204	-4.130
Variació privat (%)	2,6	0,4	1,2	0,1	-2,1	1,0	-1,4
Variació privat (n)	639	101	317	15	-539	256	-358
ESO	Primer	Primer	Primer	Primer	Primer	Primer	Primer (1)
Total	68.173	68.465	69.998	71.611	71.802	74.061	74.923
Públic	40.290	40.722	42.219	43.855	44.218	46.217	47.462
Privat	27.883	27.743	27.779	27.756	27.584	27.844	28.341
Privat concertat	:	:	:	:	26.689	26.964	...
Privat no concertat	:	:	:	:	895	880	...
% públic	59,1	59,5	60,3	61,2	61,6	62,4	63,3
Batxillerat	Primer	Primer	Primer	Primer	Primer	Primer	Primer
Total	43.916	43.764	44.194	44.801	45.310	46.213	46.398
Públic	27.812	27.537	28.023	29.233	29.936	30.773	31.360
Privat	16.104	16.227	16.171	15.568	15.374	15.440	15.038
Privat concertat	:	:	:	:	6.344	6.448	...
Privat no concertat	:	:	:	:	9.030	8.992	...
% públic	63,3	62,9	63,4	65,3	66,1	66,6	67,6

Nota 1: (Alumnat de 1r i 2n 2012/2013) - (Alumnat 1r. 2011/2012).

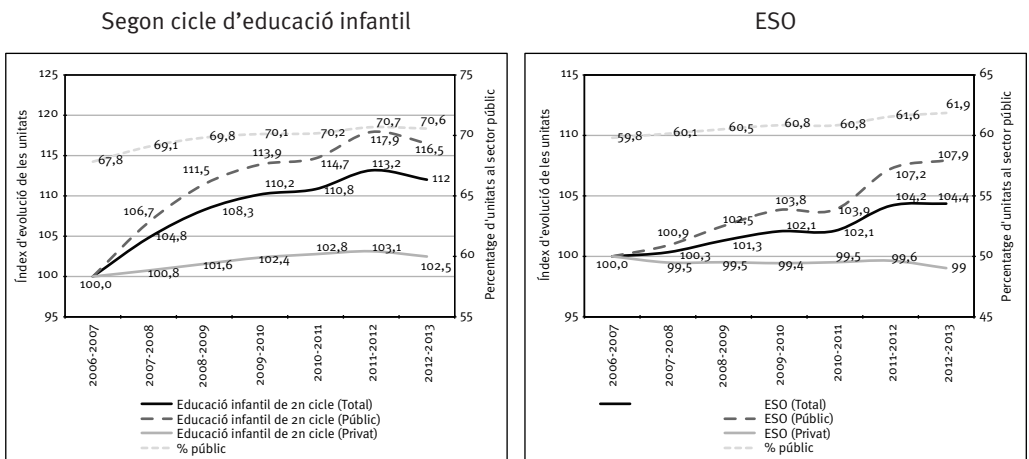
Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

la del sector privat, en 358 (1,4% menys). Caldrà valorar si aquesta evolució es consolida com a tendència en el futur.

Aquesta evolució de la demografia educativa també s'ha deixat notar en la programació d'unitats, si bé aquesta també s'ha vist condicionada pels increments de ràtio aplicats a partir del Reial Decret llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu. Les dades contingudes en el gràfic 23 mostren com, per al curs 2012/2013, mentre que a l'educació infantil de segon cicle el nombre de grups ha decregut per primer cop —i ho ha fet en 248, 145 en el sector públic i 103 en el sector privat—, a primària i a l'ESO aquestes encara continuen incrementant-se —210 a primària i 17 a l'ESO—. Malgrat aquests canvis, però, en totes les etapes educatives, el pes del sector públic en la programació d'unitats ha tendit a créixer.

Gràfic 23.

Evolució de les dades d'unitats per sector de titularitat i nivell educatiu a Catalunya, 2006-2007 a 2012-2013 (2006-2007=100,0)



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

Taula 22.

Evolució de les dades d'unitats per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya, 2006-2007 a 2012-2013 (2006-2007=100,0)

2n cicle Ed. Infantil	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Total (unitats)	9.515	9.972	10.302	10.483	10.546	10.768	10.658
Públic	6.454	6.888	7.193	7.350	7.400	7.611	7.521
Privat	3.061	3.084	3.109	3.133	3.146	3.157	3.137
Variació Total (n)	342	457	330	181	63	222	-110
Variació Públic (n)	314	434	305	157	50	211	-90
Variació Privat (n)	28	23	25	24	13	11	-20
Primària	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Total (unitats)	17.549	17.933	18.476	18.882	19.323	19.798	20.112
Públic	11.574	11.931	12.428	12.816	13.225	13.663	13.936
Privat	5.975	6.002	6.048	6.066	6.098	6.135	6.176
Variació Total (n)	475	384	543	406	441	475	314
Variació Públic (n)	452	357	497	388	409	438	273
Variació Privat (n)	23	27	46	18	32	37	41
ESO	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013 (p)
Total (unitats)	9.750	9.783	9.878	9.952	9.956	10.158	10.175
Públic	5.831	5.884	5.978	6.055	6.056	6.253	6.294
Privat	3.919	3.899	3.900	3.897	3.900	3.905	3.881
Variació Total (n)	9	33	95	74	4	202	17
Variació Públic (n)	15	53	94	77	1	197	41
Variació Privat (n)	-6	-20	1	-3	3	5	-24

Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Taula 23.

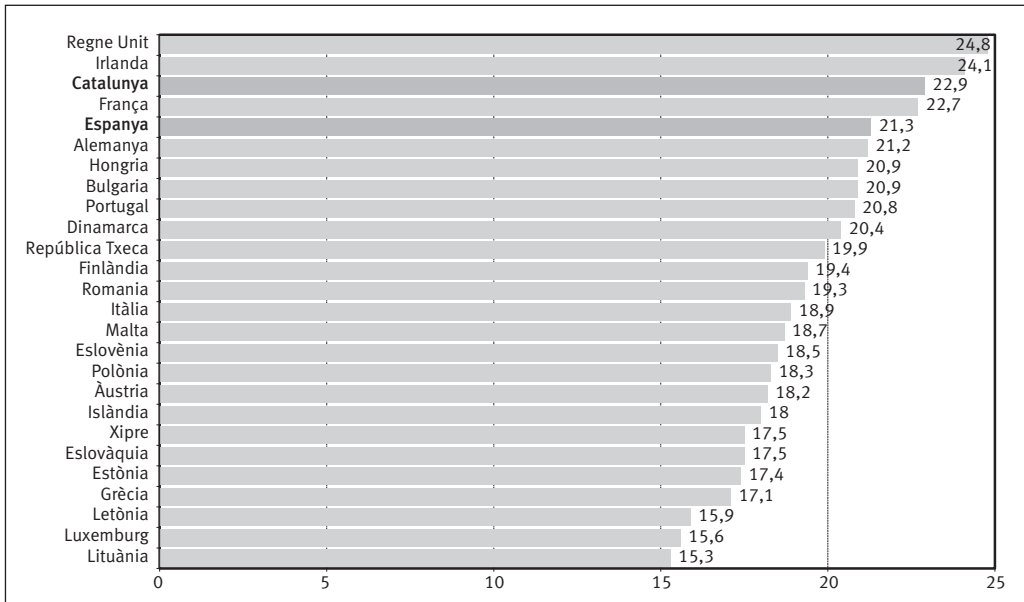
Evolució de les ràtios d'alumnat per unitat per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya, 2006-2007 a 2012-2013

2n cicle Ed. Infantil	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Total	22,5	22,5	22,7	22,8	22,9	22,9	22,9
Públic	21,6	21,6	21,8	21,9	22,3	22,4	22,4
Privat	24,4	24,6	24,8	24,8	24,3	24,3	23,9
Primària	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Total	22,2	22,6	22,7	22,7	22,9	22,9	22,9
Públic	21,1	21,6	21,7	21,8	22,1	22,0	22,0
Privat	24,4	24,5	24,6	24,6	24,7	24,8	24,8
ESO	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013 (p)
Total	27,1	27,5	27,6	27,6	27,8	27,7	28,0
Públic	26,8	27,3	27,4	27,5	28,0	27,8	28,3
Privat	27,6	27,8	27,9	27,8	27,5	27,4	27,5

Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Gràfic 24.

Ràtio d'alumnat per grup d'educació primària (ISCED 1) per països europeus, 2011



Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

LA SEGREGACIÓ ESCOLAR I LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS

En les edicions anteriors de l'anuari, especialment a la del 2011, ja s'identificava la distribució desigual dels estudiants entre els centres, segons el seu origen cultural, social o econòmic, com un dels condicionants de l'èxit escolar. En l'àmbit internacional aquesta distribució ha estat objecte de nombrosos debats en els quals les posicions adreçades vers la inclusió han qüestionat certes polítiques d'escolarització que poden derivar en una major segregació social dels centres. D'altra banda, en la literatura de recerca sembla haver-hi un cert consens en què la segregació social pot tenir uns efectes devastadors tant en termes d'igualtat d'oportunitats educatives, com en termes d'eficàcia.

Quan s'analitza la concentració de grups socialment homogenis en unes mateixes escoles, normalment es considera la distribució de matrícula dels estudiants segons el

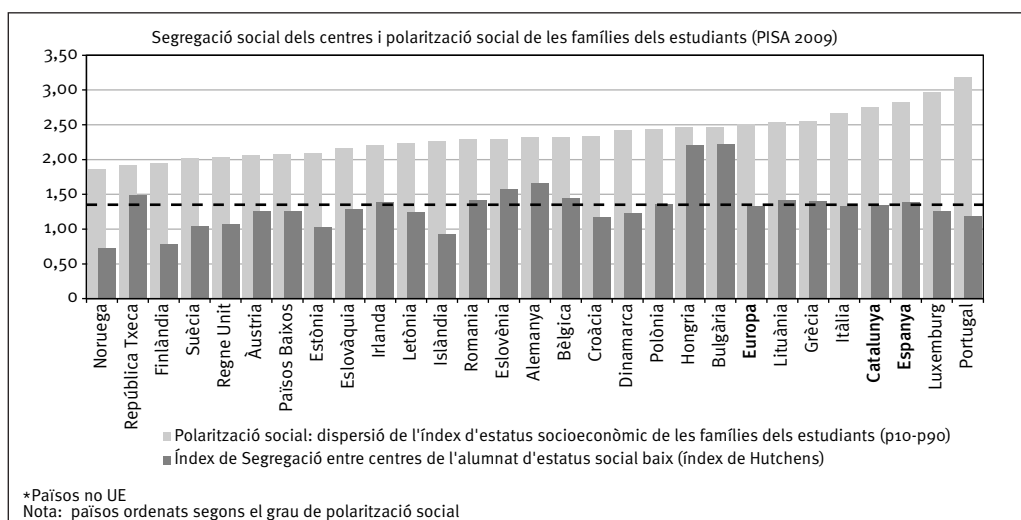
seu estatus socioeconòmic, segons el seu origen immigrant o segons les seves aptituds acadèmiques. En l'edició 2011 de l'anuari ens vàrem concentrar fonamentalment en els estudiants estrangers. Enguany reprenem l'anàlisi de la distribució de matrícula d'aquest col·lectiu específic, però també donem una ullada a la distribució de matrícula dels col·lectius econòmicament poc avantatjats. Per fer-ho, en els paràgrafs que segueixen, es mostra una sèrie d'indicadors relatius directament o indirecta amb la segregació social dels centres a Catalunya i alguna comparació amb les comunitats autònomes i la resta de països de la UE. Aquests indicadors contribueixen a entendre per què estem com estem en matèria d'abandonament prematur i de fracàs escolar, així com ofereixen indicis sobre el disseny o el reforçament de les polítiques adequades per revertir la situació.

Segregació social dels centres

En primer lloc, una ullada comparada ens permet situar Catalunya, en termes de segregació entre instituts dels col·lectius socialment més vulnerables, en relació als altres països de la Unió Europea (gràfic 25). A més a més, aquest mateix gràfic també ens permet

Gràfic 25.

Segregació social dels centres i polarització social dels estudiants per països europeus



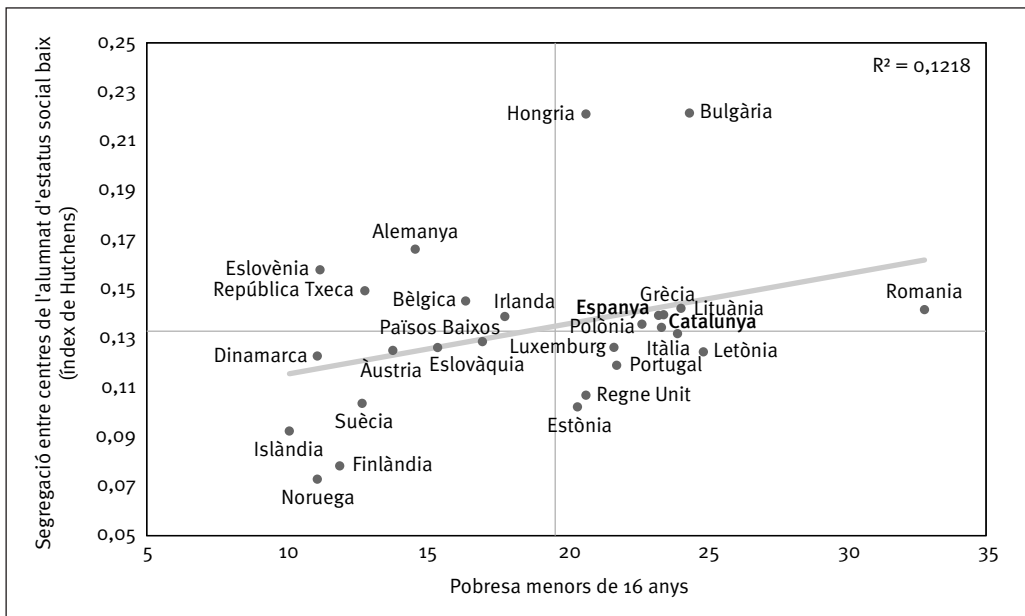
Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades OCDE-PISA 2009.

observar en quina mesura els països tenen majors o menors graus de segregació escolar atenent els nivells de polarització social que existeix entre les famílies dels estudiants. Per fer-ho, posem en relació l'índex de segregació social dels centres amb un índex de dispersió de l'estatus socioeconòmic (diferència entre classe social baixa i alta).

El gràfic 26 és il·lustratiu en tres sentits. En primer lloc, permet observar com els nivells de segregació escolar a Catalunya es situa al mateix nivell que l'índex de segregació calculat a nivell europeu, prop també dels nivells del conjunt de l'Estat espanyol. En segon lloc, els índexs de segregació a Catalunya són inferiors als d'altres països que presenten una societat socialment menys polaritzada, com ara Bèlgica, Alemanya i Eslovènia. En tercer lloc, els països que presenten menys polarització social són també els que mostren nivells més baixos de segregació escolar; entre aquests països, val a destacar principalment els països nòrdics, com Noruega, Finlàndia o Suècia. D'altra banda, els països europeus que mostren un nivell de polarització més alt es situen a l'Europa de l'est: Hongria i Bulgària.

Gràfic 26.

Pobresa infantil i segregació escolar per països europeus (PISA 2009)



Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades OCDE-PISA 2009 i de Eurostat.

Aquest gràfic no és conclouent pel que fa a la possible relació entre les condicions macroeconòmiques i els nivells de segregació. Un gràfic de doble entrada on considerem el nivell de pobresa i el mateix índex de segregació escolar dels estudiants de classe social baixa ens pot ajudar a entendre aquesta relació (gràfic 26).

Encara que en una mesura continguda, l'empitjorament de les condicions de vida d'una societat pot estar associat amb els processos de segregació escolar: concretament, la variació dels nivells de segregació dels estudiants amb un estatus baix s'associa en un 12% amb la variació dels nivells de pobresa. Malgrat que en cap cas podem establir relacions causals o efectes entre ambdues variables, el gràfic sí ens diu com en les realitats on augmenta la pobresa és més probable que també augmenti la polarització social dels centres.

Per tant, és plausible pensar que l'extensió de la pobresa d'un país i l'eixamplament de les diferències entre classes socials, fenomen que es concentra en determinades zones i barris, contribueixi a la generació d'escoles-gueto i, per tant, a una ulterior separació dels centres en termes de composició. A més a més, en un context de crisi i en sistemes amb esquemes de lliure elecció de centre i sense regulació de la matrícula, la mobilitat per assistir a escoles fora del propi entorn està fortament subjecta a la capacitat econòmica de les famílies.

Aquests factors són exògens a l'administració del sistema educatiu, és a dir, condicionen la composició dels centres i les classes, però no es poden atribuir a les polítiques educatives ni a l'estructura del sistema. De fet, en la separació dels estudiants amb característiques homogènies entre les escoles d'un mateix país, regió, municipi o barri poden distingir entre factors exògens i factors endògens respecte les polítiques d'administració dels sistemes educatius.

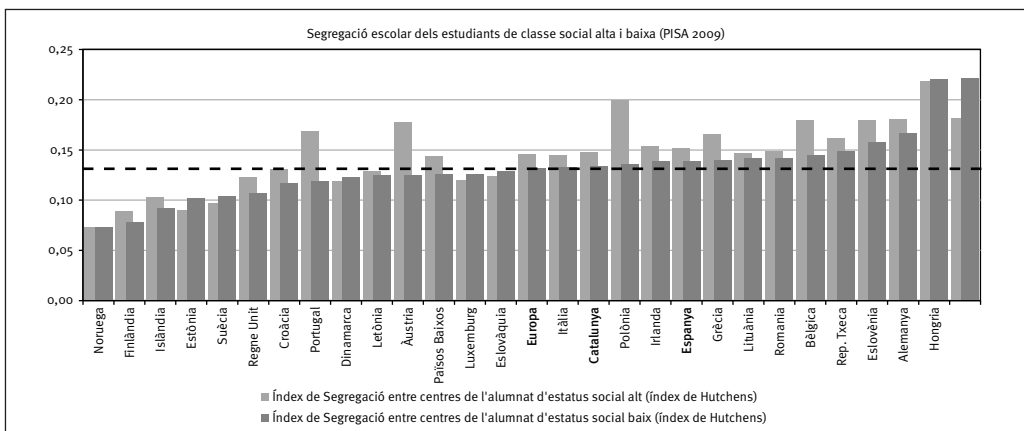
Per exemple, el lloc de residència dels estudiants on possiblement la composició social sigui més homogènia (exògens), juntament amb esquemes que no permeten l'elecció de centre (endogen), poden condicionar fortament la composició social de les escoles. Així mateix, sistemes amb esquemes oberts d'elecció de centre (endogen), però on no existeixi cap tipus de regulació pública (també endogen), pot derivar en centres amb una composició social més homogènia, doncs una elecció més o menys informada i estratègica de centre per part de les famílies pot estar condicionada pel propi capital social i cultural (exogen).

La combinació d'aquests factors territorials i institucionals fa que els països tendeixin a presentar perfils més o menys inclusius i, per tant, models més o menys polaritzats. Factors endògens del sistema, com ara la seva estructura per itineraris que separen als estudiants de forma prematura —entre els 10 i els 14 anys—, poden incidir de forma significativa en aquests models, tant pel que fa als estudiants socialment privilegiats com aquells més vulnerables. De fet, en els sistemes on els col·lectius amb pocs recursos econòmics tendeixen a concentrar-se en uns mateixos centres, els col·lectius econòmicament més avantatjats també tendeixen a segregar-se. En el gràfic 27 es posen en relació dos índexs de segregació escolar calculats en l'àmbit europeu, un relatiu als estudiants de classe social baixa i un altre als estudiants de classe social alta.

En aquest quadre comparat, Catalunya es situa just en la mitjana de tots els països europeus en ambdós indicadors. Presenta una situació molt similar a la d'Itàlia i a la de la resta de l'Estat espanyol. També se situa prop de països com Holanda o Irlanda. En termes de segregació de l'alumnat d'estatus social baix, Catalunya ocupa la setzena posició de 28 (Espanya, la dinovena), mentre que ocupa la catorzena posició pel que fa a la distribució iniqua de l'alumnat amb un alt estatus (Espanya, la dissetena).

Gràfic 27.

Segregació escolar segons la classe social dels estudiants, per països europeus (PISA 2009)



*Països no UE

Nota: països ordenats segons l'índex de segregació de l'alumnat de classe social baixa

Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades OCDE-PISA 2009.

Com ja s'ha assenyalat, els països nòrdics són els que tenen nivells més baixos de segregació escolar, no només pel que fa als estudiants que provenen de les classes socials baixes, sinó també dels estudiants d'entorns afavorits. En aquests països hi ha dos factors endògens del sistema que facilita que l'alumnat es distribueixi equitativament: no hi ha itineraris acadèmics diferenciats en l'educació secundària inferior, per la qual cosa els estudiants no es distribueixen prematurament entre itineraris més professionalitzadors i altres més acadèmics, i la qualitat de la instrucció és suficientment bona i homogènia entre els centres com perquè l'elecció estratègica no tingui massa sentit. D'altra banda, hi ha altres casos, com Polònia, Àustria, Portugal o Bèlgica, on una situació de relativa distribució equitativa dels alumnes de contextos menys privilegiats coexisteix amb una major segregació dels alumnes amb famílies d'alt nivell adquisitiu.

Segregació escolar dels estudiants estrangers

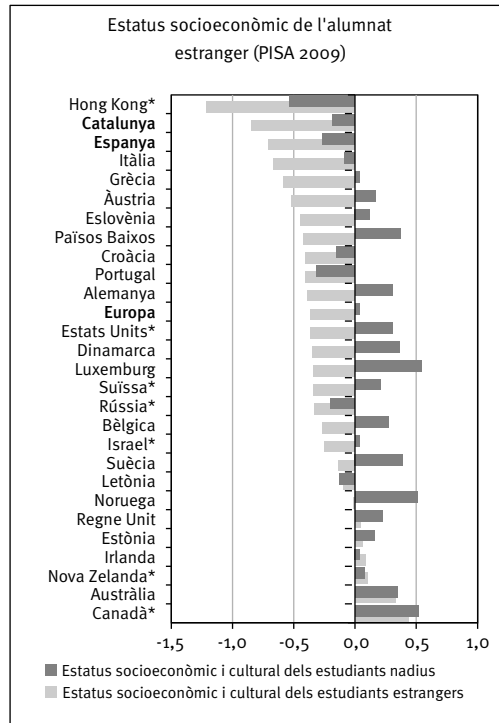
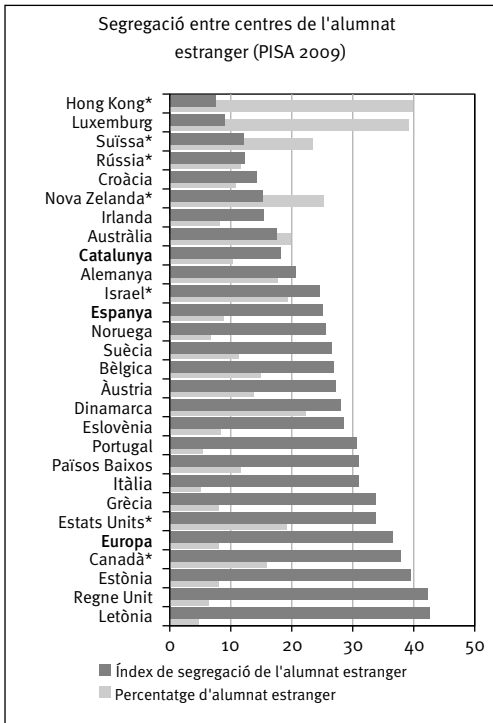
El fet migratori a Catalunya suposa un repte, no només per a mestres i professors que han d'atendre la diversitat, sinó també per la supervisió i monitoratge del sistema educatiu. Dues són les dificultats generalment associades amb els diferents grups d'estudiants d'origen immigrant: com a mitjana, tenen una composició socioeconòmica per sota dels nivells mitjans de la població nativa; d'altra banda, han de fer front a diversos obstacles vinculats al procés d'adaptació social i institucional a la societat d'acollida, com per exemple la llengua, els referents culturals, les experiències educatives prèvies o la discontinuïtat acadèmica.

En l'*Anuari 2011* ja es varen assenyalar algunes informacions rellevants sobre l'escolarització equilibrada dels estudiants estrangers segons titularitat i els factors associats al fenomen. Enguany tractem d'actualitzar i comparar sintèticament l'evolució de l'índex d'escolarització equilibrada dels estudiants estrangers, així com aprofundir en el fenomen en clau interna catalana. Per començar, una ullada en el panorama internacional ens permet analitzar la situació de Catalunya en relació als altres països de la Unió Europea i del conjunt de l'OCDE, segons tres factors: l'índex de segregació escolar de l'alumnat estranger, el percentatge d'alumnat estranger i la mitjana de l'índex d'estatus socioeconòmic i cultural dels estudiants estrangers en relació als nadius (gràfics 28 i 29).

Si comparem els dos gràfics 28 i 29 constatem com la situació de Catalunya demostra que el context socioeconòmic pot arribar a tenir una influència continguda en els nivells

Gràfics 28 i 29.

Segregació entre centres de l'alumnat estranger, per països europeus i de l'OCDE, i mitjana de l'índex d'estatus socioeconòmic i cultural dels estudiants estrangers i nadius (PISA 2009)



*Països no UE.

Nota: països ordenats segons l'índex de segregació dels estudiants estrangers.

Nota: no s'han inclòs els països amb menys d'un 5% d'estudiants estrangers

Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades OCDE-PISA 2009.

de segregació escolar. Com s'observa en el gràfic 28, Catalunya mostra una bona posició comparada en termes de segregació escolar del col·lectiu immigrant, ocupant concretament la quarta posició entre els països europeus amb nivells més baixos de segregació, i la novena entre els països de l'OCDE. Aquest resultat és positiu si considerem els nivells de desigualtat social que pateix el col·lectiu immigrant: com es confirma en el gràfic 29, el qual és coherent amb el gràfic sobre polarització social, Catalunya mostra un

dels valors més alts pel que fa a la diferència d'estatus socioeconòmic entre estudiants estrangers i nadius.

Entre els països més virtuosos, trobem Hong Kong (Xina), Luxemburg i Suïssa. Val a dir que aquests països tenen percentatges d'estudiants estrangers comparativament molt elevats (entre el 20% i el 40%), i que aquests no es caracteritzen precisament per tenir una composició social més elevada que els estudiants nadius, ans al contrari. En l'altre extrem, els països que mostren nivells més alts de segregació són Letònia, Regne Unit, Estònia, Canadà i els Estats Units. Si mirem, per exemple, aquests dos últims països, diferències rellevants que podrien assenyalar motius diferents rere la segregació: mentre als EUA hi ha diferències molt importants entre estudiants nadius i immigrants en termes d'estatus social, al Canadà les diferències són quasi inexistentes. Aquesta diferència pot fer pensar que en els Estats Units el fenomen de la segregació escolar és paral·lela al de la segregació social, mentre que en el Canadà la concentració d'estudiants estrangers en uns mateixos instituts pot respondre més a un fenomen d'autoselecció.

Fins aquí s'ha analitzat la situació catalana en relació amb altres contextos internacionals. Per a conèixer millor el fenomen de la segregació escolar i apuntar possibles factors que expliquin aquest fenomen, ens interessa també donar una ullada interna. Per fer-ho, comencem parlant de l'evolució de la matrícula dels estudiants estrangers segons titularitat pública i privada, ja que en l'edició de 2011 ja vàrem assenyalar com aquest factor és imprescindible per entendre els nivells de segregació (taula 24). Cal veure també si el context macroeconòmic actual ha tingut algun tipus d'influència en aquesta evolució.

Com ja apuntàvem a l'*Anuari 2011*, l'escolarització de l'alumnat estranger durant l'última dècada s'ha incrementat d'un mode constant, encara que amb intensitats diferents en funció de la titularitat. En les etapes de l'escolarització obligatòria, aquest creixement ha estat progressiu fins el curs 2008-09, en el qual es produeix un estancament i, posteriorment, un canvi de tendència decreixent. A diferència de l'edició anterior de l'anuari, aquest decreixement també es fa evident en els cicles de formació professional i als cursos de batxillerat del sector privat. D'altra banda, una altra nova tendència s'identifica en el nivell d'educació infantil: mentre que en el sector privat mostra una reducció de la proporció d'estudiants estrangers, la matrícula al sector públic es consolida a l'alça.

Taula 24.**Evolució de la distribució d'alumnat estranger entre sectors de titularitat a l'educació secundària obligatòria a Catalunya, 1999-2011**

% alumnat estranger Infantil	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	1,5	2,1	3,2	4,7	5,8	6,0	6,3	6,7	7,3	7,2	7,0	7,1	7,5	7,9
Catalunya	1,8	2,2	3,3	5,0	7,0	7,6	8,1	8,4	8,7	9,2	8,9	9,9	10,7	11,7
Espanya (públic)	1,7	2,5	3,9	5,7	7,2	7,5	8,0	8,5	9,4	9,2	8,9	8,9	9,6	10,2
Espanya (privat)	1,1	1,4	1,9	2,7	3,2	3,2	3,4	3,4	3,6	3,6	3,6	4,0	3,6	3,5
Catalunya (públic)	2,4	3,1	4,8	7,0	10,1	10,9	11,4	11,7	11,9	12,0	11,6	11,5	13,5	15,2
Catalunya (privat)	0,9	1,2	1,6	2,5	3,0	3,1	3,1	3,3	3,4	4,3	4,1	7,1	5,1	4,6
% alumnat estranger Primària	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	1,7	2,4	3,5	5,4	7,0	8,1	9,2	10,3	11,3	11,6	10,9	10,4	9,7	9,0
Catalunya	2,3	2,8	4,2	6,4	9,0	10,9	12,5	13,8	14,7	15,3	14,3	13,8	13,1	12,2
Espanya (públic)	2,0	2,8	4,3	6,6	8,6	9,9	11,4	12,9	14,2	14,4	13,6	12,9	12,1	11,3
Espanya (privat)	1,2	1,5	2,0	2,9	3,9	4,3	4,8	5,2	5,5	5,8	5,5	5,2	4,8	4,3
Catalunya (públic)	3,5	4,2	6,2	9,2	13,0	15,4	17,5	19,1	20,2	20,2	18,7	17,9	16,8	15,9
Catalunya (privat)	0,7	0,8	1,4	2,3	3,0	3,9	4,4	4,9	5,3	6,8	6,4	6,1	6,0	4,9
% alumnat estranger ESO	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	1,5	2,0	2,9	4,3	5,8	6,7	8,0	9,2	10,9	11,9	12,1	12,3	12,0	11,3
Catalunya	2,4	3,2	4,4	5,9	7,9	9,1	11,9	13,5	15,6	17,7	17,9	18,1	17,3	15,9
Espanya (públic)	1,7	2,4	3,5	5,2	6,9	8,1	9,6	11,2	13,3	14,3	14,5	14,7	14,4	13,6
Espanya (privat)	1,0	1,1	1,7	2,5	3,6	4,1	4,7	5,4	6,3	7,4	7,6	7,8	7,5	6,8
Catalunya (públic)	3,7	4,9	6,6	8,6	11,2	12,6	16,8	19,0	21,7	23,5	23,5	23,2	22,3	20,7
Catalunya (privat)	0,8	1,0	1,6	2,5	3,5	4,2	5,0	5,7	6,9	9,1	9,3	10,2	9,4	8,0
% alumnat estranger Batxillerats	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	0,8	0,9	1,2	1,8	2,4	3,0	3,4	4,0	4,7	5,3	5,9	6,5	6,8	6,8
Catalunya	1,1	1,3	1,6	2,4	3,4	4,2	5,0	6,0	6,6	7,8	8,6	9,9	9,8	9,4
Espanya (públic)	0,7	0,9	1,3	2,0	2,7	3,4	3,9	4,5	5,3	6,0	6,6	7,2	7,6	7,8
Espanya (privat)	0,9	0,9	0,9	1,3	1,5	1,8	2,0	2,4	3,0	3,4	4,0	4,5	4,3	3,8
Catalunya (públic)	1,2	1,4	2,1	3,2	4,5	5,6	6,8	8,0	9,0	10,2	11,1	12,1	12,5	12,3
Catalunya (privat)	0,9	1,0	0,7	1,1	1,3	1,6	2,0	2,4	2,5	3,6	4,1	5,9	4,5	3,6
% alumnat estranger FP	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Espanya	1,2	1,2	1,6	2,3	3,2	4,2	5,5	6,9	7,8	8,7	10,0	11,2	11,4	10,9
Catalunya	1,1	1,3	2,0	2,9	4,0	5,3	6,8	9,8	9,5	10,4	11,8	15,6	16,4	15,8
Espanya (públic)	1,1	1,2	1,5	2,3	3,2	4,3	5,5	7,0	7,9	8,8	10,1	11,4	11,6	11,1
Espanya (privat)	1,4	1,4	1,8	2,4	3,1	4,1	5,2	6,5	7,4	8,3	9,7	10,5	10,6	10,1
Catalunya (públic)	1,1	1,2	1,9	2,9	4,2	5,7	7,6	11,0	10,4	11,5	13,1	16,9	17,8	17,2
Catalunya (privat)	0,9	1,4	2,0	2,9	3,6	4,3	5,1	7,1	7,3	7,8	8,4	12,1	12,4	11,8

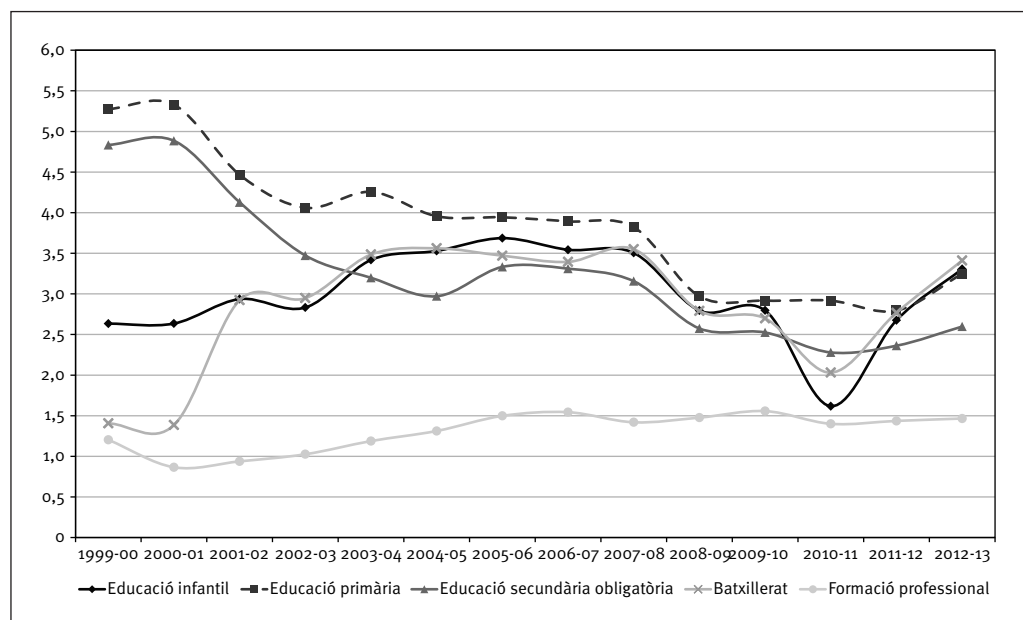
Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i del Ministeri d'Educació.

Pel que fa a les diferències entre Catalunya i el conjunt de l'Estat espanyol, es confirma com les taxes de població estrangera a Catalunya són superiors a la mitjana espanyola, mostrant una tendència de variació paral·lela a la catalana. No obstant això, les diferències entre els dos àmbits territorials són evidents quan es considera el pes de la població estrangera segons la titularitat. Una ullada a les taxes d'escolarització segons titularitat, sobretot a l'ESO i a l'FP, posa en evidència que els percentatges de població estrangera en els centres privats de Catalunya i Espanya són relativament propers, mentre que els percentatges a la pública es diferencien d'un mode no proporcional.

Un cop establerta la matrícula diferencial dels estudiants estrangers, ens interessa veure en quina mesura hi ha desigualtats d'accés segons la titularitat. Una mesura pertinent és l'índex d'equitat, el qual indica si la distribució de la matrícula entre les xarxes pública i privada és equilibrada: el valor d'1 assenyala equilibri de matrícula, mentre un índex superior a 1 indica una major presència d'aquesta població a la xarxa pública (gràfic 30).

Gràfic 30.

Evolució de l'índex d'equitat, 1999/00 - 2012/13



Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament i Ministeri d'Educació.

Tot i corroborar algunes de les informacions que ja assenyalàvem en l'*Anuari 2011*, les dades actualitzades de l'evolució de l'índex comencen a confirmar noves tendències. En primer lloc, val a dir que en totes les etapes educatives es produeix una distribució desigual de l'alumnat estranger entre els centres públics i els privats. Aquesta desigualtat d'accés s'evidencia des de l'educació infantil fins als nivells de batxillerat, amb l'única excepció de la formació professional.

D'altra banda, si bé en l'última edició de l'anuari assenyalàvem un cert estancament en l'evolució de l'índex d'equitat en la matrícula de l'alumnat estranger, enguany podem confirmar que aquest estancament es converteix en empitjorament generalitzat, des de l'educació infantil fins a batxillerat (de nou, amb l'excepció de l'FP). En el curs 2012-13, la proporció de matrícula d'estudiants estrangers a ESO, entre el sector públic i privat, era de 2,5. Per la seva banda, tant a educació infantil, com a primària i batxillerat, les taxes de població immigrant a les aules del sector públic triplicava la del sector privat. Entre altres factors, hom pot fer esment especialment a l'efecte de la crisi econòmica sobre la tria de centre per part de la població d'origen immigrant, que es troba en una situació socioeconòmica més precària.

Fetes aquestes consideracions, s'escau analitzar en quina mesura la segregació escolar a Catalunya ha variat respecte de les altres comunitats autònomes. La taula 25 mostra el pes de l'alumnat estranger en els ensenyaments obligatoris i l'índex d'equitat d'accés arreu de l'Estat espanyol. Per tal de complementar la lectura comparada amb una lectura interna, s'han inclòs també les diferents àrees territorials de gestió educativa (serveis territorials). D'aquesta manera, la perspectiva interna ens ajudarà a entendre la perspectiva comparada a escala estatal.

Com ja apuntàvem a l'*Anuari 2011*, Catalunya és una de les comunitats que menys garanteix la igualtat d'accés de l'alumnat estranger en les dues xarxes educatives, el qual arriba a un 13,6% del total dels alumnes. Com aleshores, Catalunya es situa després de Múrcia i tot just davant de Madrid. Entre les menys virtuoses, s'hi afegeixen les Illes Canàries. A l'altre extrem, entre les comunitats que garanteixen un major equilibri de matrícula entre les escoles públiques i privades, trobem Cantàbria i Castella i Lleó, amb un 7% i un 8,4% d'alumnat estranger, respectivament.

Pel que fa al percentatge d'estudiants estrangers segons titularitat, es pot observar una reducció en el conjunt dels ensenyaments obligatoris. Del 15,3% de l'any 2011 s'ha

Taula 25.

Distribució d'alumnat estranger entre sectors de titularitat per comunitats autònomes

CCAA / Serveis territorials de Catalunya	Ensenyaments obligatoris				
	Alumnat estranger (%)	Alumnat estranger al sector públic (%)	Alumnat estranger al sector privat (%)	Índex d'equitat	Índex de Hutchens
Baix Llobregat*	9,34	11,58	2,31	5,01	0,125
Consorci d'Educació de Barcelona*	12,08	20,93	5,24	4,00	0,187
Múrcia	12,6	16,0	4,1	4,0	-
Vallès Occidental*	10,45	13,55	3,49	3,88	0,157
Canàries	7,8	9,4	2,9	3,2	-
Tarragona*	16,57	19,57	6,16	3,17	0,106
Catalunya	13,6	17,7	6,2	2,9	-
Barcelona Comarques*	17,03	21,84	7,78	2,81	0,132
Madrid	13,2	19,0	6,7	2,8	-
Navarra	10,5	13,8	5,0	2,8	-
Terres de l'Ebre*	18,18	19,48	7,01	2,78	0,054
Comunitat Valenciana	11,4	14,5	5,4	2,7	-
Extremadura	3,7	4,3	1,6	2,7	-
Espanya	9,9	12,2	5,3	2,3	-
Girona*	19,62	21,83	9,65	2,26	0,107
Andalusia	6,0	7,0	3,2	2,2	-
Castella-la Manxa	10,1	11,2	5,2	2,2	-
Balears	15,5	19,4	9,1	2,1	-
País Basc	7,3	9,9	4,8	2,1	-
Lleida*	18,42	20,85	10,51	1,98	0,093
Galícia	4,3	5,0	2,7	1,9	-
Aragó	13,6	16,0	8,7	1,8	-
Astúries	5,8	6,7	3,7	1,8	-
La Rioja	16,7	19,9	10,9	1,8	-
Castella i Lleó	8,4	9,8	5,6	1,7	-
Maresme - Vallès Oriental*	10,72	11,90	7,25	1,64	0,101
Cantàbria	6,8	7,5	5,5	1,4	-
Catalunya Central*	13,55	14,57	11,13	1,31	0,103

Nota: valors ordenats de forma decreixent segons l'índex d'equitat.

Nota: donada la no disponibilitat de microdades a escala estatal, no ha estat possible calcular l'índex de Hutchens per a les comunitats autònomes.

* Serveis territorials del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació.

passat al 13,6% actual. Si separem per titularitat, observem que el sector públic ha passat d'un 20% a un 17,7% d'alumnat estranger, mentre la privada ha passat d'un 7% a un 6,2%. Es confirma de nou el que ja s'avançava en l'edició 2011 de l'anuari: la matrícula d'estrangers a la pública quasi triplica al de la privada.

Si s'observa la posició relativa de les diferents àrees territorials, es pot constatar com el valor comparativament negatiu de Catalunya s'explica fonamentalment pels nivells de segregació que existeixen en les àrees més poblades del país. De fet, les escoles del Baix Llobregat i del Consorci d'Educació de Catalunya són les que evidencien més desigualtat d'accés segons titularitat, per davant de totes les comunitats autònomes espanyoles. Aquest extrem es confirma si atenem l'índex de Hutchens, que indica els nivells de distribució desigual de l'alumnat entre els centres. En aquest cas, és molt probable que una gran part de la variabilitat de l'indicador de segregació escolar de l'alumnat immigrant s'expliqui pel desequilibri de matrícula entre pública i privada.

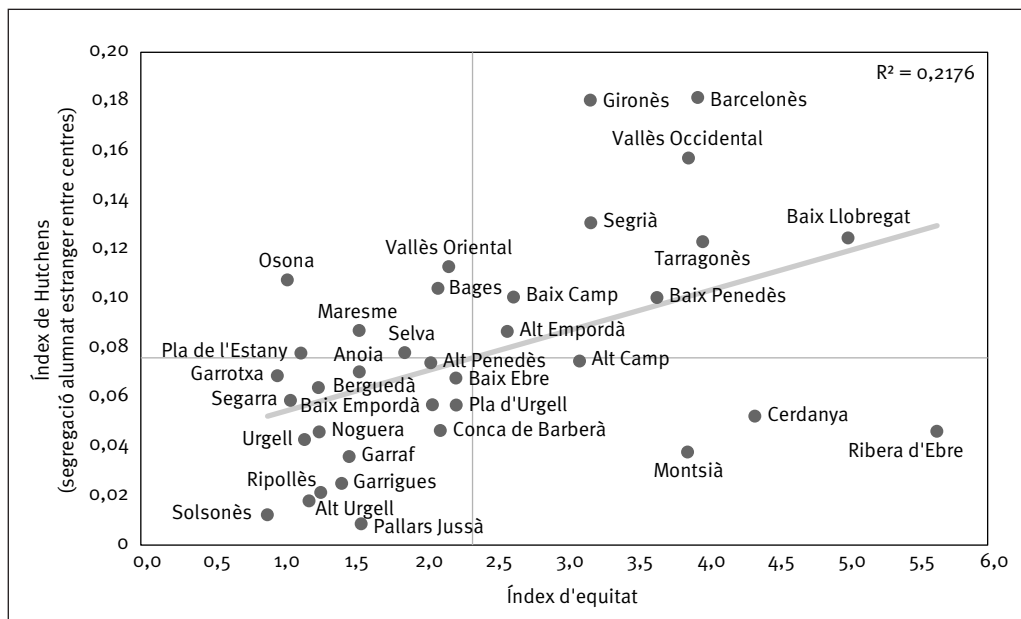
Un exercici que podem dur a terme per explorar en quina mesura la variació de l'índex de segregació escolar està associada a una distribució desigual de matrícula segons titularitat és confrontar-los en una anàlisi bivariada. Donada la disponibilitat de les dades, fem aquest exercici en l'àmbit de comarques (gràfic 31).

El gràfic 31 ens mostra com la variació de l'índex d'equitat, és a dir, una matrícula desigual dels estudiants estrangers entre pública i privada, està associada en un 22% a la variació dels nivells de segregació escolar d'aquest col·lectiu. En altres paraules, un dels factors que estan associats amb la polarització dels centres en termes de composició d'alumnat estranger és la distribució no equilibrada entre els centres de titularitat privada i pública.

El gràfic ens mostra altres informacions rellevants per analitzar els possibles motius que es troben rere els processos de segregació. S'observa com les comarques del Gironès, el Barcelonès i el Vallès Occidental s'ubiquen relativament lluny i per sobre de la línia de regressió. Tenint en compte les desigualtats d'accés entre les dues xarxes, pública i privada, els estudiants estrangers en aquestes comarques haurien de mostrar nivells de segregació escolar més continguts. Aquest fet ens pot suggerir que, en especial en aquests contextos territorials, molts altres factors que no estan evidenciats també intervenen en la concentració d'estudiants d'origen immigrant en uns mateixos centres.

Gràfic 31.

Índex d'equitat i índex de Hutchens: distribució desigual de l'alumnat entre escoles públiques i privades davant la distribució desigual de l'alumnat immigrant entre escoles (tots els ensenyaments obligatoris), 2012



Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

No obstant la matrícula no equilibrada entre sectors sigui, amb molta probabilitat, un dels factors explicatius més importants de la segregació escolar a Catalunya, certament no podem dir que en sigui l'únic. De fet, el gràfic 31 ja ens assenyalava que queda una part important de la variabilitat de l'índex de segregació que no està associada amb la matrícula diferencial entre sectors. En aquest sentit, la taula 26 contribueix a aprofundir en el coneixement del fenomen de la segregació, perquè assenjala diferents factors que poden explicar part de la seva variabilitat.

La taula 26 ens confirma que la titularitat efectivament explica bona part de la variabilitat de l'índex de segregació. Concretament, i com s'observa a la columna que indica el percentatge explicat de segregació pels diferents factors, fins a un 20,5% de la segregació

Taula 26.**Índex i variabilitat explicada de la segregació escolar a Catalunya, curs 2012-13**

Índex de segregació a Catalunya	S	
Total	0,138	
Índex de segregació segons titularitat	Valor	
Sector públic	0,108	
Sector privat	0,127	
Descomposició de l'índex de segregació segons titularitat	Valor	Percentatge explicat de la segregació total
Titularitat		
Dins dels sectors públic i privat	0,109	79,5
Entre sectors públic i privat	0,028	20,5
Alta concentració d'estudiants estrangers al municipi – més del 17% (percentil 75)	Valor	
Dins dels municipis	0,119	86,1
Entre els municipis (percentatge estrangers <75p i >75p)	0,019	13,9
Municipis	Valor	
Dins dels municipis	0,099	71,6
Entre els municipis	0,039	28,4
Comarques	Valor	
Dins de les comarques	0,126	91,7
Entre comarques	0,011	8,3
Serveis territorials	Valor	
Dins dels serveis territorials	0,127	92,2
Entre dels serveis territorials	0,011	7,8

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

escolar dels estudiants estrangers a Catalunya s'explica per una distribució desigual de la matrícula entre els sectors públic i privat. Tanmateix, podem confirmar com la segregació no és un fenomen que es pugui atribuir únicament a les diferències segons titularitat, sinó que afecta també la xarxa pública. A la mateixa columna assenyalada, en relació a la titularitat, observem que quasi un 80% de la seva variabilitat depèn d'altres factors que es troben a l'interior d'ambdós sectors. La distribució no equitativa dels estudiants estrangers entre els centres, doncs, també caracteritza la matrícula als centres públics.

Un factor que explica una bona part de la segregació escolar a Catalunya són les diferències existents entre municipis amb un percentatge molt elevat d'estudiants estrangers. Aquest factor explicaria fins a un 14% de l'índex global de segregació i és molt probable

que respongui a la concentració residencial d'aquesta mateixa població en determinats barris. D'altra banda, un segon factor que sembla tenir algun tipus de relació amb la segregació és el factor "municipi". La descomposició de l'índex de segregació ens assenyalava que hi ha un 28,4% de la variació de l'índex que és atribuïble a diferències entre municipis. En aquest cas, la segregació podria estar més associada a una tipologia de municipi, com per exemple al seu caràcter urbà o rural que determina unes majors o menors possibilitats d'elecció de centre. Altres factors territorials com la ubicació de l'escola segons comarques o grans àrees territorials també expliquen, respectivament, fins a un 8,3% i un 7,8% de l'índex de segregació global, la qual cosa reflecteix també una certa polarització territorial en el context català.

Finalment, per acabar aquesta anàlisi interna del fenomen de la segregació a Catalunya, podem analitzar la seva evolució d'ençà del curs 2007-08, per així copsar si es perfila alguna tendència al llarg del temps. Les taules 27 i 28 ens aporten aquesta informació en relació als centres públics, segons l'àrea territorial i comarques.

Taula 27.

Evolució de l'índex de segregació escolar dels estudiants estrangers per àrea territorial a Catalunya, 2007/08-2012/13

	Ensenyaments obligatoris (titularitat pública i privada)	Educació infantil i primària (centres públics)		
	Índex de Hutchens 2012-13	Índex de Hutchens 2007-08	Índex de Hutchens 2012-13	Evolució 2007/08 - 2012/13
Catalunya	0,138	0,135	0,141	0,006
Àrees territorial				
Vallès Occidental	0,157	0,135	0,175	0,040
Consorci d'Educació de Barcelona	0,187	0,155	0,139	-0,017
Girona	0,107	0,138	0,138	-0,001
Catalunya Central	0,103	0,118	0,136	0,018
Maresme - Vallès Oriental	0,101	0,119	0,125	0,005
Barcelona Comarques	0,132	0,124	0,117	-0,007
Tarragona	0,106	0,100	0,117	0,017
Lleida	0,093	0,117	0,113	-0,004
Baix Llobregat	0,125	0,105	0,106	0,001
Terres de l'Ebre	0,054	0,070	0,059	-0,011

** ordenat segons el coeficient de segregació del curs 2012-13

Nota: en l'última columna, relativa a l'evolució de l'índex de segregació, els valors ombrejats signifiquen un augment del nivell de segregació entre centres.

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Taula 28.**Evolució de l'índex de segregació escolar dels estudiants estrangers per comarques a Catalunya, 2007/08-2012/13**

	Ensenyaments obligatoris (titularitat pública i privada)	Educació infantil i primària (centres públics)		
	Índex de Hutchens 2012-13	Índex de Hutchens 2007-08	Índex de Hutchens 2012-13	Evolució 2007/08 - 2012/13
Catalunya	0,138	0,135	0,141	0,006
Comarques				
Gironès	0,181	0,249	0,257	0,008
Vallès Occidental	0,157	0,135	0,175	0,040
Segrià	0,131	0,181	0,157	-0,025
Osona	0,108	0,133	0,152	0,019
Vallès Oriental	0,113	0,137	0,139	0,002
Barcelonès	0,182	0,145	0,132	-0,013
Bages	0,104	0,112	0,128	0,016
Tarragonès	0,123	0,105	0,126	0,021
Baix Penedès	0,100	0,077	0,121	0,045
Baix Camp	0,101	0,103	0,119	0,016
Pla de l'Estany	0,078	0,106	0,115	0,009
Baix Llobregat	0,125	0,105	0,106	0,001
Maresme	0,087	0,099	0,105	0,006
Anoia	0,070	0,089	0,104	0,015
Alt Empordà	0,087	0,129	0,101	-0,028
Berguedà	0,064	0,103	0,096	-0,007
Garrotxa	0,069	0,093	0,094	0,001
Baix Ebre	0,068	0,092	0,092	0,000
Segarra	0,059	0,046	0,091	0,045
Pla d'Urgell	0,057	0,094	0,086	-0,008
Selva	0,078	0,085	0,086	0,001
Alt Camp	0,075	0,122	0,079	-0,043
Alt Penedès	0,074	0,085	0,077	-0,008
Baix Empordà	0,057	0,089	0,075	-0,014
Noguera	0,046	0,071	0,069	-0,003
Terra Alta	0,054	0,085	0,062	-0,023
Urgell	0,043	0,044	0,044	0,000
Garraf	0,036	0,060	0,042	-0,018
Ripollès	0,021	0,071	0,038	-0,033
Priorat	0,021	0,034	0,036	0,002
Garrigues	0,025	0,036	0,034	-0,003
Pallars Sobirà	0,030	0,018	0,033	0,016
Ribera d'Ebre	0,046	0,039	0,031	-0,008
Conca de Barberà	0,046	0,088	0,030	-0,058
Montsià	0,038	0,047	0,029	-0,018
Alt Urgell	0,018	0,023	0,028	0,005
Solsonès	0,012	0,058	0,025	-0,033
Cerdanya	0,052	0,030	0,023	-0,007
Val d'Aran	0,012	0,039	0,019	-0,021
Alta Ribagorça	0,009	0,020	0,013	-0,007
Pallars Jussà	0,009	0,021	0,008	-0,012

** ordenat segons el coeficient de segregació del curs 2012-13

Nota: en l'última columna, relativa a l'evolució de l'índex de segregació, els valors ombrejats signifiquen un augment del nivell de segregació entre centres.

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Pel que fa a la segregació escolar dels estudiants estrangers en el sector públic, l'anàlisi segons àrees territorials ens assenyalava algunes constants positives en dues de les zones amb més immigració que el 2007 registraven uns dels índexs de segregació més alts: el Consorci d'Educació de Barcelona i Girona. És especialment rellevant el cas del Consorci, doncs passa de ser la zona amb més segregació de Catalunya a estar per darrera del Vallès Occidental. De fet, aquesta última és la que registra un major ascens respecte la resta. No obstant això, si considerem els dos sectors públic i privat conjuntament, el Consorci segueix essent la zona amb més segregació escolar: com ja apuntàvem en el gràfic 31, part de la segregació global es deu al desequilibri de matrícula entre ambdós sectors. En la resta d'àrees territorials, els augments i els descensos són relativament continguts.

Finalment, per aprofundir en el fenomen, s'escau baixar fins a l'àmbit comarcal (taula 28). L'anàlisi comparada per comarques ens aporta alguna informació rellevant en termes de tendències. S'observa, per exemple, que la reducció dels nivells de segregació en el sector públic es produeix en comarques que eren ja virtuoses, on possiblement la composició del territori ho afavoreixi. En canvi, és en les comarques que ja registraven nivells alts de segregació on es veu un ulterior empitjorament. Aquest és el cas del Gironès (amb els valors més alts de tot Catalunya), el Vallès Occidental, Osona o el Vallès Oriental. També hi ha casos, però, en els quals es produeix una millora, tot i partir d'un terreny ja desfavorable en termes de segregació. Aquest és el cas del Barcelonès, ja assenyalat quan ens referíem al Consorci, i del Segrià, que es veu superada pel Vallès Occidental, passant així a ser la tercera comarca amb més segregació entre els centres públics.

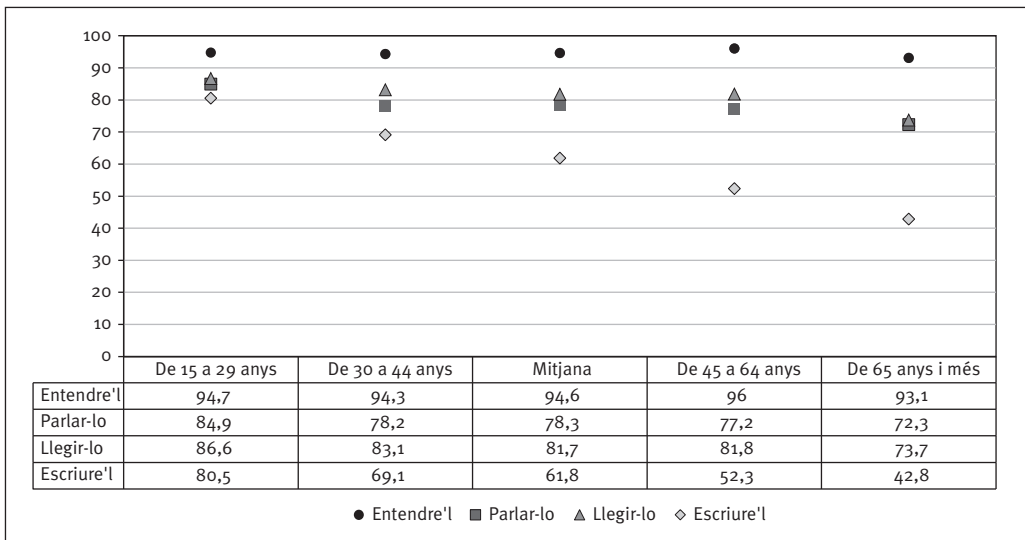
ÚS DE LA LLENGUA VEHICULAR I ÈXIT EDUCATIU

Existeixen diversos condicionants que determinen l'ús de la llengua catalana al nostre país. Com ja apuntàvem en l'*Anuari 2011*, l'edat, el lloc de naixement i el nivell d'instrucció estan associats amb la utilització del català. Així, per exemple, el grau de desconeixement de la llengua augmenta en les franges d'edat més altes (gràfic 32), fet que il·lustra com les circumstàncies històriques —polítiques franquistes d'instrucció, fluxos migratoris des d'altres comunitats de l'Estat espanyol— contribueixen a explicar el fet que 1 de cada 10 catalans de més de 65 anys no entengui el català, o que quasi la meitat de les persones majors de 45 anys no sàpiga escriure en llengua catalana. En canvi, en les franges joves, el coneixement de la llengua és àmpliament majoritari, fet que evidencia l'impacte de

les polítiques d'immersió lingüística. Prop del 95% de les persones entre els 15 i 29 anys entenen el català i més de 8 de cada 10 persones el poden utilitzar com a llengua de comunicació social. Com ja apuntàvem a l'edició del 2011, encara que l'objectiu de la plena normalització lingüística queda relativament lluny, no es pot dir que es tracti d'un panorama negatiu, tenint en compte la creixent complexitat sociològica del país (fluxos migratoris en les franges d'edat més joves).

Gràfic 32.

Coneixement de la llengua catalana per grup d'edat (2008)



Nota: valors ordenats segons la capacitat d'escriure en català

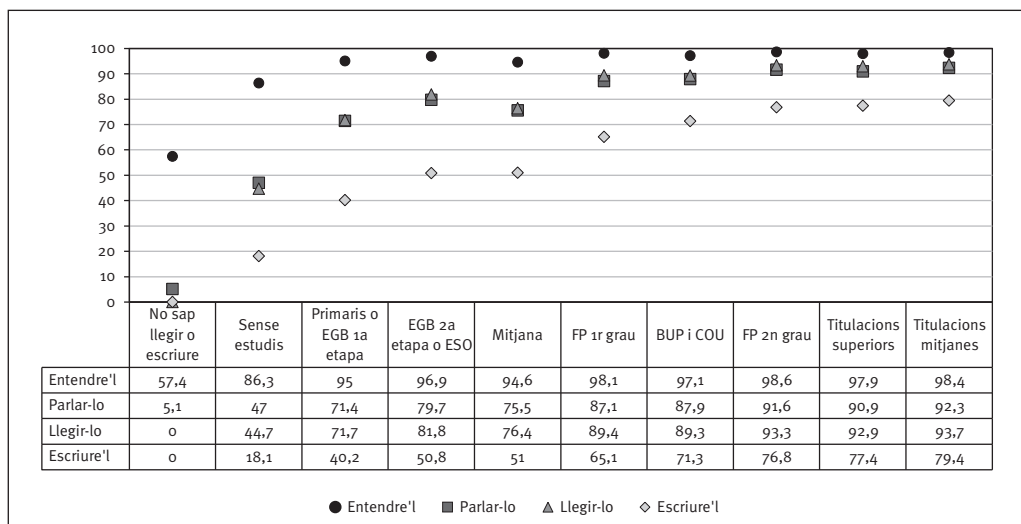
Font: elaboració a partir de dades de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població 2008.

D'altra banda, un altre fet associat amb la utilització del català és el nivell d'instrucció de la població. El gràfic 33 mostra una comparativa del percentatge de persones que tenen coneixement del català —en comprensió i a nivell escrit, parlat i de lectura— segons el seu nivell acadèmic. Aquest gràfic posa de manifest com, a Catalunya, les persones que no han tingut accés al sistema educatiu o que tenen nivells d'ensenyament bàsics són aquelles que menys coneixement tenen de la llengua catalana. Prop de la meitat de els catalans sense cap tipus d'instrucció i 7 de cada 10 amb estudis primaris no saben parlar ni llegir en català. En l'altre extrem, les persones amb ensenyament postobligatori i amb

titulacions mitjanes i superiors són les que tenen un major control lingüístic: 9 de cada 10 poden parlar i llegir en català i quasi el 100% l'entenen.

Gràfic 33.

Coneixement de la llengua catalana per nivell d'instrucció, 2001



Nota: valors ordenats segons la capacitat d'escriure en català.

Font: elaboració a partir de dades del cens de població.

La relació entre instrucció i llengua pot respondre a dos factors: el primer ja s'ha esmentat i es refereix al perfil sociològic de les persones d'edat mitjana i avançada, els quals no van gaudir d'oportunitats d'accés al sistema educatiu ni a un ensenyament en català. El segon pot respondre a la realitat sociolingüística i econòmica de barris i municipis catalans, on es fa un ús exclusiu o quasi exclusiu de la llengua castellana i en els quals es concentren els índexs més alts d'abandonament escolar. Aquest fet assenyala un fenomen que cal analitzar per establir en quina mesura el model d'immersió lingüística és integrador i contribueix a la igualtat d'oportunitats educatives per aquells estudiants que no parlen el català a casa.

Com ja apuntàvem en l'*Anuari 2011*, el coneixement i el domini de la llengua vehicular del sistema educatiu és clau per a la cohesió social d'un país. En l'àmbit escolar és

imprescindible per a garantir unes mateixes oportunitats de permanència i de continuïtat acadèmica. En un context sociolingüístic i cultural tan divers com el català, el model d'immersió lingüística es perfila com el model que millor garanteix la igualtat d'oportunitats i evita l'existència de xarxes duals per raó de llengua que puguin reforçar realitats de segregació social.

Com apuntàvem a l'edició del 2011, en un context principalment bilingüe com el català, un indicador per a avaluar el model d'immersió és veure en quina mesura les persones que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar es veuen perjudicades per la predominança del català a l'escola. En altres paraules, en quina mesura s'identifiquen desigualtats educatives que s'expliquin segons la llengua principal parlada a casa.

Un mode per avaluar-ho és observant les diferències acadèmiques dels estudiants en comprensió lectora en el cas que tots els estudiants tinguessin unes mateixes característiques d'origen immigrat, sexe i estatus socioeconòmic. En aquest cas, les diferències no es podrien atribuir a aquestes característiques, sinó a altres factors, com ara el mateix model d'immersió lingüística.

El primer resultat que s'evidencia en els estudis internacionals és la diferència significativa en rendiment acadèmic entre estudiants catalanoparlants i castellanoparlants, independentment de qualsevol factor contextual i escolar: l'alumnat que té el català com a llengua habitual obté una mitjana en comprensió lectora significativament més alta que els que utilitzen el castellà (taula 29).

Taula 29.

Puntuacions en comprensió lectora segons la llengua parlada a casa a Catalunya, 2009

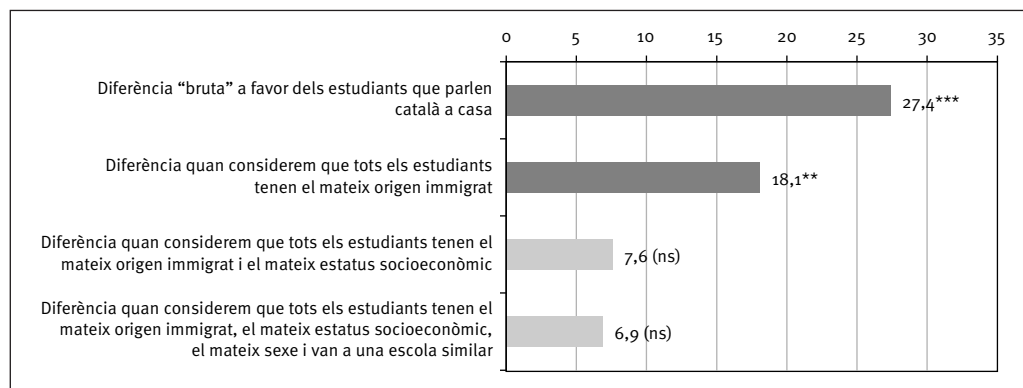
	Total d'estudiants		Estudiants nadius	
	Percentatge	Puntuacions en comprensió lectora	Percentatge	Puntuacions en comprensió lectora
Castellà	46%	491	45%	498
Català	51%	511	55%	516
Una altra llengua	4%	433	1%	460

Font: Elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA 2009.

Sens dubte, una primera lectura d'aquests resultats fa pensar que la llengua parlada a casa és decisiva per a tenir uns bons resultats escolars en el sistema educatiu català. No obstant això, cal veure a què s'atribueix aquesta diferència: a les polítiques lingüístiques que no aconsegueixen una normalització efectiva del català a l'escola, o bé a les condicions d'educabilitat associades a l'entorn socioeconòmic d'una part dels estudiants que parlen castellà. El gràfic 34 ajuda a entendre les causes d'aquesta associació.

Gràfic 34.

Diferència de puntuacions en comprensió lectora a favor dels estudiants que parlen català a casa a Catalunya, 2009



Cada barra correspon a un model diferent de regressió multinivell.

Variable dependent: puntuacions en comprensió lectora PISA 2009.

Significativitat de les diferències: *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; ^ $p < .10$; ns: diferència no significativa.

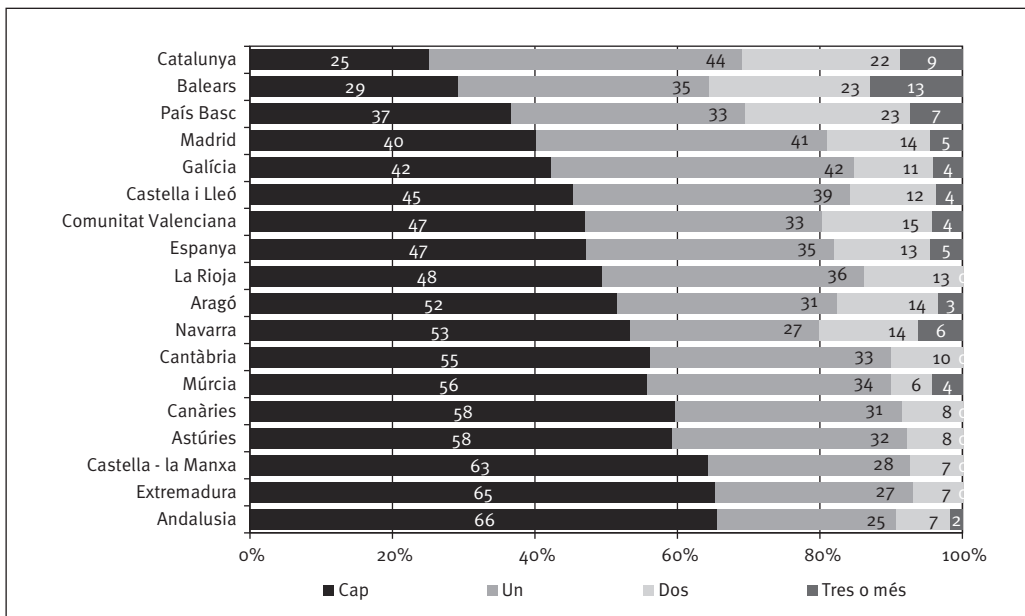
Font: Elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA 2009.

Les diferències de puntuacions en comprensió lectora entre estudiants segons la llengua principal de comunicació social són evidents: el fet de parlar català a casa està associat amb obtenir 27 punts més que la resta d'estudiants (diferència "bruta"). Si s'observen aquests resultats, però, quan s'obvien els possibles efectes de l'associació entre l'origen immigrant i els resultats acadèmics, s'observa que aquesta diferència es redueix fins als 18 punts (segona barra). Si finalment es fa un pas més i s'obvien els possibles efectes de l'associació entre estatus socioeconòmic i rendiment, la diferència es redueix fins als 8 punts, una diferència estadísticament no significativa (tercera).

Aquests resultats ofereixen dues conclusions rellevants: en primer lloc, tot i considerar que la llengua vehicular del sistema educatiu és la catalana, l'èxit escolar dels estudiants es veu deslligat del fet de parlar català o castellà a casa. D'altra banda, l'associació entre llengua i resultats apuntada a l'inici s'atribueix a dos factors condicionants: a les diferències acadèmiques entre els estudiants nadius i no nadius inherents al procés d'inclusió escolar —discontinuitat acadèmica, diferències sociolingüístiques—, i al perfil socioeconòmic dels estudiants amb risc de fracàs escolar i d'abandonament prematur, els quals utilitzen majoritàriament el castellà com a llengua habitual.

En resum, no podem identificar el model d'immersió lingüística com el factor que explica les diferències entre catalanoparlants i castellanoparlants en termes d'èxit acadèmic. Al

Gràfic 35.
Coneixement lingüístic de les persones segons el nombre d'idiomes que poden utilitzar (llengües que parlen les persones a part de la llengua materna), per sexe i comunitat autònoma. 2011



Font: INE (Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje, EADA).

contrari, aquest model és suficientment inclusiu com perquè les desigualtats educatives associades a la llengua no s'expliquin per les dificultats evidents d'aprendre les matèries escolars en una llengua no parlada en l'àmbit familiar, sinó per les diferències d'estatus socioeconòmic associades a la llengua.

A més a més, si comparem la realitat catalana amb la de les altres comunitats autònomes, es pot hipotetitzar que el model d'immersió lingüística hagi estat un dels principals motius pels quals Catalunya sigui la comunitat autònoma amb un major bilingüisme. Com es mostra al gràfic 35, a Catalunya les persones que parlen dues o tres llengües suposen el 75% de la població, taxa només equiparable a la d'altres comunitats amb llengua cooficial com les Balears (71%) i el País Basc (63%). Precisament, respecte del País Basc, que compta amb un model de separació lingüística, el percentatge de persones que només parlen la llengua materna és 12 punts per sobre de la mitjana catalana. Si d'una banda considerem que són les franges d'edat més grans les que tenen un menor coneixement de la llengua catalana, i de l'altra, que són les generacions que s'han format en el model d'immersió les que tenen un major coneixement parlat i escrit del català (gràfic 32), és plausible esperar que una continuïtat de les polítiques d'immersió contribueixi a augmentar encara més les taxes globals de bilingüisme i trilingüisme a Catalunya.

L'ESCOLARITZACIÓ PREOBLIGATÒRIA

L'*Anuari 2011* posava de manifest la bona posició comparada que ocupa Catalunya pel que fa a l'accés als ensenyaments preobligatoris, tant a escala estatal com europea, essent una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb una de les taxes d'escolarització dels 0 als 2 anys més elevades, i també un dels països europeus que ja ha assolit l'objectiu del 95% establert en el marc de l'Estratègia Europa 2020 per a l'any 2020 per a l'escolarització dels infants d'edats compreses entre els 4 anys i l'edat d'escolarització obligatòria.

En efecte, la taula 30 mostra que el curs 2012/2013 la taxa d'escolarització de 0 a 2 anys es situa en el 34,9%, per sobre de la mitjana estatal (32,1%), i que la taxa d'escolarització de 3 a 5 anys, en el 97,0%, per sobre de la mitjana europea (91,8%).

En l'àmbit de l'educació infantil de primer cicle, aquesta bona posició comparada s'ha assolit gràcies a la inversió feta en l'oferta de titularitat pública a partir de l'any 2004,

a través fonamentalment del pla de creació de les 30.000 places d'escola bressol que ha permès que a Catalunya la taxa d'escolarització pública de 0 a 2 anys s'hagi doblat amb escreix durant la darrera dècada, amb un augment de més de 10 punts percentuals (vegeu la taula 30). Si bé a partir del curs 2005/2006 el sector privat perd progressivament alumnat de 0 a 2 anys, el sector públic mostra una tendència d'increment sostingut fins al curs 2011/2012 (vegeu el gràfic 36).

Taula 30.

Evolució de la taxa d'escolarització a l'educació infantil, a Catalunya, Espanya i Unió Europea, 2000-2001 a 2012-2013

Taxa d'escolarització 0-2 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Catalunya	27,9	27,6	28,3	29,3	29,8	30,6	31,1	32,5	33,1	33,4	34,5	37,0	34,9
n	47.914	51.014	56.092	60.429	65.636	70.791	73.814	80.065	84.331	86.215	88.697	92.003	84.244
Espanya	8,9	10,6	11,5	13,2	15,1	16,6	18,2	20,0	24,6	26,9	29,4	31,2	32,1
Taxa d'escolarització pública 0-2 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Catalunya	9,8	9,6	10,7	11,6	12,6	13,6	14,6	16,5	17,8	19,1	20,5	22,8	22,0
n	16.847	17.746	21.247	23.838	27.699	31.445	34.740	40.529	45.182	49.350	52.882	56.765	53.064
Espanya	4,4	5,1	5,2	6,0	6,8	7,4	8,1	8,9	11,7	13,3	14,8	16,1	16,9
Taxa d'escolarització 3-5 anys	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Catalunya	100,4	100,1	98,7	98,6	96,9	96,6	97,1	97,5	97,8	97,1	95,3	95,2	97,0
Espanya	97,9	99,8	99,9	99,9	98,4	98,1	98,2	98,0	97,9	97,1	96,9	96,5	96,6
UE-27 (1)	82,7	84,5	86,3	84,5	84,7	85,7	86,8	88,5	90	90,5	90,8	91,8	:

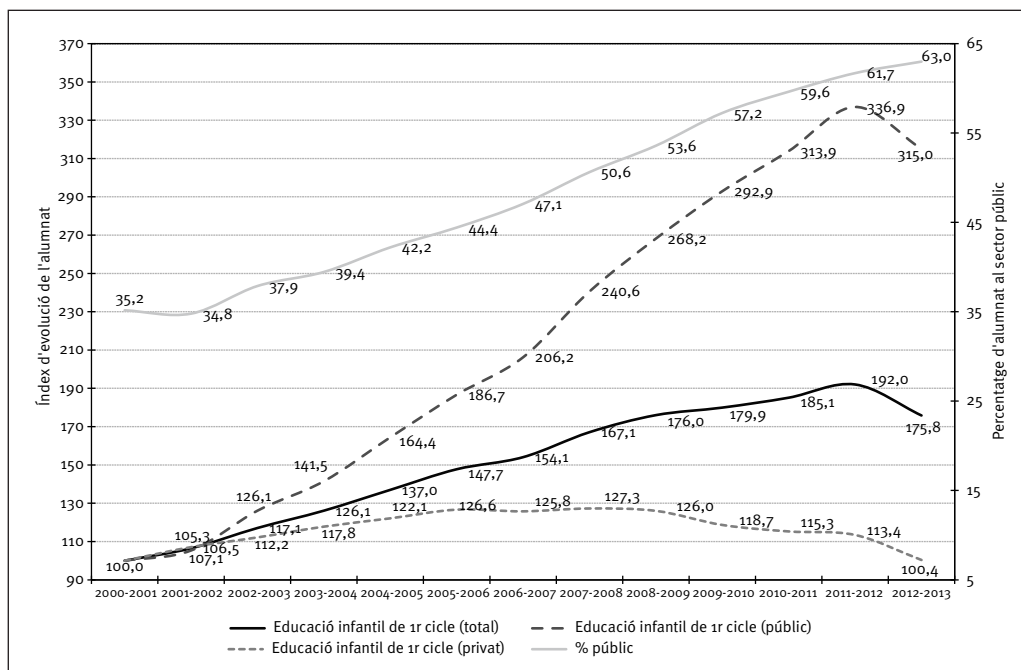
Nota 1: Dades de taxa d'escolarització als 4 anys.

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

Des d'aquesta perspectiva evolutiva, però, una de les principals novetats és que a partir del curs 2012/2013 es detecta, després d'anys de creixement sostingut, un decrement tant del nombre d'alumnat escolaritzat a aquestes edats, 7.759 alumnes en el conjunt de l'oferta (9%), 3.701 dels quals en el sector públic, com de les taxes d'escolarització total i pública. Aquesta evolució té a veure amb la davallada demogràfica, que ha comportat una reducció del voltant del 3% de la població de 0 a 2 anys, i amb l'impacte de la crisi

Gràfic 36.

Evolució de l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle a Catalunya, 2000-2001 a 2012-2013



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

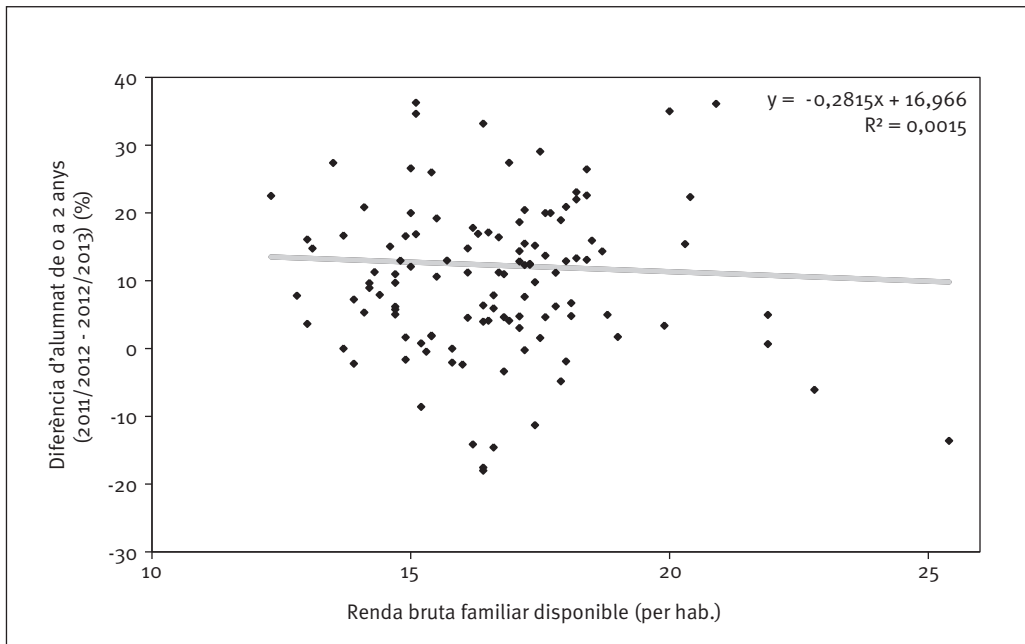
econòmica, que ha reduït les necessitats de conciliació de les famílies i ha augmentat les dificultats econòmiques per l'increment de les taxes d'atur, però també amb les mesures d'austeritat aplicades pel Ministeri d'Educació, pel Departament d'Ensenyament i per determinats ajuntaments en el finançament públic de l'oferta de primer cicle d'educació infantil. A tall d'exemple, el Departament d'Ensenyament ha reduït de 1.800€ a 850€ el finançament transferit als ens locals per plaça d'escola bressol pública, la qual cosa ha comportat que molts ajuntaments incrementessin les quotes de les escoles bressol municipals, i també ha eliminat les subvencions als ajuntaments per a l'escolarització d'infants de 0 a 2 anys de famílies socialment desfavorides.

En qualsevol cas, val a dir també que la variació de l'accés al primer cicle d'educació infantil a escala local, com a mínim entre els cursos 2011/2012 i 2012/2013, no està

relacionada amb els nivells de renda per càpita dels diferents municipis. El gràfic 37, a partir de l'anàlisi dels nivells d'escolarització dels municipis més grans de 10.000 habitants, il·lustra com, d'acord amb les darreres dades disponibles a escala local, no es pot afirmar que la crisi econòmica hagi contribuït a accentuar les desigualtats territorials en funció de la composició social del municipi —a destruir oferta en aquells municipis amb una composició social més desfavorida i a mantenir o incrementar oferta en aquells municipis socialment més afavorits—.

Gràfic 37.

Relació entre la diferència percentual de l'alumnat entre els cursos 2011/2012 i 2012/2013 i la renda bruta familiar disponible per habitant per municipis més grans de 10.000 habitants, 2013



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

Precisament, l'*Anuari 2011* ja evidenciava que, malgrat la valoració positiva en els nivells d'escolarització, l'educació infantil de primer cicle és un àmbit afectat per importants desigualtats socials en l'accés. Els grups socialment menys afavorits, amb menys capital

econòmic i educatiu, o els municipis amb una composició social més desfavorida, amb menys renda per càpita o amb un pes més elevat del fet migratori, són aquells que presenten nivells d'escolarització més baixos —si bé l'anàlisi de les dades a escala local també evidencia que les polítiques de provisió d'oferta pública contribueixen a atenuar l'impacte de les desigualtats socials en la participació a l'educació infantil de primer cicle, tal com s'exposa posteriorment en el capítol corresponent a les polítiques educatives locals—.

La taula 31 mostra aquestes desigualtats d'accés per als infants de nacionalitat estrangera, evidentment d'origen immigrant, per al curs 2011/2012. Així, si prenem com a referència l'alumnat estranger, observem que la seva presència al primer cicle d'educació infantil és una quarta part (4,5%) del que hom hauria d'esperar pel pes demogràfic de la població d'aquesta edat en el conjunt del territori (19,5%), essent la seva taxa d'escolarització (8,2%) quatre vegades més petita que la taxa d'escolarització de la població d'aquesta edat en el seu conjunt (37,0%).

Taula 31.

Indicadors d'escolarització dels infants estrangers a l'educació infantil de primer cicle a Catalunya, 2010-2011 i 2011-2012

	Curs 2011-2012
% d'alumnat estranger	4,5
% d'infants estrangers	20,2
Índex de normalització en l'accés dels infants estrangers a l'educació infantil (de primer i segon cicle) (1)	0,22
% d'alumnat estranger públic	72,9
% d'alumnat públic	61,7
Taxa d'escolarització infants 0-2 anys	37,0
Taxa d'escolarització infants estrangers 0-2 anys	8,2

Nota 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).

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i d'Idescat.

En aquesta mateixa línia, la taula 32 també mostra com els municipis amb taxes d'escolarització de 0 a 2 anys més altes tendeixen a tenir rendes per càpita més elevades que els municipis amb taxes d'escolarització més baixes —i quan aquesta relació no s'acompleix, es deu al paper que té l'oferta pública a l'hora d'equilibrar les desigualtats territorials en els nivells d'escolarització—.

Taula 32.

Municipis més grans de 10.000 habitants amb taxes d'escolarització més altes i més baixes per renda per càpita, 2011-2012

	Municipi	Taxa d'escolarització 0-2 anys	Taxa d'escolarització pública 0-2 anys	RFDB per habitant (Milers d'euros)
1	Vilassar de Mar	72,2	53,1	20
2	Sant Andreu de Llavaneres	60,5	60,5	21,9
3	Sant Just Desvern	59,9	27,3	25,4
4	Sant Sadurní d'Anoia	56,1	28,9	18
5	Ripoll	55,0	20,8	18,4
6	Pallejà	55,0	35,3	16,6
7	Seu d'Urgell, la	54,0	36,5	16,7
8	Badia del Vallès	53,5	53,5	12,3
9	Argentona	53,3	39,1	18,4
10	Sant Joan Despí	52,1	43,9	17,1
11	Santa Coloma de Farners	51,4	33,3	17,4
12	Premià de Dalt	51,2	43,6	21,9
13	Igualada	48,8	18,0	17,2
14	Sant Joan de Vilatorrada	48,4	48,4	16,1
15	Vallirana	48,1	48,1	16,2
16	Palau-solità i Plegamans	47,5	43,3	17,1
17	Lliçà d'Amunt	46,7	46,7	15,1
18	Parets del Vallès	45,7	38,0	16,2
19	Calonge	45,5	45,5	17,8
20	Canet de Mar	45,4	32,0	16,6
21	Esplugues de Llobregat	45,2	31,8	17,8
22	Sant Cugat del Vallès	44,2	11,4	22,8
23	Olot	44,1	34,4	18,2
24	Tàrraga	43,8	29,8	17,5
25	Castellbisbal	43,7	19,3	16,1

26	Girona	43,7	16,5	20,3
...
96	Sant Vicenç dels Horts	27,6	12,5	14,1
97	Salou	27,5	14,2	14,9
98	Cornellà de Llobregat	27,5	22,3	14,7
99	Amposta	26,9	26,9	17,6
100	Llagosta, la	26,8	20,2	13
101	Castelló d'Empúries	26,8	26,8	13,1
102	Terrassa	26,7	14,0	16,5
103	Sant Boi de Llobregat	26,5	14,5	14,7
104	Calafell	26,5	22,8	18,1
105	Palafrugell	26,0	16,2	16,9
106	Vilanova del Camí	25,8	25,8	13,9
107	Malgrat de Mar	23,8	17,5	15,1
108	Sant Carles de la Ràpita	23,8	23,8	16,8
109	Viladecans	23,6	12,3	14,9
110	Badalona	23,5	7,0	14,7
111	Castelldefels	23,3	10,3	16,6
112	Sitges	23,2	23,2	19
113	Roca del Vallès, la	21,2	21,2	17,2
114	Montornès del Vallès	19,8	9,3	13,7
115	Rubí	18,9	12,9	15,2
116	Ripollet	17,6	8,0	14,8
117	Lloret de Mar	17,3	17,3	15,3
118	Figueres	17,1	11,7	17,6
119	Santa Coloma de Gramenet	14,8	8,4	13
120	Salt	14,3	10,6	12,8
121	Alcanar	14,2	0,0	16,4

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i d'Idescat.

Convé recordar, tal com constatava l'*Anuari 2011* a través de l'anàlisi dels resultats de les proves PISA en funció dels anys d'escolarització preprimària, i també de les dades d'escolarització dels 0 a 2 anys i dels 17 anys dels municipis catalans més grans de 10.000 habitants, que l'escolarització de 0 a 2 anys té un impacte positiu sobre els resultats acadèmics, i també que aquest impacte és especialment significatiu entre l'alumnat socialment desfavorit. Des d'aquest punt de vista, els elevats nivells d'escolarització

preobligatòria que presenta Catalunya en l'anàlisi comparada situen el nostre sistema educatiu en una posició privilegiada per fomentar processos de millora de l'èxit escolar, però les desigualtats socials en l'accés a aquesta oferta pot contribuir a reproduir i a accentuar les desigualtats socials ja presents en posteriors etapes educatives.

L'ESCOLARITZACIÓ POSTOBLIGATÒRIA

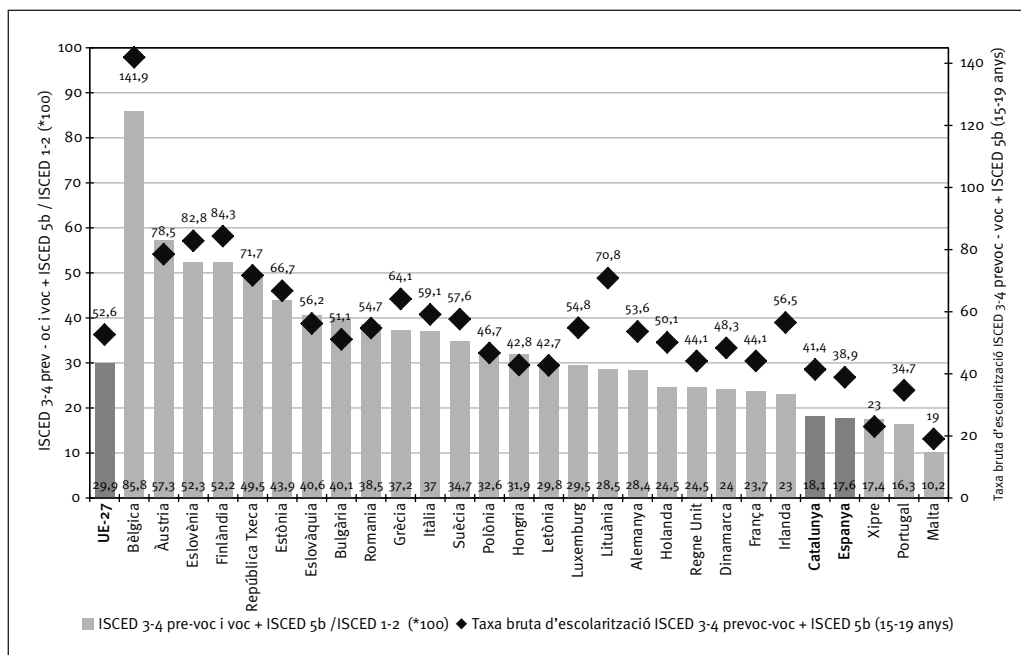
En l'*Anuari 2011* ja vam destacar que Catalunya és un dels països europeus amb més abandonament educatiu prematur, i que aquesta situació s'explica, en part, pels dèficits de graduació als ensenyaments obligatoris i per l'estructura del sistema educatiu català en els ensenyaments postobligatoris, especialment pel que fa a la provisió d'oferta de formació professional i de programes de segones oportunitats.

Pel que fa a la provisió d'ensenyaments postobligatoris, en efecte, la taula 33 mostra com Catalunya presenta uns nivells d'escolarització als programes generals (batxillerat) i també als programes de formació professional (cicles formatius de grau mitjà i superior) significativament més baixos que la mitjana europea, 10 punts percentuals inferiors, i també més baixos que la mitjana espanyola pel que fa als ensenyaments de batxillerat –pel que fa als cicles formatius, en canvi, l'accés és més alt en comparació amb la resta de l'Estat. Per il·lustrar aquests dèficits, per exemple, val a dir que, a Catalunya, per cada 100 alumnes als ensenyaments obligatoris, hi ha menys de vint alumnes als ensenyaments postobligatoris que a la Unió Europea, 10 menys als programes generals i 10 menys als de formació professional.

En aquesta mateixa línia, cal assenyalar que l'anàlisi comparada per països europeus, continguda al gràfic 38, conclou que Catalunya és un dels països amb el pes més baix d'oferta de formació professional, només per sobre d'Espanya, Xipre, Portugal i Malta. Convé destacar aquests dèficits perquè la formació professional és l'itinerari més seguit pels grups socialment menys afavorits, i que més experiències tenen d'abandonament educatiu prematur. En aquesta línia, a partir de l'anàlisi per països europeus i per comunitats autònomes, l'*Anuari 2011* posava de manifest la relació negativa estadísticament significativa entre el pes de la formació professional i els nivells d'abandonament: com més pes té la formació professional, menys prevalença de l'abandonament educatiu prematur tenen els territoris.

Gràfic 38.

Pes de la formació professional en relació amb els ensenyaments obligatoris per països europeus, 2011



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat.

Les dades evolutives, però, assenyalen grans avenços en aquesta matèria, especialment pel que fa a la provisió de formació professional. A diferència del que succeeix a escala europea, on el pes de la formació professional està establitzat a nivells ja elevats, a Catalunya els nivells d'escolarització a aquesta oferta estan augmentant any rere any (vegeu la taula 33).

El gràfic 39 il·lustra aquesta evolució de l'alumnat als cicles formatius de grau mitjà, i també mostra un altre fet significatiu en relació a anys precedents, que és la recuperació dels nivells d'escolarització al batxillerat en els darrers dos cursos. En l'*Anuari 2011* esmentàvem que les taxes brutes d'escolarització als batxillerats decreixien a Catalunya, contràriament al que succeïa al conjunt de la Unió Europea, limitant així les oportunitats

Taula 33.

Evolució del pes dels ensenyaments secundaris postobligatoris i de les taxes brutes d'escolarització per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2000-2011

ISCED 3-4 gen/ISCED1-2 (*100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Catalunya	17,3	17,2	16,2	15,2	14,5	13,8	13,0	12,5	11,9	11,6	11,8	11,4
Espanya	17,4	17,0	16,0	15,2	14,3	14,0	13,8	13,5	13,2	13,2	13,5	13,7
UE-27	:	:	:	:	19,4	19,9	21,1	21,5	22,0	22,2	22,4	22,2
ISCED 3-4 pre-voc i voc+ISCED 5b /ISCED 1-2 (*100)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Catalunya	9,9	12,6	13,4	14,1	14,1	15,3	14,3	15,3	15,2	16,1	17,6	18,1
Espanya	9,7	12,1	13,6	14,7	14,6	15,8	15,4	15,4	15,4	15,2	16,6	17,6
UE-27	:	:	:	:	36,5	37,5	29,7	29,9	29,5	29,4	29,5	29,9
Taxa bruta d'escolarització ISCED 3-4 gen (15-19 anys)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Catalunya	28,0	28,9	28,5	27,9	27,5	27,2	26,4	26,0	25,9	25,8	26,1	26,0
Espanya	29,9	29,9	28,9	28,2	27,8	27,8	27,8	27,6	27,2	27,7	29,0	30,4
UE-27	:	:	:	:	33,3	34,0	35,5	35,9	37,0	37,7	38,7	39,1
Taxa bruta d'escolarització ISCED 3-4 prevoc-voc + ISCED 5b (15-19 anys)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Catalunya	16,0	21,2	23,6	25,8	26,7	30,1	29,2	31,8	33,2	35,7	38,8	41,4
Espanya	16,7	21,3	24,5	27,1	28,4	31,3	31,1	31,5	31,8	31,9	35,8	38,9
UE-27	:	:	:	:	62,6	63,9	49,9	50,0	49,6	50,1	51,0	52,6

Nota 1: La reducció pronunciada de les dades corresponents a la UE-27 entre els anys 2005 i 2006 s'explica pel comportament de l'alumnat ISCED 3 al Regne Unit.

Nota 2: En el cas d'Espanya, les dades d'ISCED 3 incorporen batxillerat i cicles formatius de grau mitjà, però també ensenyaments de qualificació professional inicial, d'escoles oficials d'idiomes, de formació ocupacional (cases d'ofici, escoles taller, etc.), de proves d'accés a cicles formatius o a la universitat per a adults, etc.

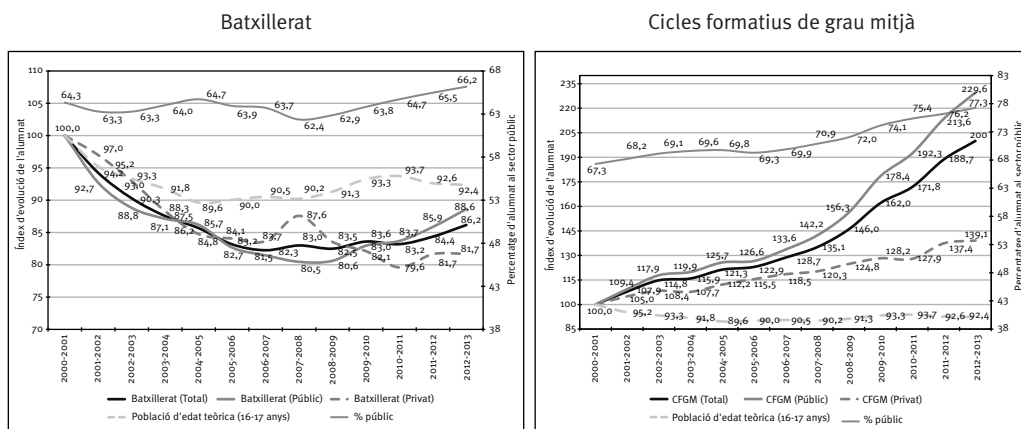
Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat.

de millorar els nivells d'assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris, i aquest fet ja no es produeix actualment.

Pel que fa a la graduació als ensenyaments secundaris obligatoris, que condiciona l'accés posterior als ensenyaments postobligatoris, i que a Catalunya és comparativament baixa en relació amb la resta de comunitats autònomes, aquest és un dels factors més

Gràfic 39.

Índex d'evolució de l'alumnat al batxillerat i als cicles formatius de grau mitjà. Catalunya, 2000-2012



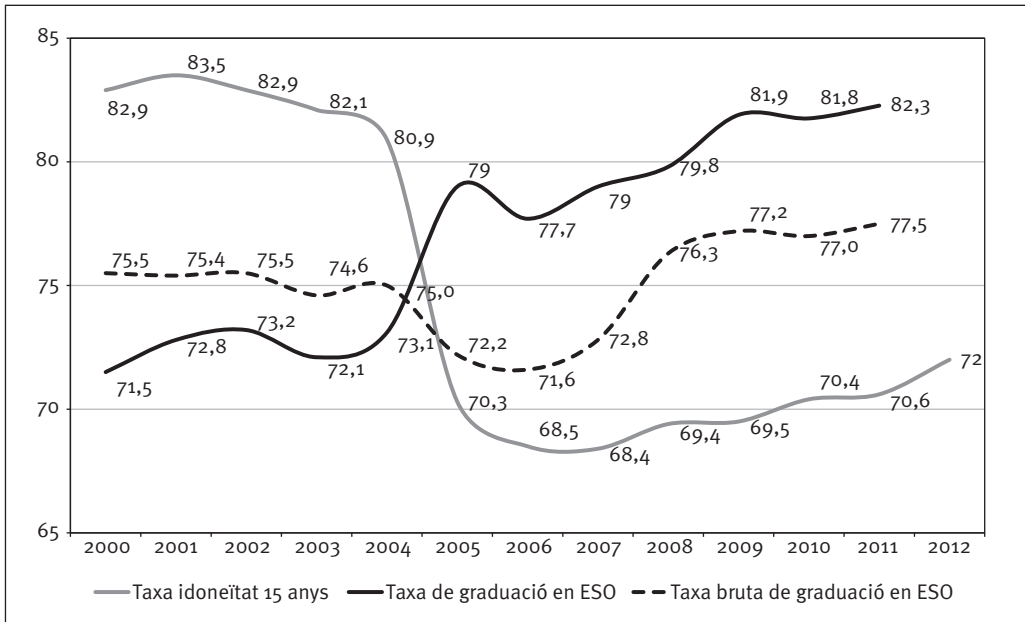
Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i del Ministeri d'Educació.

determinants per entendre els baixos nivells d'accés a la postobligatòria. Anteriorment, ja s'ha assenyalat que Catalunya es caracteritza per tenir taxes de graduació en ESO properes al 80%, lleugerament per sota de la mitjana espanyola. L'Anuari 2011, a partir de l'anàlisi comparada per comunitats autònomes, ja evidenciava la forta relació existent entre la taxa de graduació en ESO, la d'escolarització als 17 anys i la d'abandonament educatiu prematur, amb un nivell d'explicació de la variabilitat entre comunitats autònomes de més del 60%, amb una relació estadísticament significativa fins i tot després de controlar l'efecte dels factors de riquesa: les comunitats autònomes amb bons nivells de graduació tendeixen a tenir bons nivells de permanència en el sistema educatiu en la postobligatòria, i menys abandonament.

La millora ja assenyalada de les dades de graduació en la darrera dècada, de més de 10 punts percentuals, ha anat acompanyada, però, d'un increment dels nivells de repetició al llarg de l'escolaritat obligatòria en les etapes precedents, amb un decrement de 10 punts percentuals també en el mateix període de la taxa d'idoneïtat als 15 anys. Això explica que la taxa bruta de graduació en ESO s'hagi mantingut més estable, amb un increment d'ençà de l'any 2000 de només 2 punts percentuals.

Gràfic 40.

Evolució de la taxa de graduació en ESO i de la taxa d'idoneïtat als 15 anys. Catalunya, 2000-2010



Nota: Taxa de graduació = graduats * 100 / avaluats.

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

I pel que fa als programes de segones oportunitats, en l'*Anuari 2011* ja destacàvem que, malgrat les baixes taxes de graduació en ESO i les elevades taxes d'abandonament educatiu prematur, Catalunya presenta un dèficit de provisió de programes de qualificació professional inicial en comparació amb la mitjana espanyola. En concret, tal com mostra la taula 34, la taxa bruta d'escolarització als PQPI és del 5,6%, quatre punts percentuals inferior a la del conjunt de l'Estat espanyol (9,7%), essent una de les comunitats autònomes amb menys oferta relativa. En aquest sentit, tot i que cada curs escolar hi ha més places de PQPI, cal reiterar que l'evolució de la provisió de l'oferta està relativament estancada en els darrers anys, amb un ritme de creixement clarament insuficient per assolir nivells de provisió equiparables als del conjunt de l'Estat espanyol.

Taula 34.

Evolució de la taxa bruta d'escolarització als PQPI a Catalunya i Espanya, 2000-2001 a 2012-2013

Catalunya	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013 (p)
PQPI (PGS) (16-17 anys)	3,5	4	3,9	3,9	4	3,9	4,1	4	4,2	4,6	5,2	5,3	5,6
PGS n	5.122	5.598	5.348	5.178	5.201	5.175	5.355	5.235	0	0	-	-	-
PQPI n	-	-	-	-	-	-	-	0	5.521	6.281	7.047	7.113	7.516
Espanya	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
PQPI (PGS) (16-17 anys)	4,0	4,4	4,7	4,8	4,9	4,8	5,0	5,1	6,0	8,1	8,9	9,5	9,7
PGS n	41.550	43.916	46.281	45.899	46.051	44.927	45.924	46.514	3.255	210	6	-	-
PQPI n	-	-	-	-	-	-	-	459	51.659	74.715	81.775	84.217	84.297

Nota: L'oferta de PQPI es comença a desenvolupar d'ençà del curs 2007-2008. Les dades anteriors corresponen a PGS.

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

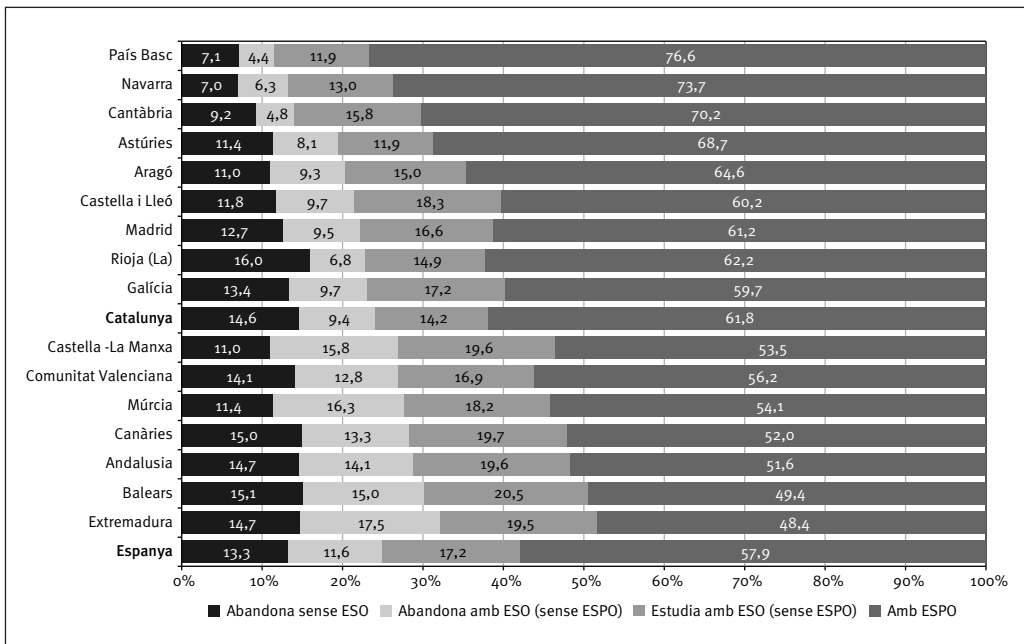
Més enllà d'aquestes consideracions, però, cal afegir que les dades disponibles també pos en de manifest les trajectòries de retorn al sistema educatiu de població jove que havia abandonat prematurament el sistema i que, per raons fonamentalment de manca de feina, ha decidit tornar a estudiar.

D'entrada, tal com mostra el gràfic 41, cal indicar que Catalunya combina un percentatge de població de 18 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits comparativament elevat (essent la sisena comunitat autònoma), clarament per sobre de la mitjana del conjunt de l'Estat espanyol, un nivell d'abandonament educatiu prematur equivalent a la mitjana estatal (essent la desena comunitat autònoma), i un nivell de població jove sense estudis secundaris postobligatoris que estudia comparativament baix (essent catorzena comunitat autònoma), equivalent a les comunitats amb els nivells d'abandonament educatiu prematur més baixos. Això significa que cal millorar els nivells de graduació a l'ESO —perquè les dades també indiquen que Catalunya és una de les comunitats amb un nivell d'abandonament més elevat de joves sense graduació—, però també els nivells de retorn al sistema dels joves que van abandonar-

lo anys enrere sense completar ensenyaments secundaris postobligatoris (malgrat disposar de graduació).

Gràfic 41.

Abandonament educatiu prematur de la població de 18 a 24 anys en funció de la situació acadèmica per comunitats autònomes, 2012

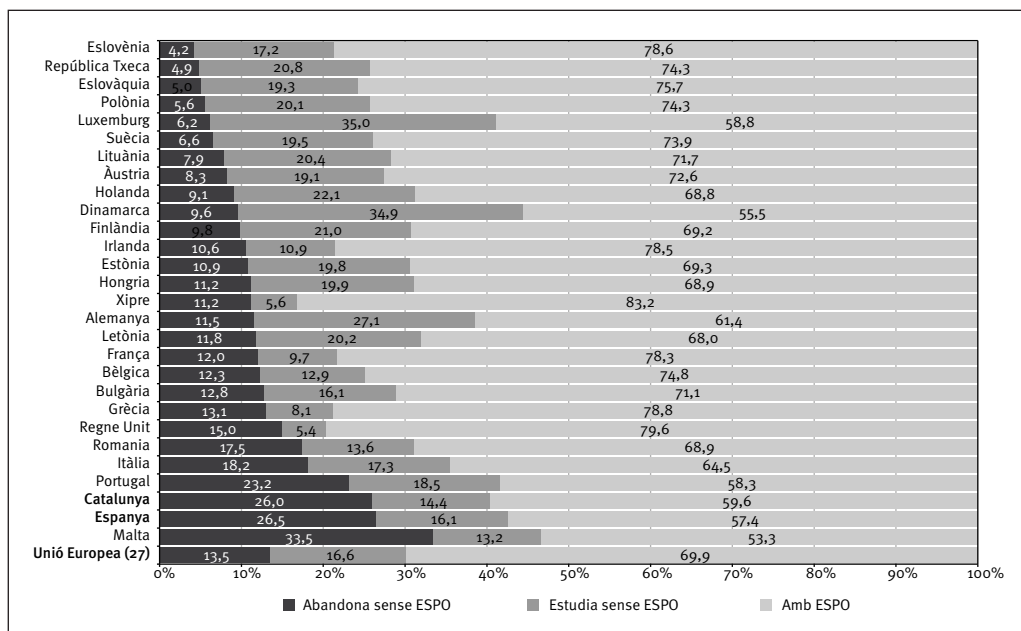


Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació.

Aquesta mateixa realitat s'observa en la comparativa europea continguda en el gràfic 42. Hi ha països europeus amb nivells d'abandonament prematur baixos que, malgrat disposar també de percentatges de població de 18 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris comparativament baixos, com ara Dinamarca o Alemanya, expliquen aquesta situació gràcies a la capacitat del sistema educatiu de retenir més l'alumnat que encara no ha assolit ensenyaments secundaris postobligatoris. En el cas de Catalunya, però, les elevades taxes d'abandonament educatiu prematur es combinen amb percentatges baixos d'alumnat de 18 a 24 anys que roman al sistema sense tenir completats ensenyaments secundaris postobligatoris.

Gràfic 42.

Abandonament educatiu prematur de la població de 18 a 24 anys en funció de la situació acadèmica a la UE-27, 2011



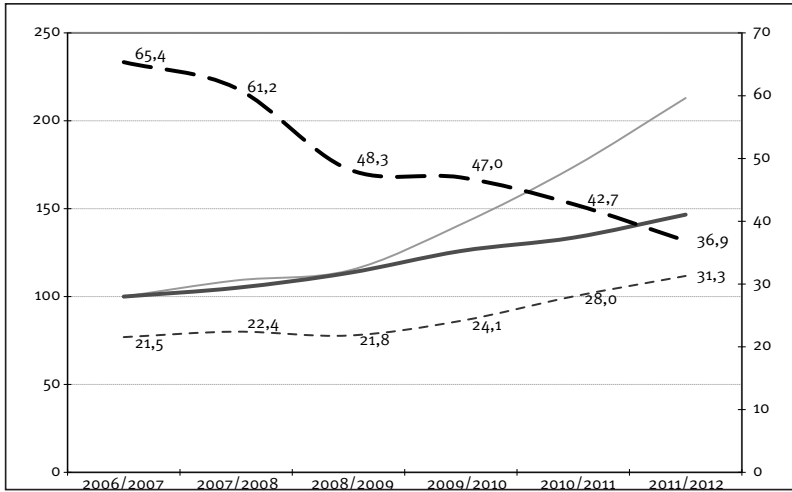
Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat.

Dit això, les dades també assenyalen que la millora dels nivells d'abandonament educatiu prematur en els darrers anys s'ha pogut sostenir en el temps, en part, pel retorn al sistema educatiu de molts joves que havien abandonat prematurament els estudis. El gràfic 43, per exemple, mostra l'evolució del percentatge d'alumnat de 20 anys o més als cicles formatius de grau mitjà, que s'ha incrementat en 10 punts percentuals d'ençà del curs 2008/2009. L'impacte de la crisi econòmica, amb un decrement de les oportunitats de l'ocupació entre els joves, ha motivat aquest retorn al sistema educatiu.

La relació entre els nivells d'ocupació de la població jove i el seu retorn al sistema educatiu s'observa en el gràfic 44. Les comunitats autònomes amb taxes d'ocupació juvenil més baixes són les que presenten els percentatges més elevats d'alumnat de 20 anys o més, amb una relació estadísticament significativa que explica el 25% de les diferències entre comunitats.

Gràfic 43.

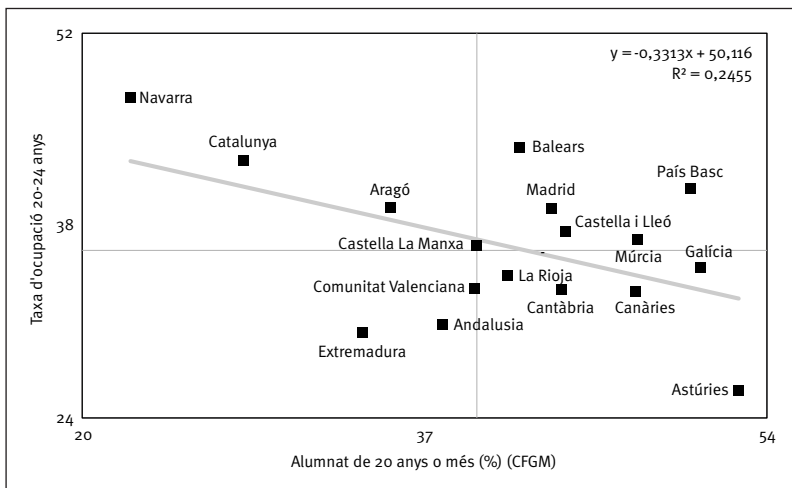
Evolució de l'alumnat de 20 anys o més als cicles formatius de grau mitjà a Catalunya, 2006/2007 a 2011/2012



Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

Gràfic 44.

Relació entre l'alumnat de 20 anys o més als cicles formatius de grau mitjà i la taxa d'ocupació de la població de 20 a 24 anys per comunitats autònomes, 2011/2012

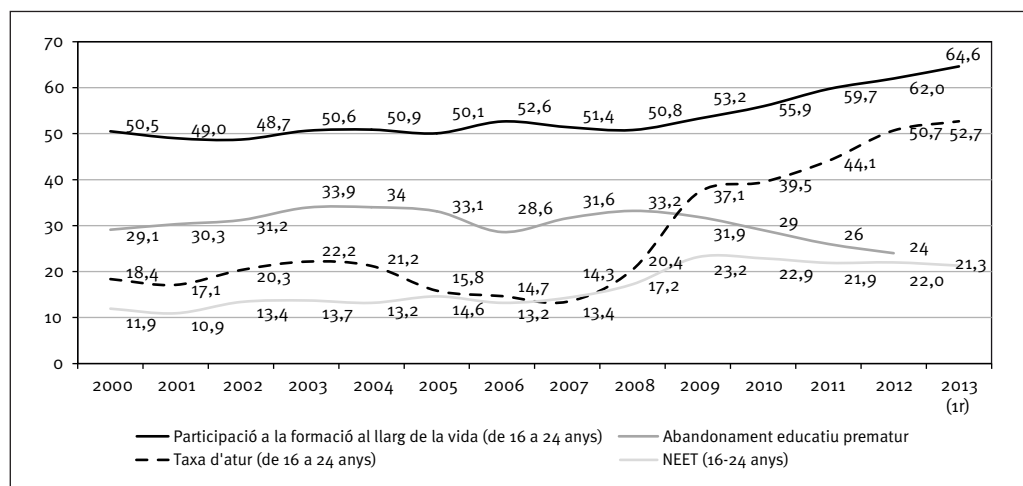


Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació i Institut Nacional d'Estadística.

Aquest retorn al sistema educatiu, relacionat amb l'actual context de crisi econòmica, explica no només que l'abandonament educatiu prematur hagi decregut en quasi 9 punts percentuals i que la participació dels joves menors de 25 anys a la formació al llarg de la vida hagi augmentat en quasi 15 punts percentuals d'ençà de l'any 2008, que coincideix amb l'inici de la crisi econòmica, sinó també que, malgrat l'increment exponencial de la taxa d'atur juvenil, els joves *ni-ni*, que ni estudien ni treballen (*NEET*), s'hagi reduït lleugerament en els darrers anys (vegeu el gràfic 45).

Gràfic 45.

Evolució de la participació a la formació de la població de 16 a 24 anys. Catalunya, 2000-2013



Font: Elaboració a partir de dades d'Idescat.

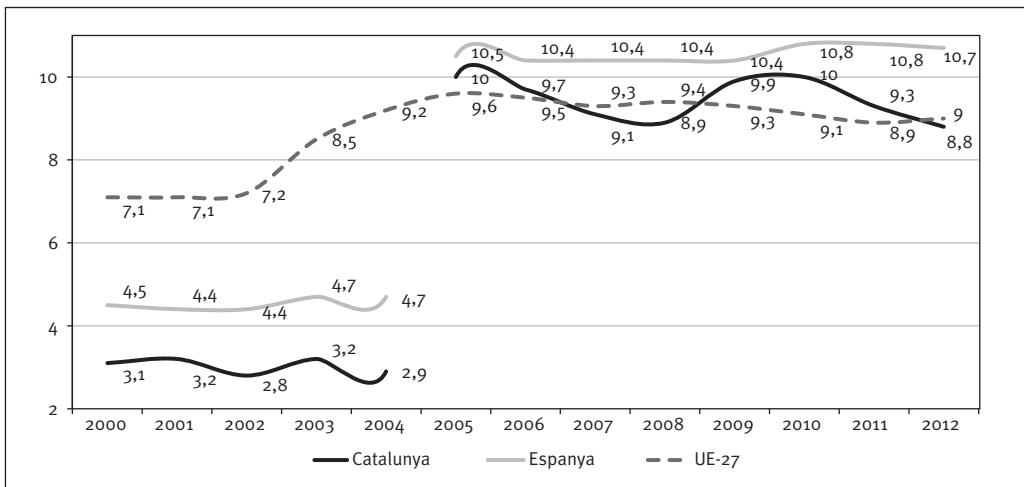
LA FORMACIÓ AL LLARG DE LA VIDA

En l'*Anuari 2011* destacàvem que l'evolució de la formació al llarg de la vida durant la darrera dècada a Catalunya es caracteritzava per un cert estancament, amb nivells de participació que giraven al voltant del 10% de la població entre 25 i 64 anys, i alertàvem que aquest comportament, si bé era similar al que succeïa a Espanya i al conjunt de la Unió Europea, no era adequat per assolir l'objectiu del 12,5% previst per l'Estratègia de Lisboa per a l'any 2010, ni tampoc del 15% previst per l'Estratègia Europa 2020 per a l'any 2020.

Les dades disponibles d'ençà de l'any 2010, però, accentuen aquesta divergència entre el comportament esperat i real, i constaten des d'aleshores una tendència de decreixement dels nivells de participació de la població de 25 a 64 anys a la formació al llarg de la vida. El gràfic 45 il·lustra com aquests nivells de participació se situaven a Catalunya en el 10% l'any 2010, i que l'any 2012 han decregut fins al 8,8%, clarament per sota de la mitjana espanyola (10,7%), encara que amb nivells equivalents a la mitjana europea (9%). Això significa que, per assolir l'objectiu del 15% previst a l'Estratègia Europa 2020, 269.015 persones de 25 a 64 anys que actualment no ho estan haurien d'estar formant-se (a més de les 381.828 persones que ja ho estan).

Gràfic 46.

Evolució del percentatge de població entre 25 i 64 anys que participa en educació i formació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2000-2012

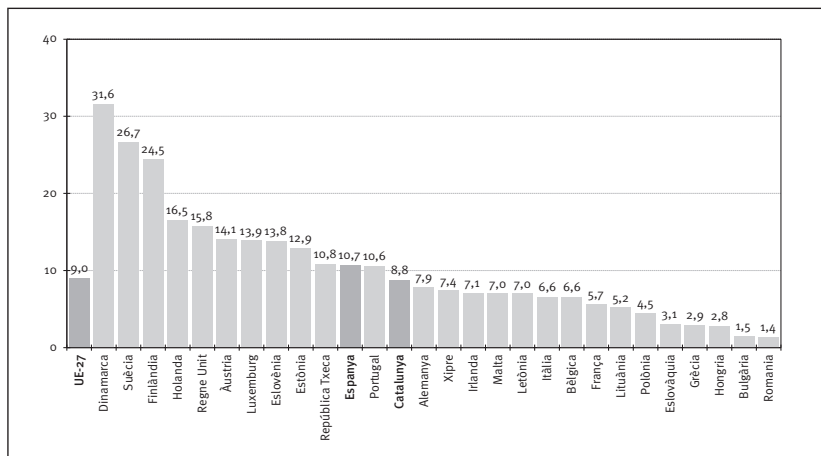


Nota: En els casos de Catalunya i Espanya, l'any 2005 es produeix un tall en la sèrie estadística.
 Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació i d'Eurostat.

Aquesta evolució negativa de la participació al llarg de la vida de la població adulta ha provocat que en els darrers anys Catalunya perdi posicions en relació a la resta de comunitats autònomes i països europeus. Tal com s'observa en els gràfics 46 i 47, l'anàlisi comparada situa Catalunya en una posició intermèdia entre els països de la Unió Europea (UE-27), però també en la posició cuera per comunitats autònomes, situant-se

Gràfic 47.

Percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per comunitats autònomes, 2012

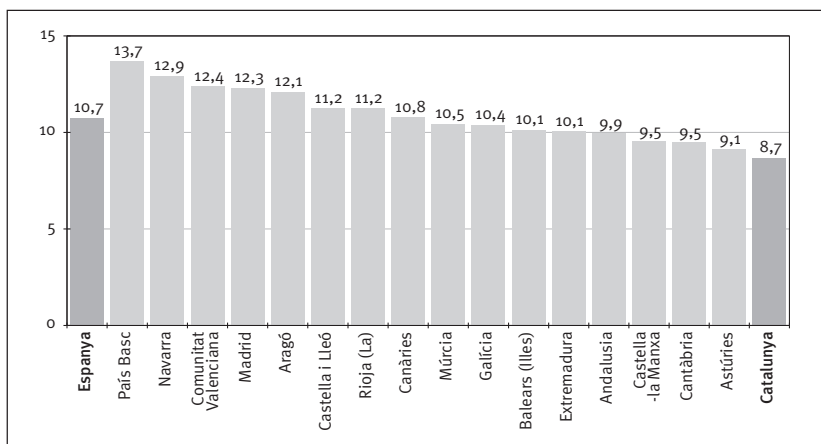


Nota: El benchmark establert per la Unió Europea per al 2010 és del 12,5% i per al 2020 del 15%.

Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat.

Gràfic 48.

Percentatge de població entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per països europeus, 2012



Nota: El benchmark establert per la Unió Europea per al 2010 és del 12,5% i per al 2020 del 15%.

Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat.

ja per darrera de Cantàbria, Astúries i Balears, que eren les comunitats que l'any 2010 ocupaven les posicions més endarrerides en participació a la formació al llarg de la vida, per darrera de Catalunya.

Contràriament al que succeeix amb la població menor de 25 anys (vegeu el capítol corresponent als ensenyaments postobligatoris), la crisi econòmica, amb el corresponent increment de l'atur, no ha derivat en un increment dels nivells de participació de la població adulta a la formació. A diferència del que succeeix amb el sistema educatiu reglat, que l'augment d'oferta de formació professional combinat amb una manca d'oportunitats d'accés al mercat de treball ha permès combatre l'abandonament educatiu prematur en els darrers anys, les dificultats econòmiques del sistema productiu i també dels poders públics han comportat un cert debilitament de l'oferta de formació ocupacional i contínua. Actualment, doncs, no només hi ha menys població adulta que treballa, sinó també població adulta que s'està formant.

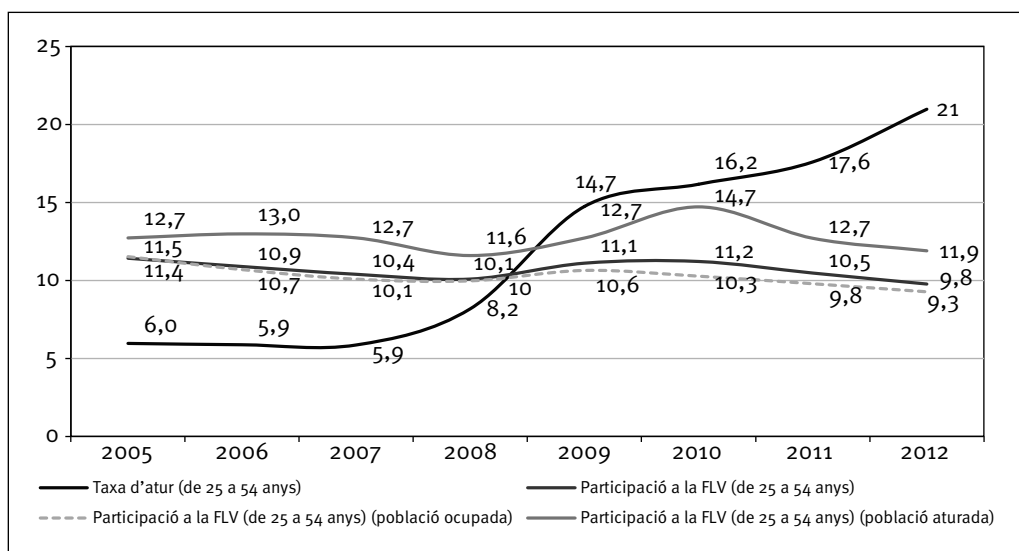
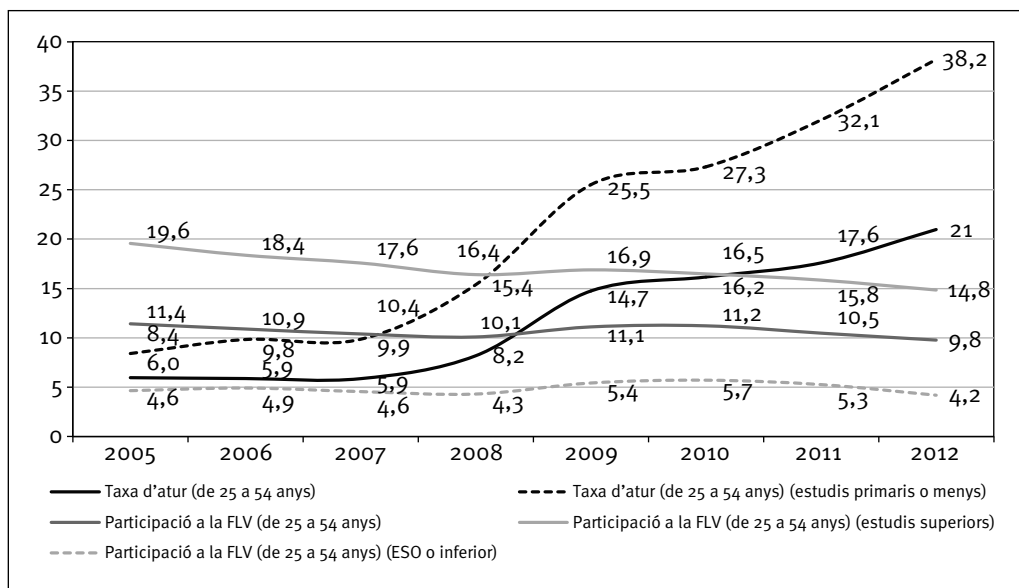
Sembla necessari, doncs, tal com ja vam fer constar en l'*Anuari 2011*, incrementar la inversió en els diferents subsistemes de la formació al llarg de la vida —formació d'adults, formació ocupacional, formació contínua, etc.—.

El gràfic 49 mostra com no hi ha diferències gaire pronunciades en funció del nivell d'instrucció o de la situació laboral en l'evolució de la participació de la població adulta a la formació al llarg de la vida. La tendència en els darrers tres anys ha estat decreixent, tant si ens referim a la població amb estudis superiors com amb estudis secundaris o inferior, i tant si ens referim a la població ocupada com a la població aturada. En qualsevol cas, convé destacar que l'augment considerable de la taxa d'atur ha anat acompanyada d'una tendència especialment negativa de participació a la formació per part de la població aturada adulta (de 25 a 54 anys), amb una reducció de quasi tres punts percentuals de la proporció de persones aturades d'aquesta edat que s'està formant.

El gràfic 49 i la taula 35 il·lustren, alhora, les desigualtats en l'accés a la formació al llarg de la vida en funció del nivell d'instrucció. Tal com ja vam posar de manifest a l'*Anuari 2011*, paradoxalment, els grups socials que proporcionalment més participen en aquesta oferta són els que presenten menys dèficits educatius: les dones, la població jove, la població autòctona, les classes mitjanes professionals (tècnics i directius) o la població amb estudis superiors. A tall d'exemple, la població amb estudis superiors (14,8%)

Gràfic 49.

Evulció de la participació a la formació de la població de 25 a 54 anys. Catalunya, 2005-2012



Font: Elaboració a partir de dades d'Idescat.

Taula 35.

Evolució de la participació en la formació de la població de 25 a 54 anys. Catalunya, 2005-2012

Índex de desigualtat	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ràtio participació població amb estudis superiors/població amb ESO o inferior	4,21	3,74	3,86	3,81	3,11	2,89	3,01	3,54
Ràtio participació població aturada/població ocupada	1,10	1,21	1,26	1,16	1,20	1,43	1,30	1,28

Font: Elaboració a partir de dades d'Idescat.

més que triplica la seva disposició a participar en aquesta oferta respecte a la població amb estudis mitjans o inferior (4,2%). La formació al llarg de la vida, doncs, si bé és un instrument bàsic per a la igualtat d'oportunitats en educació, tendeix a reproduir les desigualtats que ja genera l'etapa de formació inicial.

En aquest sentit, d'acord amb les ràtios calculades a partir del gràfic 49, val a dir que, d'ençà de l'any 2010, la població adulta amb capital educatiu tendeix a formar-se més en comparació a la població amb dèficit formatiu, igual que també succeeix amb la població ocupada en comparació a la població aturada.

LA PROVISIÓ DE RECURSOS AL SISTEMA EDUCATIU

En l'*Anuari 2011*, amb dades de l'any 2008, destacàvem que els nivells de despesa pública en educació a Catalunya són netament inferiors a la mitjana espanyola i europea, tant si prenem com a referència la despesa pública sobre el PIB com la despesa pública per estudiant. Tal com s'observa en la taula 36, aquesta situació es manté amb dades de l'any 2011, amb una despesa pública en educació (universitària i no universitària) que es va situar en el 3,43% (segons dades del Ministeri d'Educació, i al voltant del 4% en funció de l'estimació que fa l'Institut d'Estadística de Catalunya), mentre que en el conjunt de l'Estat espanyol va ser del 4,9% i a la Unió Europea, del 5,4% (a Catalunya, més d'un 25% menys d'esforç inversor); i la despesa unitària no universitària se situa al nostre país en 4.428,7€, i la mitjana estatal és de 4.765,1€ (a Catalunya, 336,4€ menys per alumne). Cal destacar que aquest dèficit d'inversió es produeix en un context comparat d'elevada complexitat socioeducativa.

Taula 36. Evolució dels indicadors de despesa pública en educació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2000-2011

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (p)
Despesa pública en educació (no universitària) / PIB												
Catalunya	2,01	1,94	2,04	2,29	2,35	2,41	2,51	2,57	2,75	3,06	2,97	2,81
Espanya	3,00	2,95	3,02	3,17	3,16	3,14	3,17	3,24	3,40	3,72	3,67	3,49
UE-27	:	3,91	3,95	4,0	3,93	3,89	3,91	3,84	3,93	4,19	4,18	...
Despesa pública en educació (universitària) / PIB	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (p)
Catalunya	0,44	0,44	0,47	0,56	1,00	0,58	0,64	0,57	0,62	0,65	0,66	0,61
Espanya	0,59	0,60	0,58	0,75	0,82	0,70	0,70	0,75	0,81	0,86	0,87	0,80
UE-27	:	1,08	1,15	1,14	1,13	1,15	1,13	1,12	1,14	1,22	1,26	...
Despesa pública en educació (total) / PIB	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (p)
Catalunya	2,60	2,53	2,64	2,94	3,43	3,11	3,18	3,26	3,52	3,77	3,76	3,43
Catalunya (2)	3,2	3,1	3,2	3,2	3,3	3,4	3,5	3,6	3,8	4,2	4,1	...
Espanya	4,23	4,15	4,17	4,37	4,42	4,31	4,33	4,45	4,72	5,12	5,12	4,86
UE-27	4,88	4,99	5,1	5,14	5,06	5,04	5,04	4,96	5,07	5,41	5,44	...
Despesa pública en educació (no universitària) per estudiant	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (p)
Catalunya	2.392,06	2.506,46	2.798,31	3.310,33	3.562,72	3.860,64	4.277,28	4.562,93	4.756,33	4.922,22	4.706,82	4.428,70
Espanya	2.714,39	2.919,47	3.225,53	3.627,90	3.853,15	4.120,43	4.470,24	4.812,77	5.112,90	5.237,46	5.058,75	4.765,06
Despesa pública en educació (no universitària) per estudiant en relació PIB per càpita	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (p)
Catalunya	12,54	12,29	13,07	14,75	15,10	15,57	16,23	16,57	17,22	18,56	17,67	16,26
Espanya	17,34	17,47	18,27	19,46	19,56	19,68	20,01	20,50	21,43	22,95	22,22	20,67

Despesa pública en ensenyaments privats (concertats) / Despesa pública en educació (no universitària)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (p)
Catalunya	25,19	25,57	24,69	20,99	21,24	21,01	20,23	18,44	18,50	19,09	18,52	18,76
Espanya	15,45	15,96	15,91	14,93	15,13	15,21	15,11	14,56	14,63	15,11	15,02	15,53
Estudiants centres concertats (no universitària) / estudiants no universitaris	2000*	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (p)
Catalunya	42,12	35,44	35,16	34,96	34,41	33,12	32,53	32,11	31,00	30,10	29,42	28,71
Espanya	31,71	24,70	25,49	25,71	25,68	25,67	25,77	26,22	26,14	26,15	25,91	25,63
Despesa pública centres privats / estudiants en centres concertats (no universitaris)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (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	2.838,7	3.121,2	2.963,7	2.893,8
Espanya	1.322,0	1.886,0	2.013,0	2.107,7	2.269,7	2.441,6	2.621,4	2.672,8	2.862,2	3.026,2	2.932,0	2.886,5

Nota 1: La despesa pública per a Catalunya i Espanya no incorpora el finançament privat de les universitats. En canvi, inclou la despesa de beques per exempció de preus acadèmics. D'altra banda, les dades recullen la despesa dels diferents departaments d'Educació i Universitat. En el cas de Catalunya, s'ha tingut en compte la despesa en educació d'adults efectuada per altres departaments.

Nota 2: Les dades de despesa pública estan extretes del Ministeri d'Educació, de l'estadística "Gasto público en educación en España". S'incorpora, però, l'estimació que també fa l'Institut d'Estadística de Catalunya a partir de l'estadística del Ministeri d'Educació i de dades d'altres conceptes, d'acord amb diferents paràmetres disponibles.

Nota 3: Les dades corresponents a la Unió Europea són estimades per Eurostat.

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 del 2003, es compta la despesa de les corporacions locals.

Nota 7: Les dades del 2007 són provisionals. Aquestes dades no incorporen la despesa del Ministeri d'Educació i Cultural en educació no universitària, ni tampoc la despesa actualitzada l'any 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 Ministeri d'Educació, l'Institut Nacional d'Estadística i l'Eurostat.

Les dades evolutives, que fins l'any 2009 s'havien caracteritzat per un augment sostingut de la inversió en educació a Catalunya, en més d'un punt percentual, del 2,6% del PIB l'any 2000 al 3,8% l'any 2009, i més que doblant la despesa en educació, dels 3.300 milions d'euros l'any 2000 als més de 7.300 milions d'euros l'any 2009, i que havia permès aproximar-nos, de mica en mica, a la inversió que hi destina la Unió Europea, s'han trencat a partir de l'any 2010, per efecte de la crisi econòmica i de les mesures d'austeritat aplicades a l'educació. La despesa en educació sobre el PIB ha caigut entre els anys 2009 i 2011 més de 3 dècimes (de l'1,2 que havia augmentat d'ençà de l'any 2000), i la despesa per estudiant, en 493,5€, més del 10%, amb previsió de continuar decreixent en els propers anys. Cal recordar que el pressupost liquidat del Departament d'Ensenyament els anys 2010 i 2011 ja va experimentar una reducció acumulada del 7%, de gairebé quatre-cents milions d'euros, també que el pressupost inicial previst per a l'any 2012 ja es reduïa en 6,3 punts percentuals en relació amb el de l'any anterior, i que els ensenyaments de règim general s'han incrementat entre els cursos 2009-2010 i 2011-2012 en 62.200 alumnes. De fet, les macrodades de finançament de l'educació a Catalunya corresponents a l'any 2011 són similars a les que hi havia l'any 2008, quan el sistema disposava, en els ensenyaments de règim general, de 81.000 alumnes menys (diferència entre els cursos 2007-2008 i 2010-2011), un 6,5% menys.

Malgrat que els resultats de la recerca en economia de l'educació posen en qüestió la relació directa existent entre la despesa pública en educació i l'èxit educatiu, especialment a partir de determinats nivells de despesa, en què el rendiment de la inversió esdevé cada cop més marginal, i malgrat que l'anàlisi de la relació entre els indicadors de finançament del sistema i els indicadors d'èxit educatiu confirma la feblesa d'aquesta relació³, cal recordar que la millora constant dels indicadors d'èxit educatiu en els darrers anys al nostre país s'han produït en un context de creixement sostingut de la despesa pública en educació, i que aquests baixos nivells comparats de despesa i la seva reducció en els darrers anys poden condicionar les possibilitats de mantenir en el futur aquesta millora dels resultats del sistema —especialment perquè reduir les xifres d'abandonament educatiu prematur requereix indefectiblement incrementar l'oferta,

.....

3. L'*Anuari 2011* ja destacava la manca d'associacions estadísticament significatives entre la despesa pública en educació i bona part dels indicadors d'èxit educatiu, especialment quan es controlen els factors de riquesa. Per comunitats autònomes, a paritat de PIB, només roman una relació estadísticament significativa però feble entre la despesa pública en educació no universitària per estudiant i els nivells d'abandonament educatiu prematur: a més despesa, menys abandonament.

amb els costos corresponents—. Convé afegir, de fet, que el nostre sistema educatiu no és especialment ineficient, perquè combina nivells elevats d'abandonament educatiu prematur però també d'instrucció superior a la població jove, i ho fa amb nivells baixos de despesa pública en educació. Hi ha altres comunitats autònomes i països que fan un esforç més gran en educació i que obtenen resultats acadèmics similars o pitjors.

La taula 36 també evidencia que la despesa pública en concerts és significativament més alta a Catalunya (18,8% de la despesa pública no universitària) que a Espanya (15,5%), la qual cosa s'explica fonamentalment per la proporció superior d'alumnat escolaritzat en centres privats (28,7% i 25,6%, respectivament), ja que les dades de despesa pública en concerts per estudiant són molt similars (2.893,8€ a Catalunya i 2.886,5€ per estudiant a Espanya). Les dades evolutives també indiquen, però, que, respecte a l'any 2009, la reducció de la despesa en concerts per estudiant ha estat de 227,4€, menys que la despesa global per estudiant en ensenyaments no universitaris (493,5€), i que el pes de la despesa pública en concerts sobre el conjunt de la despesa en educació no universitària no ha experimentat una evolució equiparable al decreixement del nombre d'estudiants en centres concertats experimentat en aquest període.

Taula 37.

Evolució dels pressupostos de la Generalitat de Catalunya en educació, 2007-2012

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Despesa pressupostada en educació (en milions d'euros)	5.317,3	5.770,3	6.028,3	6.308,9	5.836,1	5.470,0
Variació respecte a l'any anterior (en %)	+6,4	+8,5	+4,5	+4,7	-7,5	-6,3
Alumnat no universitari	1.112.151	1.161.532	1.201.018	1.231.778	1.261.346	1.294.654
Variació respecte a l'any anterior (en alumnes)	+30.400	+49.381	+39.486	+30.760	+29.568	+33.308

Font: Departament d'Economia i Finances.

Per països europeus, Catalunya només presenta un esforç inversor en educació més elevat que Grècia, Luxemburg i Romania. I per comunitats autònomes, l'esforç inversor en educació només és més elevat que el de Madrid, Aragó i la Rioja, i la despesa unitària en educació no universitària, més elevada que la de Madrid, Canàries, Andalusia, Aragó i la

Taula 38.

Indicadors de despesa pública de l'educació per comunitats autònomes, 2011

Comunitats autònomes	Despesa pública en educació (no universitària) / PIB	Despesa pública en educació (universitària) / PIB	Despesa pública en educació (total) / PIB	Despesa pública en educació (no universitària) per estudiant	Despesa pública en educació (no universitària) per estudiant en relació PIB per càpita	Despesa pública en ensenyaments privats (concertats) / despesa pública en educació (no universitària)	Estudiants centres concertats (no universitaris) / estudiants no universitaris	Despesa pública en centres privats / estudiants en centres concertats
Andalusia	4,31	1,14	5,55	3.949,91	22,78	12,74	20,60	2.443,6
Aragó	2,67	0,71	3,40	4.367,50	16,95	16,01	25,80	2.710,9
Astúries	3,07	0,79	3,88	5.315,08	24,78	12,28	24,33	2.683,1
Balears	3,28	0,30	3,58	5.051,63	20,72	18,03	29,54	3.082,7
Canàries	3,26	0,68	3,98	3.905,33	19,66	9,02	16,22	2.172,5
Cantàbria	3,45	0,84	4,33	5.226,25	23,04	17,06	28,92	3.082,5
Castella i Lleó	3,04	0,83	3,90	4.764,52	21,19	17,59	29,28	2.861,6
Castella - la Manxa	5,23	0,57	5,83	5.269,33	29,02	7,60	14,26	2.807,7
Catalunya	2,81	0,61	3,43	4.428,70	16,26	18,76	28,71	2.893,8
Comunitat Valenciana	3,53	1,00	4,55	4.361,48	21,50	18,26	25,16	3.164,3
Extremadura	5,17	0,81	6,04	4.913,49	31,16	9,43	18,48	2.507,4
Galícia	3,39	0,88	4,30	5.096,21	24,49	12,60	23,32	2.752,4
Madrid	1,88	0,75	2,75	3.267,98	10,95	25,56	28,96	2.883,8
Múrcia	4,38	0,86	5,27	4.395,77	23,22	16,08	23,41	3.019,0
Navarra	3,34	0,38	3,74	6.115,44	20,63	19,83	35,21	3.443,6
País Basc	3,53	0,69	4,31	6.738,44	21,70	27,30	48,75	3.773,8
La Rioja	2,81	0,50	3,31	4.540,52	17,62	17,49	29,85	2.659,5
Espanya	3,49	0,80	4,86	4.765,06	20,67	15,53	25,63	2.886,5

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

Nota 2: Les dades estan calculades en PIB base 2008.

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

Comunitat Valenciana. De fet, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes constata la relació positiva existent entre la despesa pública unitària i el PIB per càpita. No obstant això, Catalunya, juntament amb Andalusia, és la comunitat autònoma que més s'allunya d'aquesta previsió, amb una despesa netament inferior de la que s'espera pel seu nivell de riquesa. El pes que assumeix el sector privat a cada comunitat també contribueix a explicar les diferències entre elles, però no únicament. En comparació amb Catalunya, hi ha comunitats autònomes amb un pes similar del sector privat i una despesa en educació superior. Amb percentatges d'alumnat al sector concertat que són similars o superiors, Cantàbria, per exemple, hi destina 800€ més per estudiant que Catalunya, i el País Basc, 2.300€.

Pel que fa al finançament de les beques, val a dir que l'evolució de la despesa unitària en beques i de la seva cobertura, i esperant de comprovar com es veu afectada pel període actual de contenció de la despesa —les darreres dades disponibles són del curs 2010/2011—, presenta una tendència positiva respecte al curs 2008/2009, encara que en els ensenyaments no universitaris per sota dels nivells del curs 2006/2007.

En qualsevol cas, tal com ja vàrem fer amb l'*Anuari 2011*, el que cal destacar especialment en aquest àmbit és que la inversió en beques a Catalunya, tant als ensenyaments no universitaris com als universitaris, presenta nivells de cobertura i nivells de despesa per estudiant molt inferiors a la mitjana espanyola. Alhora, el pes de la despesa en beques sobre el conjunt de la despesa en educació és més baixa a Catalunya (1,1% en els ensenyaments no universitaris i 8,3% als ensenyaments universitaris) que al conjunt de l'Estat (2,5% i 11,4%, respectivament). Aquests dèficits s'expliquen, en part, pels majors nivells de riquesa a Catalunya —que penalitzen la població escolar catalana a l'hora d'accedir a les beques regulades pel Ministeri d'Educació, per exemple—, però també per la debilitat de les polítiques de beques promogudes per la mateixa Administració catalana. Cal afegir, a més, que l'*Anuari 2011* també constata que el desequilibri amb el conjunt de la Unió Europea era encara més gran (3% i 15%, respectivament).

Per comunitats autònomes, tal com mostra la taula 40, Catalunya només presenta un esforç d'inversió en beques sobre la despesa en educació i una despesa unitària més alts que Balears, La Rioja i parcialment també Navarra, i una cobertura més alta que Aragó, Castella - la Manxa, La Rioja, Navarra, Balears i Múrcia.

Taula 39.

Despesa pública en educació (universitària i no universitària) sobre el PIB a la Unió Europea, 2010

Àmbit territorial	Despesa pública en educació (total) / PIB	Despesa pública en educació (no superior) / PIB	Despesa pública en educació (superior) / PIB
UE-27	5,41	4,19	1,22
Dinamarca	8,80	6,39	2,41
Xipre	7,92	5,80	2,12
Islàndia	7,60	5,42	2,18
Suècia	6,98	6,17	0,81
Finlàndia	6,84	4,81	2,03
Malta	6,74	5,20	1,54
Bèlgica	6,57	5,11	1,46
Irlanda	6,47	5,03	1,44
Estònia	6,09	4,75	1,34
Holanda	5,96	4,29	1,67
Àustria	5,89	4,26	1,63
França	5,86	4,53	1,33
Regne Unit	5,67	4,04	1,63
Eslovènia	5,66	4,30	1,36
Portugal	5,62	4,49	1,13
Lituània	5,38	4,11	1,27
Polònia	5,17	3,99	1,18
Alemanya	5,06	3,72	1,34
Letònia	5,01	4,21	0,80
Espanya	4,97	3,81	1,16
Hongria	4,88	3,90	0,98
Itàlia	4,50	3,66	0,84
República Txeca	4,24	3,28	0,96
Eslovàquia	4,22	3,39	0,83
Bulgària	4,10	3,49	0,61
Catalunya	4,1	3,09	0,88
Grècia	4,04	2,58	1,46
Romania	3,53	2,53	1,00
Luxemburg	3,15	:	:

Nota 1: L'Eurostat no ofereix dades regionals. Les dades de Catalunya estan calculades a partir de la informació disponible pel Ministeri d'Educació i Cultura, prenent com a referència la despesa pública corresponent a Espanya segons Eurostat i el mateix Ministeri d'Educació i Cultura.

Nota 2: Les dades de Luxemburg corresponen al 2007. Les de Grècia, al 2005.

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

Taula 40.**Evolució dels indicadors bàsics del finançament del sistema de beques. Catalunya i Espanya, 2006-2011**

Despesa en beques (no univ.)/despesa en educació (no univ.) (%)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	1,3	0,8	1,1
Espanya	1,7	2,0	2,5
Despesa en beques (no univ.)/estudiants (no univ.) (en euros)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	59,6	38,3	49,6
Espanya	79,5	100,9	123,3
Despesa en beques (no univ.)/becaris (no univ.) (en euros)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	351,2	336,7	354,8
Espanya	271,3	385,6	462,5
Becaris (no univ.)/estudiants (no univ.)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	17,0	11,4	14,0
Espanya	29,3	26,2	26,7
Despesa en beques (univ.)/despesa en educació (univ.) (%)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	4,8	6,1	8,3
Espanya	8,4	9,9	11,4
Despesa en beques (univ.)/estudiants (univ.) (en euros)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	302,1	441,4	592,4
Espanya	535,8	734,8	847,6
Despesa en beques (univ.)/becaris (univ.) (en euros)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	2.014,0	1.874,3	2.060,6
Espanya	2.230,1	2.140,7	2.289,5
Becaris (univ.)/estudiants (univ.)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	15,0	23,6	28,8
Espanya	24,0	34,3	37,0
Despesa en beques/despesa en educació (%)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	1,9	1,7	2,3
Espanya	2,6	3,2	3,7
Despesa en beques/estudiants (en euros)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	93,3	88,7	117,6
Espanya	147,6	188,0	221,9
Despesa en beques/becaris (en euros)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	558,9	687,3	743,1
Espanya	517,9	689,1	790,6
Becaris/estudiants	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	16,7	12,9	15,8
Espanya	28,5	27,3	28,1
Número de becaris (sec. post.)/estudiants (sec. post.) (%)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	...	4,1	14,3
Espanya	...	11,8	33,5
Despesa en beques (sec. post.)/becaris (sec. post.) (en euros)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	...	1.298,90	1.299,2
Espanya	...	1.150,50	1.275,7
Despesa en beques (sec. post.)/estudiants (sec. post.) (en euros)	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Catalunya	...	53,2	186,2
Espanya	...	135,4	427,6

Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació i de l'Institut Nacional d'Estadística.

Taula 41.

Indicadors bàsics del finançament del sistema de beques per comunitats autònomes, curs 2010-2011

	Despesa en beques (no univ.) / despesa en educació (no univ.) (%)	Despesa en beques (univ.) / despesa en educació (univ.) (%)	Despesa en beques / despesa en educació (%)	Número de becaris (no univ.) / estudiants (no univ.) (%)	Número de becaris / estudiants (%)	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.) / estudiants (no univ.) (en euros)	Despesa en beques / estudiants (en euros)	Número de becaris (sec.) / estudiants (sec.) (post.) (%)	Despesa en beques (sec.) / becaris (sec.) (post.) (en euros)	Despesa en beques (sec.) / estudiants (sec.) (post.) (en euros)		
TOTAL	2,5	11,4	3,7	26,7	37,0	28,1	462,5	2289,5	790,6	123,3	847,6	221,9	33,5	1275,7	427,6
Andalusia	4,8	16,2	6,6	23,7	42,0	26,0	816,5	2741,6	1215,8	193,5	1.150,3	316,7	58,7	1407,0	825,4
Aragó	1,2	7,8	2,5	6,7	29,1	9,7	825,0	2114,1	1343,3	55,0	615,3	129,8	19,1	1320,0	252,5
Astúries	1,8	8,2	2,9	32,3	28,2	31,7	306,9	2331,9	590,6	99,1	658,6	187,0	27,3	1225,7	334,0
Balears	1,0	9,7	1,7	12,0	30,5	13,3	418,8	1934,7	677,3	50,1	589,2	90,4	13,5	1323,1	179,2
Canàries	2,9	14,9	4,7	26,6	50,8	29,0	468,6	2357,3	791,1	124,7	1.197,4	229,2	34,5	1348,1	464,7
Cantàbria	2,5	7,7	3,3	47,6	39,0	46,7	282,2	1960,6	433,6	134,4	764,7	202,5	36,2	978,2	354,5
Castella i Lleó	3,1	15,5	5,5	57,6	99,9	60,7	276,5	2751,1	566,7	159,3	2.749,0	343,7	28,8	1298,8	374,0
Castella-La Mancha	1,9	15,8	3,5	8,8	19,3	10,6	1105,0	2648,6	1592,9	97,3	512,5	169,4	36,7	1303,6	478,6
Catalunya	1,1	8,3	2,3	14,0	28,8	15,8	354,8	2060,6	743,1	49,6	592,4	117,6	14,3	1299,2	186,2
Comunitat Valenciana	2,7	10,6	4,4	25,0	34,4	26,4	510,3	2313,4	861,8	127,8	794,8	227,8	36,3	1269,9	461,3
Extremadura	3,7	25,2	6,1	49,0	53,3	49,5	379,4	2937,3	688,2	185,9	1.566,7	340,5	49,3	1523,6	751,0
Galícia	2,2	12,4	4,1	34,5	37,7	35,0	353,3	2694,7	722,9	122,0	1.015,9	252,9	45,0	971,3	437,1
Madrid	3,7	8,9	5,0	43,5	26,4	40,4	293,0	2080,8	506,6	127,4	548,9	204,5	17,9	1209,1	216,1
Múrcia	2,0	15,1	4,0	10,4	38,0	13,9	866,1	2391,0	1401,0	89,9	909,2	195,2	33,9	1327,7	450,0
Navarra	0,7	13,7	2,0	9,4	29,4	12,1	493,0	2221,6	1064,8	46,2	653,2	128,7	22,9	1014,5	232,3
País Basc	2,2	5,8	2,7	35,4	29,4	34,6	428,7	1748,4	575,7	151,5	514,8	199,1	25,0	539,0	134,5
La Rioja	1,1	8,0	2,0	10,7	32,1	12,8	510,0	1899,5	854,6	54,7	609,6	109,8	28,9	717,0	207,2

Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació i de l'Institut Nacional d'Estadística.

Els dèficits de finançament públic de l'educació exposats anteriorment i el pes important del sector privat al nostre país fan que Catalunya tingui uns nivells de despesa de les llars en educació per sobre de la mitjana espanyola. L'anàlisi comparada evidencia que les comunitats autònomes que realitzen un esforç financer més baix, com és el cas de Catalunya, tenen nivells de despesa més elevada de les famílies. L'any 2011, les llars catalanes destinaven l'1,38% de la seva despesa a ensenyament, de mitjana 439,3€ per llar i 848,5€ per estudiant, mentre que les llars espanyoles destinaven a ensenyament l'1% de la despesa total, de mitjana 310,9€ per llar i 598,5€ per estudiant. És a dir, que les llars catalanes pagaven 128,4€ més per llar en ensenyament, i 250€ més per estudiant, que les llars del conjunt de l'Estat. De fet, Catalunya, només per darrera de Madrid, és la comunitat autònoma amb una despesa mitjana per llar i per persona més elevada.

Taula 42.

Evolució dels indicadors de despesa de les llars en ensenyament. Catalunya i Espanya, 2000-2011

Percentatge de despesa en ensenyament	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Catalunya	1,60	1,43	1,59	1,44	1,33	1,24	1,26	1,13	1,26	1,29	1,40	1,38
Espanya	1,23	1,15	1,15	1,13	1,06	1,02	0,91	0,91	0,92	0,93	1,04	1,05
Despesa mitjana per llar en ensenyament	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Catalunya	342,76	316,46	350,27	330,81	324,24	313,73	420,13	386,85	435,02	430,49	445,83	439,26
Espanya	244,85	240,68	245,41	249,69	248,58	256,61	277,65	290,07	294,86	283,72	309,13	310,9
Despesa en ensenyament de les llars per estudiant (univ. i no univ.)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Catalunya	612,4	587,3	675,6	643,0	633,8	630,1	865,6	801,9	897,0	872,6	878,7	848,5
Espanya	374,3	384,2	406,4	424,1	430,2	455,2	523,9	556,7	582,7	559,4	601,8	598,5

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

Font: Elaboració a partir de dades de l'Institut Nacional d'Estadística (*Encuesta de Presupuestos Familiares*).

Taula 43.
Evolució dels preus públics als ensenyaments universitaris. Catalunya i Espanya, 2000-2013

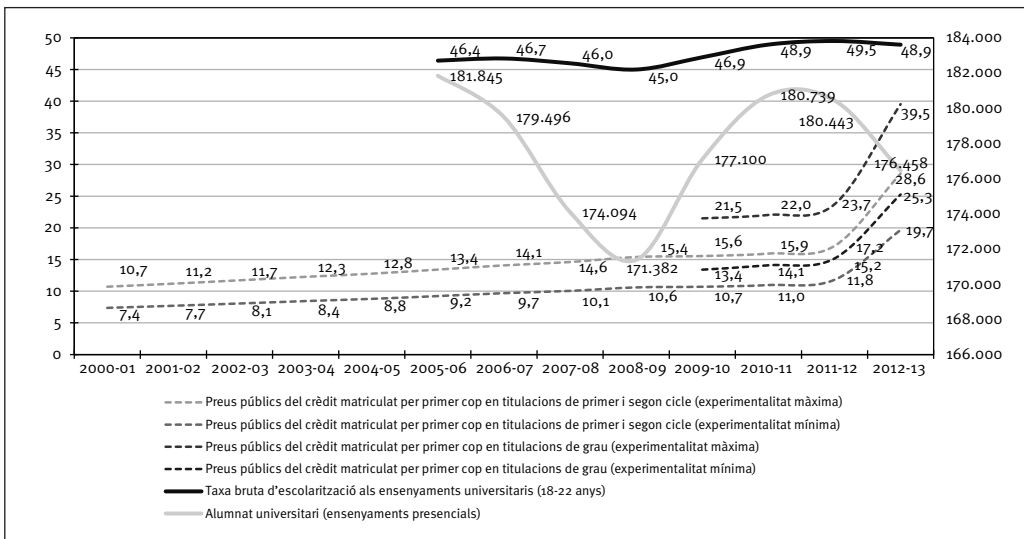
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Preus públics del crèdit matriculat per primer cop en titulacions de primer i segon cicle (experimentalitat màxima)													
Catalunya	10,7	11,2	11,7	12,3	12,8	13,4	14,1	14,6	15,4	15,6	15,9	17,2	28,6
Espanya	10,7	11,1	11,6	12,1	12,6	13,1	13,7	14,3	14,9	15,1	15,4	16,1	18,5
Preus públics del crèdit matriculat per primer cop en titulacions de primer i segon cicle (experimentalitat mínima)													
Catalunya	7,4	7,7	8,1	8,4	8,8	9,2	9,7	10,1	10,6	10,7	11,0	11,8	19,7
Espanya	7,1	7,4	7,7	8,0	8,3	8,7	9,1	9,5	9,9	10,0	10,3	10,7	12,5
Preus públics del crèdit matriculat per primer cop en titulacions de grau (experimentalitat màxima)													
Catalunya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21,5	22,0	23,7	39,5
Espanya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16,9	17,9	18,7	21,7
Preus públics del crèdit matriculat per primer cop en titulacions de grau (experimentalitat mínima)													
Catalunya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,4	14,1	15,2	25,3
Espanya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,9	11,4	11,9	14,1
Alumnat universitari (ensenyaments presencials)													
Catalunya	...	...	...	...	...	181.845	179.496	174.094	171.382	177.100	180.739	180.443	176.458
Espanya	...	...	...	...	...	1.259.663	...	1.204.917	1.186.246	1.211.544	1.227.013	1.244.053	1.230.523
Taxa bruta d'escolarització als ensenyaments universitaris (18-22 anys)													
Catalunya	...	...	...	...	...	46,4	46,7	46,0	45,0	46,9	48,9	49,5	48,9
Espanya	...	...	...	...	...	46,8	...	46,6	45,7	47,4	49,1	50,7	51,3

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

Les dades evolutives semblen indicar que, després d'uns anys de creixement de la despesa de les llars en educació, l'any 2011 es va reduir, presumiblement per efecte de la crisi econòmica. Aquesta reducció de la despesa privada es produeix en un context de descens de la matrícula en centres privats per part de l'alumnat, però també d'increment dels nivells de copagament de molts serveis públics en matèria d'educació (per increments de taxes, incorporació de nous preus públics, etc.). És el cas de les escoles bressol, les escoles de música, els cicles formatius de grau superior, els serveis de transport escolar no obligatori, els estudis universitaris, etc.

En aquest sentit, és especialment il·lustratiu el cas de l'evolució dels preus públics dels crèdits universitaris, que han experimentat un increment molt notable en el curs 2012/2013, tal com s'observa en la taula 43 i en el gràfic 50. Després d'anys d'increment de la matrícula universitària, el curs 2012/2013 es produeix una reducció significativa del nombre d'alumnat que no respon únicament a l'evolució demogràfica. L'increment

Gràfic 50.
Evolució dels preus públics als ensenyaments universitaris. Catalunya i Espanya, 2000-2013



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

Taula 44.

Evolució del nombre de professorat i alumnat per titularitat de centre als ensenyaments de règim general. Catalunya, 2000-2013

Professorat	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Total	81.040	81.410	82.360	84.844	87.863	90.296	97.928	102.922	108.760	107.263	108.825	109.439	105.056
Públic	49.237	49.305	50.096	52.194	54.566	56.618	63.659	68.258	72.486	71.732	73.196	73.550	70.222
Privat	31.803	32.105	32.264	32.650	33.297	33.678	34.269	34.664	36.274	35.531	35.629	35.889	34.834
Alumnat	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Total	996.897	1.000.044	1.018.214	1.041.260	1.061.640	1.081.751	1.112.151	1.161.532	1.201.018	1.231.778	1.261.346	1.295.318	1.303.801
Públic	575.847	579.144	596.933	619.757	640.581	658.632	685.594	721.169	756.610	788.383	818.883	851.332	862.944
Privat	421.050	420.900	421.281	421.503	421.059	423.119	426.557	440.363	444.408	443.395	442.463	443.986	440.857

Font: Ministeri d'Educació.

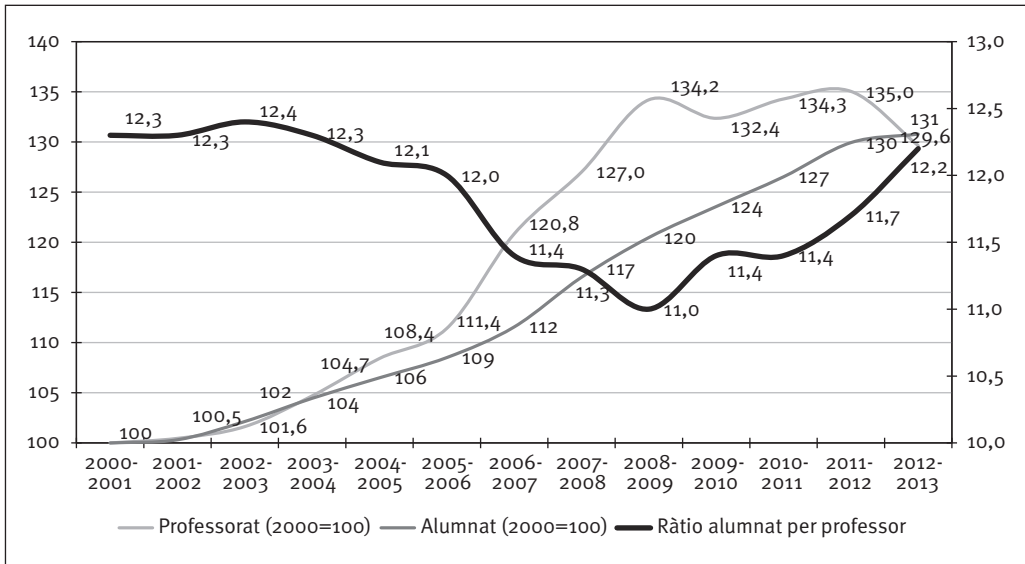
de l'alumnat matriculat als cicles formatius de grau superior, però també l'increment dels costos d'accés, poden ser factors que hi incideixin.

Finalment, en relació amb la provisió de professorat, val a dir que la dotació de professorat al sistema educatiu català va augmentar de manera molt significativa, amb més de 28.000 nous professors als ensenyaments de règim general en el període 2000-2012, especialment entre els cursos 2005-2006 i 2008-2009, període en què es va començar a implantar la sisena hora als centres públics de primària (que concentren 12.000 noves incorporacions en aquest període), però aquesta dotació ha experimentat un decrement de més de 4.400 professors, 3.200 en el sector públic, a partir del curs 2012/2013, malgrat que l'alumnat en els ensenyaments de règim general continua augmentant (vegeu la taula 44). La supressió de la sisena hora, l'augment de les hores lectives del professorat o l'aplicació de mesures d'austeritat en les polítiques de substitució i reposició del professorat, entre d'altres, expliquen aquesta evolució.

Durant uns anys, l'increment del nombre de professorat a un ritme superior que del nombre d'alumnat, tal com mostra el gràfic 44, va permetre reduir progressivament la ràtio d'alumnat per professor. Tot i això, a partir del curs 2008/2009 el nombre de professorat s'estanca malgrat l'augment dels alumnes, això fa que la ràtio capgiri la tendència seguida fins aleshores. L'augment de la ràtio d'alumnat per professor ha

Gràfic 51.

Evolució de la ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general i del nombre d'alumnat i professorat a Catalunya, 2000-2001 a 2012-2013



Font: Elaboració amb dades del Ministeri d'Educació.

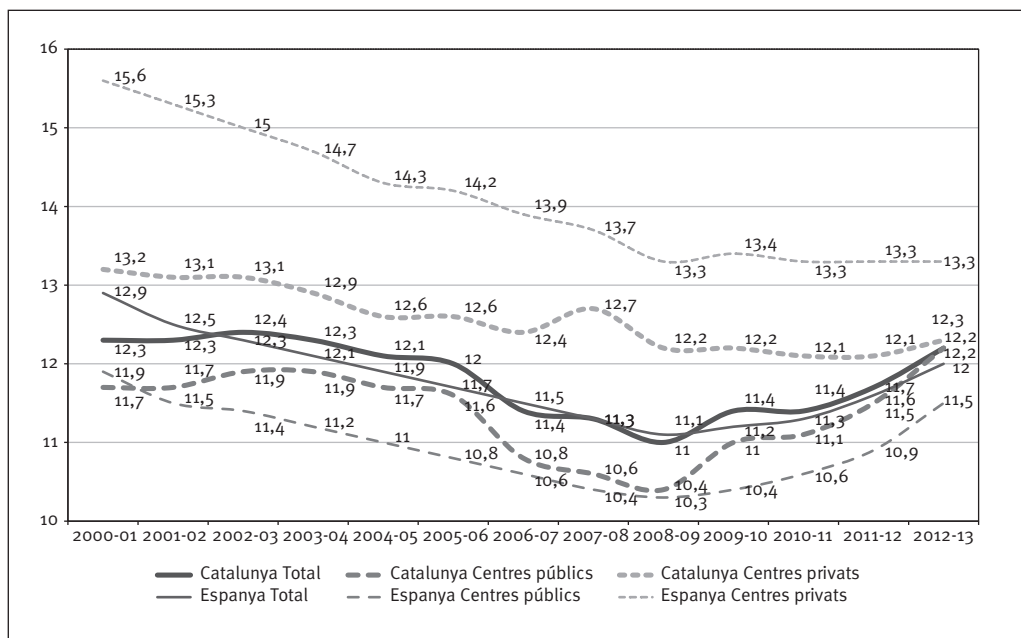
experimentat un increment notable en el curs 2012/2013, quan el nombre de professorat disminueix i el nombre d'alumnat continua creixent. De fet, durant el període 2000-2009 es va aconseguir reduir aquesta ràtio de 12,3 alumnes per professor a 11,0. Durant el període 2009-2013, aquesta ràtio ja torna a estar situada al 12,2.

El gràfic 52 també mostra que el nombre mitjà d'alumnes per professor a Catalunya (12,2) és força equiparable a la mitjana espanyola (12,0), i el gràfic 53, que se situa en una posició relativament mitjana en el context europeu. Si tenim presents els baixos nivells de despesa pública, podem concloure que el nostre sistema educatiu realitza un esforç financer menor en educació, però major en professorat, la qual cosa significa que altres àmbits de l'educació que no són estrictament el de professorat estan fortament infradotats.

El gràfic 52 també evidencia que, a Catalunya, la ràtio d'alumnat per professor entre sector privat (12,2) i sector públic (12,3), quan el curs 2007/2008 hi havia una distància

Gràfic 52.

Evolució de la ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general per sector de titularitat a Catalunya i Espanya, 2000-2001 a 2012-2013

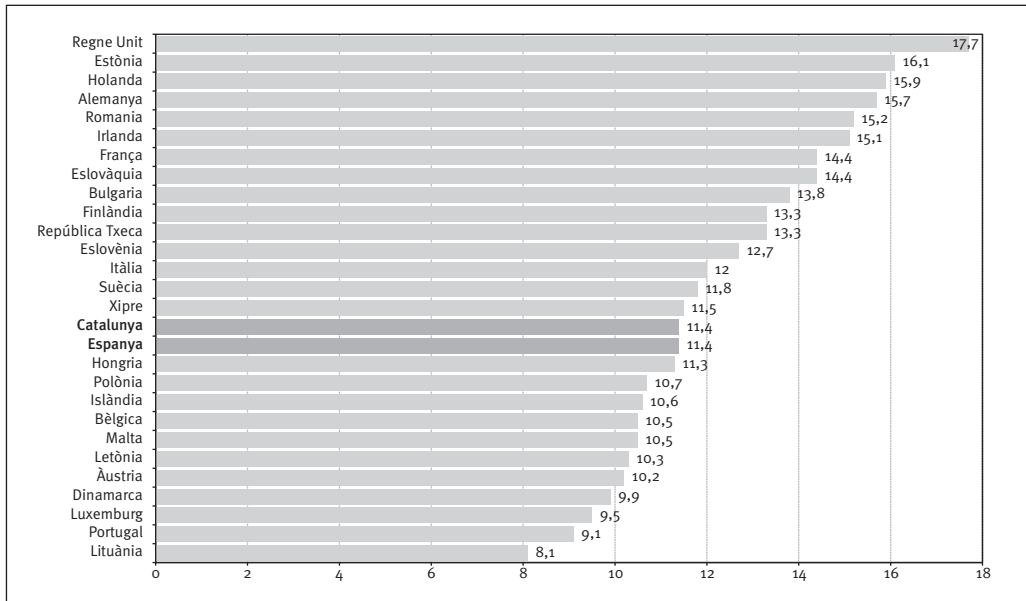


Font: Elaboració amb dades del Ministeri d'Educació.

de dos alumnes més al sector privat (12,7) que al públic (10,6), la qual cosa significa que, malgrat la seva més gran complexitat socioeducativa que ha de gestionar, el sector públic ha anat perdent millors condicions en la dotació de professorat respecte al sector privat. De fet, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes conclou que el sector públic a Catalunya està més mal dotat en comparació amb la mitjana espanyola (12,2 davant 11,5) que el sector privat (12,3 versus 13,3); Catalunya està entre les comunitats autònomes amb una ràtio d'alumnat per professor al sector públic més elevada, i és la comunitat que presenta la ràtio d'alumnat per professor al sector privat més baixa.

Gràfic 53.

Ràtio d'alumnat per professor d'educació primària i secundària (ISCED 1-3) per països europeus, 2011



Font: Elaboració amb dades del Ministeri d'Educació.

ENTORN, OPORTUNITATS EDUCATIVES I POLÍTIQUES EDUCATIVES LOCALS

En el capítol corresponent a l'àmbit de les polítiques locals, l'anàlisi d'indicadors de l'*Anuari 2011* va destacar les diferències entre municipis catalans pel que fa a la seva composició social —en els nivells de renda de les famílies, en l'impacte del fet migratori o en els nivells d'instrucció de la població, per exemple—, i com aquestes diferències expliquen, en part, que els municipis presentin desigualtats en els resultats educatius assolits: en general, els municipis amb una composició socialment menys afavorida presenten taxes de graduació en ESO més baixes.

Alhora, l'*Anuari 2011* va posar de manifest que aquestes desigualtats territorials també remetien al desenvolupament de polítiques educatives per part dels ajuntaments, on hi ha

generalment una relació positiva entre prevalença dels dèficits educatius i desplegament de polítiques educatives locals: en els municipis amb una complexitat socioeducativa més gran els ajuntaments acostumen a presentar un desenvolupament més gran de polítiques d'aquest tipus .

Amb tot, a partir de dades del Panel de polítiques públiques locals de la Fundació Carles Pi i Sunyer, l'*Anuari 2011* evidenciava que l'any 2009 encara hi havia una proporció força elevada d'administracions locals que presentaven un baix grau de coresponsabilitat en matèria d'educació, i també deficiències destacables en la qualitat de la formulació de polítiques. Respecte a la coresponsabilitat, el 30,7% dels ajuntaments de municipis de més de 10.000 habitants no disposava de plans educatius, el 43,6% presentava polítiques educatives locals poc diversificades i un 82,2%, no avaluava la seva intervenció en educació. I respecte a la qualitat de la formulació de polítiques, més d'una tercera part dels ajuntaments de municipis de més de 10.000 habitants considerava que les condicions amb què es desenvolupava la política educativa eren poc adequades per donar resposta a les necessitats presents i per fer front als reptes de futur.

En aquesta ocasió, el Panel de polítiques públiques locals de la Fundació Carles Pi i Sunyer ja ens ofereix dades per a l'any 2011 per a la majoria de municipis més grans de 10.000 habitants, dos anys més tard de l'aprovació i aplicació de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC), de l'any 2009, que reconeix plenament els ajuntaments com a Administració educativa i consolida jurídicament el procés de descentralització i desconcentració política que ha experimentat l'educació al nostre país. Les dades del Panel, recollides a la taula 45, respecte a la situació de l'any 2009, evidencien un augment notable del grau de coresponsabilitat dels ajuntaments en el desenvolupament de polítiques educatives locals, especialment en l'àmbit de l'avaluació. L'escassetat de recursos pressupostaris i la necessitat de revisar el mapa de polítiques educatives local en l'actual context de crisi econòmica són factors que poden contribuir a explicar aquesta millora experimentada, sobretot en l'avaluació de polítiques.

En efecte, si bé els marges de millora encara són destacables, la taula 45 mostra que, mentre l'any 2009 el 30,7% dels ajuntaments no planificava, l'any 2011 aquesta proporció s'ha reduït fins al 22,2%; mentre l'any 2009 el 43,6% dels ajuntaments comptava amb polítiques educatives poc diversificades, l'any 2011 aquesta situació ha afectat al 33,3%

dels casos; i mentre l'any 2009 el 82,2% dels ajuntaments no avaluava, l'any 2011 no ho feia el 55,6%.

Taula 45.

Percentatge d'ajuntaments de municipis en funció del grau de coresponsabilitat en matèria d'educació, per municipis més grans de 10.000 habitants, 2009 i 2011

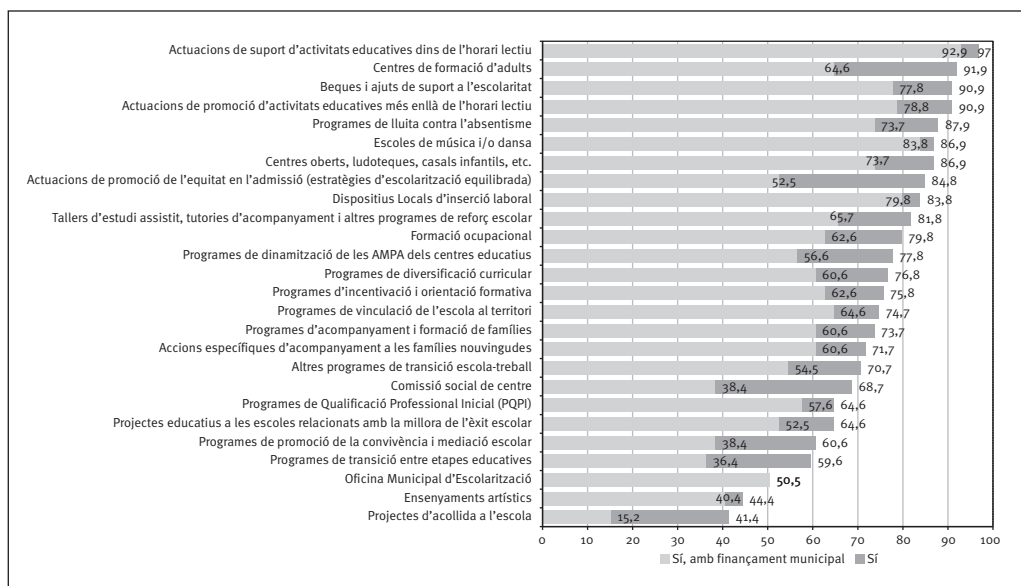
2009		Implementació		Total
		Diversificació alta	Diversificació baixa	
Planificació	Sí	46,5	22,8	69,3
	No	9,9	20,8	30,7
Avaluació	Sí	9,9	7,9	17,8
	No	46,5	35,6	82,2
Total		56,4	43,6	100,0
2011		Implementació		Total
		Diversificació alta	Diversificació baixa	
Planificació	Sí	58,6	19,2	77,8
	No	8,1	14,1	22,2
Avaluació	Sí	34,3	10,1	44,4
	No	32,3	23,2	55,6
Total		66,7	33,3	100,0

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009; 2011).

Aquest increment de la coresponsabilitat dels ajuntaments contribueix a diversificar les polítiques educatives locals en els diferents municipis. El gràfic 54 mostra com més de tres quartes parts de municipis de més de 10.000 habitants compta amb polítiques tan diverses com ara programes de suport d'activitats educatives dins i fora de l'horari lectiu, programes de lluita contra l'absentisme, programes de reforç escolar, beques i ajuts de suport a l'escolaritat, actuacions de promoció de l'equitat en l'admissió d'alumnat, programes de dinamització de les AMPA dels centres educatius, programes de diversificació curricular, programes d'incentivació i orientació formativa, programes de vinculació de l'escola al territori o ofertes de formació d'adults, formació ocupacional, de música i/o dansa, centres oberts, ludoteques o casals infantils, etc.

Gràfic 54.

Percentatge de municipis amb diferents tipus de polítiques locals en matèria d'educació (exclosa les escoles bressol) per municipis més grans de 10.000 habitants, 2011



Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2011).

Val a dir, però, que el Panel de polítiques públiques locals de la Fundació Carles Pi i Sunyer de l'any 2011 també evidència els efectes de la crisi econòmica sobre el desenvolupament de polítiques educatives a escala local, com a conseqüència de les mesures de contenció o reducció del dèficit públic, de les restriccions en els pressupostos propis de molts ajuntaments i també dels decrements en les transferències financeres que aquests reben en matèria d'educació per part d'altres administracions, especialment del Departament d'Ensenyament. Precisament, la taula 46 constata que, tot i l'increment de coresponsabilitat dels ajuntaments —i de necessitats socials derivades de la crisi econòmica—, el 51,5% dels ajuntaments ha reduït en els darrers dos anys el seu pressupost en educació —excloent la inversió en escoles bressol—, i només el 4,0% ha experimentat un augment. En general, els municipis amb ajuntaments amb més coresponsabilitat en matèria d'educació, és a dir, que mostren una disposició més gran a planificar, diversificar i avaluar polítiques educatives, tendeixen a reduir menys els seus pressupostos.

Taula 46.

Evolució del pressupost en educació en funció de la coresponsabilitat educativa de l'ajuntament, per municipis més grans de 10.000 habitants, 2011

		Hi ha hagut reducció	Hi ha hagut augment	No hi ha hagut canvis significatius	Total	Total (n)
Total		51,5	4,0	44,4	100,0	99
Planificació	Sí	47,4	5,3	47,4	100,0	76
	No	66,7	0,0	33,3	100,0	21
Implementació	Diversificació alta	45,5	4,5	50,0	100,0	66
	Diversificació baixa	63,6	3,0	33,3	100,0	33
Avaluació	Sí	47,7	6,8	45,5	100,0	44
	No	54,5	1,8	43,6	100,0	55

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2011).

El Panel de polítiques públiques locals d'educació de l'any 2011 també constata que la mateixa crisi econòmica i la reducció dels pressupostos educatius municipals ha incrementat les dificultats dels ajuntaments per desenvolupar polítiques educatives. La taula 47 evidencia que l'any 2009 el 50% d'ajuntaments manifestava que en els darrers anys els recursos que l'Ajuntament destina a l'educació s'han incrementat proporcionalment a les necessitats, i l'any 2011 aquesta proporció ha baixat al 37,4%. És a dir, dos de cada tres ajuntaments considera no adequada la dotació de recursos disponible per atendre les necessitats existents.

Els ajuntaments que han reduït el seu pressupost (excloent-hi les escoles bressol) tendeixen a valorar més negativament l'adequació de recursos a les necessitats (en un 70,6% dels casos) que els ajuntaments que no han experimentat canvis significatius pressupostaris (un 56,8% d'aquests també considera inadequada la dotació de recursos).

La taula 47 també mostra que, malgrat les restriccions pressupostàries, hi ha una millora de la qualitat de la formulació de polítiques locals. En l'anàlisi del Panel de polítiques públiques locals d'educació de l'any 2009 ja destacàvem que els ajuntaments tenien

Taula 47.

Evolució de la qualitat en la formulació de polítiques educatives locals, per municipis més grans de 10.000 habitants, 2009, 2011

	2011		2009	
	Molt o bastant d'acord	Poc o gens d'acord	Molt o bastant d'acord	Poc o gens d'acord
Els darrers anys els recursos que l'Ajuntament destina a l'educació s'han incrementat proporcionalment a les necessitats	37,4	62,6	50,0	50,0
<i>Ajuntaments amb reducció de pressupost</i>	29,4	70,6	...	...
<i>Ajuntaments amb augment de pressupost</i>	75,0	25,0	...	...
<i>Ajuntaments sense canvis significatius de pressupost</i>	43,1	56,8	...	...
Els serveis locals de l'Ajuntament estan adaptats per donar resposta a les demandes en educació	83,8	16,2	69,0	31,0
Els recursos humans de l'Ajuntament que treballen en temes d'educació tenen una formació adequada	92,9	7,1	88,0	12,0
L'Ajuntament té recursos i eines per detectar les noves necessitats en matèria d'educació	64,6	35,4	56,6	43,4
Hi ha un acord polític que dóna continuïtat a la política en educació	64,6	35,4	61,6	38,4
Els reptes més importants que planteja l'educació estan inclosos a l'agenda política	78,8	21,2	64,9	35,1

Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2009; 2011).

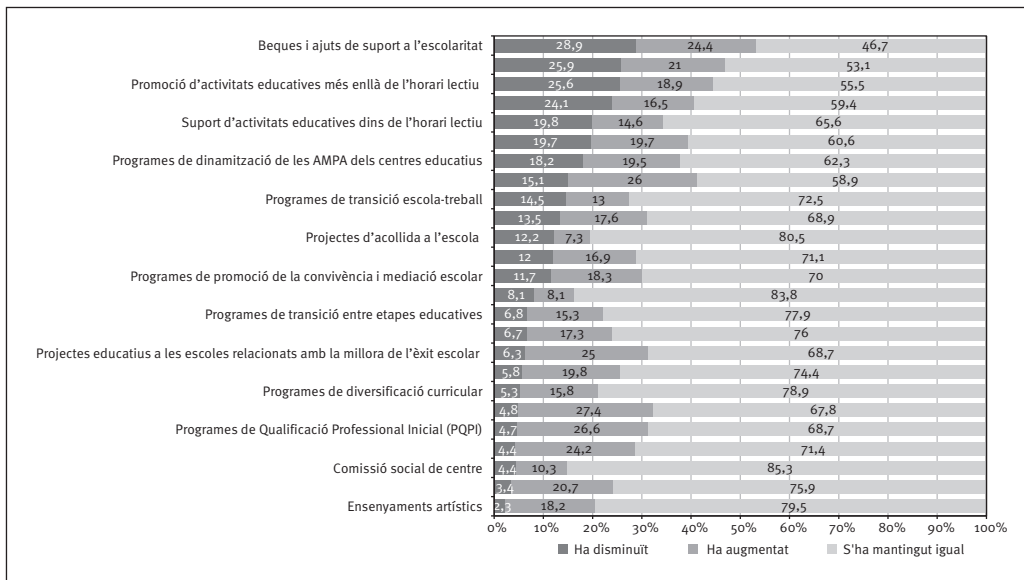
un important marge de millora tant pel que fa a la fixació dels objectius, a la detecció de necessitats o a la capacitat de donar respostes a les demandes, per citar alguns exemples. L'any 2011, en canvi, aquestes dimensions han experimentat una tendència positiva. Així, per exemple, mentre que l'any 2009 el 69% dels ajuntaments destacava que els serveis locals de l'Ajuntament estan adaptats per donar resposta a les demandes en educació, l'any 2011 ho fa el 83,8%; o mentre l'any 2009 el 56,6% dels ajuntaments considerava que l'Ajuntament té recursos i eines per detectar les noves necessitats en matèria d'educació, l'any 2011 ho fa el 64,6%; o mentre l'any 2009 el 64,9% valorava que els reptes més importants que planteja l'educació estan inclosos a l'agenda política, l'any 2011 ho fa el 78,8%.

El gràfic 55 permet comprendre com ha evolucionat el desplegament dels diferents tipus de polítiques educatives entre els municipis més grans de 10.000 habitants. Si bé l'evolució dels diferents tipus de polítiques és molt desigual, i que aquests tipus han

pogut incrementar-se en altres municipis, val a dir que les polítiques que tendeixen a disminuir en més municipis són les beques i ajuts de suport a l'escolaritat, els programes d'acompanyament a l'escolaritat (programes de reforç escolar, programes de suport d'activitats educatives dins i fora de l'horari lectiu, programes de dinamització de les AMPA dels centres educatius, programes d'acompanyament i formació de famílies, programes de vinculació de l'escola al territori, projectes d'acollida a l'escola, etc.) i els programes relacionats amb la transició escola-treball (formació ocupacional, programes de transició escola-treball, Dispositius Locals d'inserció laboral).

Gràfic 55.

Evolució de les polítiques educatives locals, per municipis més grans de 10.000 habitants, 2011



Font: elaboració a partir del Panel de polítiques públiques locals d'educació (2011).

El 65,7% dels ajuntaments manifesta haver disminuït algun tipus de política educativa municipal (excloent-hi les escoles bressol). Aquesta proporció és més gran, augmentant fins al 76,5%, entre els ajuntaments que han reduït el seu pressupost en matèria d'educació (excloent-hi les escoles bressol). Òbviament, doncs, la disponibilitat de recursos pressupostaris condiona les possibilitats de les administracions públiques

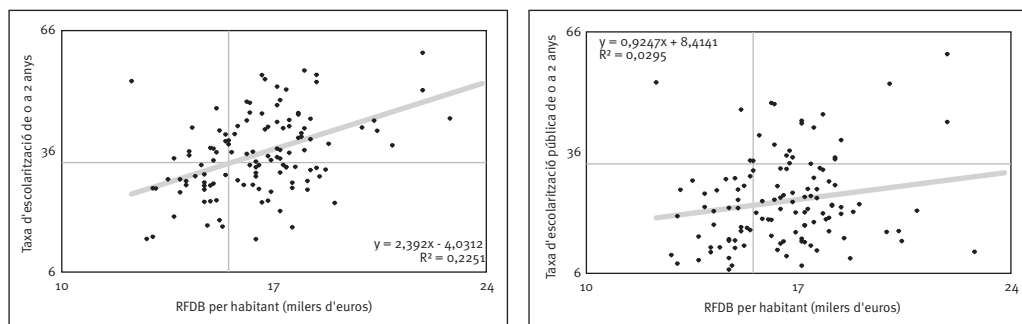
de desenvolupar polítiques, de tal forma que els ajuntaments que redueixen el seu pressupost en educació acostumen a reduir més les seves polítiques educatives locals.

Nota: % d'ajuntaments amb disminució d'algun tipus de política educativa: 65,7%; % d'ajuntaments amb reducció de pressupost (excloent-hi la inversió en escola bressol) i amb disminució d'algun tipus de política educativa: 76,5%.

En síntesi, les dades del Panel de polítiques públiques locals d'educació de la Fundació Carles Pi i Sunyer evidencien que les polítiques educatives locals estan immerses en un doble procés de direccions oposades: d'una banda, un increment de la coresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació per efecte de la consolidació del procés de descentralització i desconcentració política a Catalunya, i de l'altra, un debilitament i una contracció de determinats àmbits de la política educativa local per efecte de la crisi econòmica i de les dificultats pressupostàries de les administracions públiques.

Gràfic 56.

Relació entre la taxa d'escolarització total i pública dels 0 als 2 anys i perfil socioeconòmic del municipi, per a municipis majors de 10.000 habitants, 2011/2012



Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament i d'Idescat.

En aquest sentit, convé recordar que les polítiques educatives locals són fonamentals per combatre les desigualtats educatives, bé perquè estan adreçades especialment a atendre els col·lectius socialment més desfavorits i amb més dificultats d'escolarització i a garantir l'acompanyament d'aquests col·lectius des del territori, bé perquè la provisió de polítiques a escala local contribueix a reduir les desigualtats territorials entre muni-

cipis relacionades amb la seva composició social. A tall il·lustratiu, el gràfic 56 exposa la relació entre les taxes d'escolarització dels 0 als 2 anys, total i pública, i la renda familiar bruta disponible per càpita. Els municipis amb un perfil socioeconòmic menys afavorit —amb rendes familiars brutes disponibles per càpita més baixes— tendeixen a tenir nivells d'escolarització més baixos. Doncs bé, si hom analitza la mateixa relació en funció de l'escolarització pública (vegeu, per exemple, el coeficient R^2 i la inclinació de la recta de regressió), s'adona que el perfil socioeconòmic esdevé menys determinant. La intervenció dels ajuntaments en la provisió d'oferta, doncs, contribueix a atenuar també l'efecte de l'origen social sobre l'accés a l'educació.

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

EDUCACIÓ I OCUPACIÓ

Desigualtats educatives en l'accés a l'ocupació

En un context de crisi macroeconòmica esdevé central analitzar quines són les estratègies en termes de capitalització educativa que les persones poden dur a terme per atenuar els efectes d'un mercat laboral inestable, maximitzar les pròpies oportunitats d'inserció o minimitzar el risc de sortida del mercat laboral. En aquest sentit, l'avaluació de les polítiques educatives també passa per establir en quina mesura la inversió educativa en capital humà té retorn en termes d'inserció laboral.

Per analitzar l'accés al mercat de treball, un primer indicador d'inclusió és, senzillament, la voluntat de les persones per treballar, independentment de si tenen feina o no. Com a indicador de referència, la taxa d'activitat indica la relació (en percentatge) entre la població que treballa o que està en disposició de treballar (desocupada en cerca de feina) i la població total en edat de treballar. Els valors que mostra aquesta taxa en els diferents àmbits territorials permet observar el pes de la població activa en el conjunt de la població, és a dir, en quina mesura les persones participen activament en el mercat de treball. La taula 48 ens ofereix l'evolució de la taxa d'activitat durant l'última dècada en funció del nivell de formació de la població, tant per Catalunya com pels àmbits espanyol i europeu.

Com es pot observar, la taxa d'activitat total de Catalunya ha experimentat una evolució global positiva entre els anys 2000 i 2010, amb un creixement de 12 punts, per sobre de l'increment existent entre el 2000 i el 2012 a la resta de l'Estat espanyol (8,7) i a escala

Taula 48.**Evolució de la taxa d'activitat de 15 a 74 anys per àmbit territorial, 2000-2010**

Total	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	61,2	61,1	61,1	61,4	61,6	62,1	62,6	62,8	63,2	63,2	63,3	63,5	63,9
Espanya	57,4	56,7	58,2	59,6	60,7	62,0	63,2	64,1	65,1	65,5	65,8	66,0	66,1
Catalunya	56,8	57,3	58,0	59,7	60,2	66,2	67,4	68,0	68,8	68,5	68,9	:	:
ISCED 2 o inferior	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	47,3	45,7	45,3	45,5	45,1	45,3	45,7	45,9	45,5	45,4	45,2	45,7	45,7
Espanya	50,1	48,9	49,8	51,0	51,3	51,6	52,7	53,5	54,8	55,1	55,4	55,4	55,2
Catalunya	45,6	46,2	46,6	48,3	47,4	54,5	55,9	56,9	58,0	57,9	58,6	:	:
ISCED 3 i 4	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	71,4	71,0	70,7	70,4	70,4	70,3	70,4	70,2	69,8	69,5	69,2	69,2	69,1
Espanya	62,3	61,6	64,2	66,2	67,6	69,7	71,1	71,8	73,1	73,1	72,4	72,0	71,8
Catalunya	70,4	70,2	70,5	71,5	73,5	74,7	74,7	74,6	75,5	74,2	74,2	:	:
ISCED 5 i 6	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UE-27	82,5	82,3	82,4	82,5	82,5	82,4	82,5	82,4	81,8	81,7	81,5	81,6	81,5
Espanya	81,8	80,8	82,0	82,6	83,7	83,3	83,8	84,0	84,1	84,2	83,9	83,8	84,3
Catalunya	84,8	85,0	84,8	85,9	86,8	87,7	87,6	88,1	88,7	88,3	87,7	:	:

Nota: Les dades de Catalunya estan estimades.

Font: Elaboració a partir de dades de l'Enquesta de Població Activa i Eurostat.

europea (2,7). A partir de l'any 2007, probablement per efecte de la crisi econòmica i de les majors dificultats d'inserció, l'evolució de la taxa d'activitat a Catalunya inicia un període d'estancament, mentre que en el conjunt de l'Estat s'alenteix el creixement. Malgrat que Catalunya partia l'any 2000 d'una situació inferior respecte la mitjana europea, l'increment tan accentuat de la taxa d'activitat durant la primera meitat de l'última dècada ha afavorit que actualment ja es situï netament per sobre.

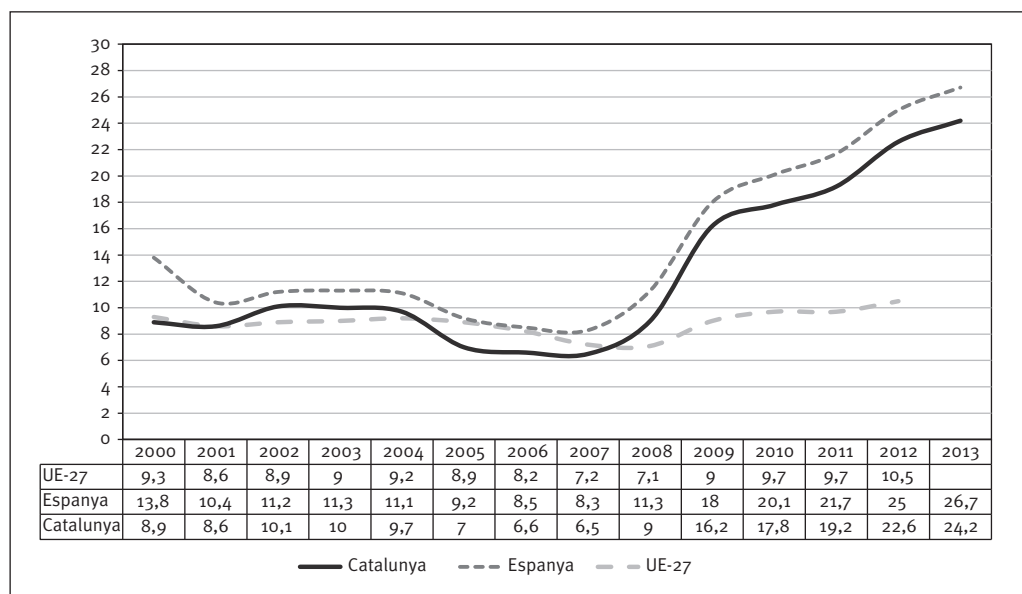
Quan hom observa l'evolució de la taxa d'activitat segons el nivell d'instrucció, s'adona que l'increment assenyalat abans s'explica fonamentalment per la dinàmica positiva de foment de la participació en el mercat de treball que ha tingut particularment la població amb un nivell d'estudis bàsics (ISCED 2 o inferior), i en menor mesura per la població amb estudis secundaris. En efecte, entre l'any 2000 i el 2010, a Catalunya s'observa un increment elevat (13 punts) de la taxa d'activitat de les persones amb un nivell instructiu equivalent o inferior al primer cicle d'ensenyament secundari, mentre que aquest increment entre les persones amb titulacions equivalents a la secundària postobligatòria (ISCED 3 i 4) o amb un títol d'estudis superiors (ISCED 5 o 6) és clarament inferior (de 4 i 3 punts percentuals, respectivament).

En tots els nivells instructius, Catalunya presenta l'any 2010 taxes d'activitat més elevades que l'Estat espanyol o la Unió Europea l'any 2012, trobant-se unes majors diferències entre els nivells de formació bàsics. Tant la polarització de l'estructura formativa de la població catalana, amb elevades taxes d'abandonament educatiu prematur, com les oportunitats d'ocupació no qualificada que ofereix el mercat de treball, expliquen en part aquesta situació.

Un altre indicador fonamental per entendre la relació entre formació i treball és el relatiu a les taxes d'atur. Com és conegut, en l'última dècada es poden diferenciar clarament dos períodes, l'abans i el després del començament de la crisi econòmica. Actualitzant les dades publicades a l'*Anuari 2011*, es pot confirmar la tendència d'augment, constant i sostingut, de la desocupació a Catalunya i a Espanya (gràfic 57).

Gràfic 57.

Evolució de la taxa d'atur per àmbit territorial, 2000-2013



Nota: la taula amb els valors es troba a l'annex d'aquest capítol.

Nota: les taxes corresponents a l'any 2013 han estat calculades a partir dels dos primers trimestres.

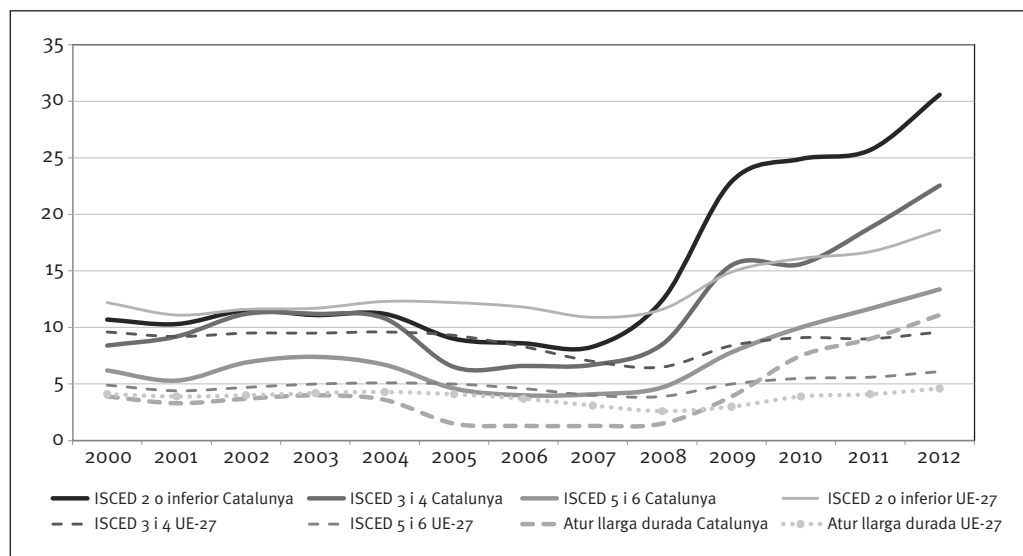
Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat i de l'Institut Nacional d'Estadística (Enquesta de Població Activa).

Com s'observa en el gràfic 57, i encara que en el conjunt de la Unió Europea també hagi augmentat, ha estat en els casos català i espanyol en què l'atur ho ha fet amb molta més intensitat. Si bé l'any 2000 la taxa d'atur europea superava la mitjana catalana, l'any 2012 aquesta diferència ha estat de 12 punts percentuals (14,5 en el cas espanyol). Si d'altra banda considerem només el període des de l'última edició de l'*Anuari 2011*, la diferència entre la mitjana europea i les taxes a Espanya i Catalunya s'ha incrementat en 4 punts. D'altra banda, les variacions registrades a la UE són més moderades, tant pel que fa al descens durant els primers 7 anys de la dècada, com pel que fa a l'increment experimentat entre els anys 2008 i 2012 (50%). Amb dades actualitzades al 2013 (mitjana dels dos primers trimestres), no s'observa cap senyal d'estancament ni, òbviament, de recuperació.

En l'*Anuari 2011* ja s'apuntava que els nivells d'atur han afectat més negativament les persones amb nivells d'instrucció més baixos. El gràfic 58 actualitza les dades relatives a l'evolució de la taxa d'atur segons nivells formatius i a la taxa d'atur de llarga durada, i les posa en relació a les dades relatives al conjunt de la Unió Europea dels 27.

Gràfic 58.

Evolució de la taxa d'atur per nivell d'instrucció a Catalunya i a la UE-27, 2000-2012



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat i de l'Institut Nacional d'Estadística (Enquesta de Població Activa).

Taula 49.**Evolució de la taxa d'atur per nivell d'instrucció a Catalunya i a la UE-27, 2000-2012**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nivells d'instrucció													
ISCED 2 o inferior													
UE-27	12,2	11,1	11,6	11,7	12,3	12,2	11,8	10,9	11,6	14,9	16,1	16,7	18,6
Espanya	15,3	11,7	12,5	12,9	12,9	11,1	10,5	10,5	15,4	24,7	27,5	29,2	34,0
Catalunya	10,7	10,3	11,5	11,1	11,2	9	8,6	8,3	12,4	22,9	24,9	25,7	30,6
ISCED 3 i 4													
UE-27	9,6	9,2	9,5	9,5	9,6	9,3	8,3	7,0	6,5	8,4	9,1	9,0	9,6
Espanya	13,8	10,5	11,5	11,6	11,0	8,8	8,1	8,1	10,6	17,1	19,3	21,5	24,5
Catalunya	8,4	9,2	11,2	11,2	10,8	6,5	6,6	6,7	8,5	15,5	15,6	18,8	22,6
ISCED 5 i 6													
UE-27	4,9	4,4	4,7	5,0	5,1	5,0	4,6	4,0	3,9	5,0	5,5	5,6	6,1
Espanya	10,9	7,9	8,8	8,3	8,3	6,8	6,1	5,3	6,4	9,8	11,3	12,7	15,1
Catalunya	6,2	5,3	6,9	7,4	6,7	4,6	4	4,1	4,7	7,8	10	11,7	13,4
Atur llarga durada													
UE-27	4,1	3,9	4,0	4,2	4,3	4,1	3,7	3,1	2,6	3	3,9	4,1	4,6
Espanya	4,9	3,8	3,8	3,8	3,5	2,2	1,8	1,7	2,0	4,3	7,3	9,0	11,1
Catalunya	3,9	3,3	3,7	4	3,6	1,5	1,3	1,3	1,5	3,9	7,5	9,0	11,1

Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat i de l'Institut Nacional d'Estadística (Enquesta de Població Activa).

En el gràfic 58 (i en la taula 49) s'observa com la reducció de les taxes de desocupació registrada entre els anys 2004 i 2007 van afectar el conjunt de la població, encara que amb una intensitat diversa segons el nivell instructiu. A partir del 2008, però, les taxes globals d'atur van registrar un increment notable, especialment de les persones amb estudis bàsics i de secundària postobligatòria. Específicament, han estat les persones amb un nivell bàsic d'estudis les que més han patit el brusc increment de la desocupació, registrant un augment del 370% entre els anys 2007 i 2012 (320% en el cas espanyol). D'altra banda, i en comparació amb la població amb titulacions bàsiques i secundàries, les persones amb titulacions superiors van amortir en certa mesura l'investida de la crisi. Tanmateix, però, aquest col·lectiu també ha patit un increment de la desocupació d'uns 9 punts percentuals en els últims 4 anys, passant del 4,1% al 13,4% d'atur.

En el cas europeu, la situació més virtuosa és la de les persones amb estudis superiors i secundaris postobligatoris, els quals es mantenen, l'any 2012, en un nivell similar al registrat a l'inici de la dècada, en ambdós casos per sota del 10%. Les persones que més han vist augmentar la taxa d'atur en el context europeu han estat les que tenen estudis bàsics: respecte l'any 2000, la taxa ha augmentat en 6,4 punts (de 12,2 a 18,6). De nou, aquestes persones constitueixen el col·lectiu més vulnerable a les conseqüències de la crisi econòmica.

Les persones que no tenen estudis o tenen estudis bàsics tenen més probabilitats de formar part del gruix de les persones desocupades. En un context de recessió econòmica i caiguda de la productivitat, aquest col·lectiu esdevé encara més vulnerable. Com s'ha esmentat anteriorment, tenir estudis bàsics està fortament associat a no participar activament en el mercat de treball, perquè en molts casos significa no disposar dels instruments necessaris per activar estratègies de cerca de feina i de requalificació per maximitzar les probabilitats d'inserció laboral. Aquest col·lectiu tindrà, per tant, més probabilitats de passar a engròssir les taxes d'atur global, però també les taxes d'atur de llarga durada.

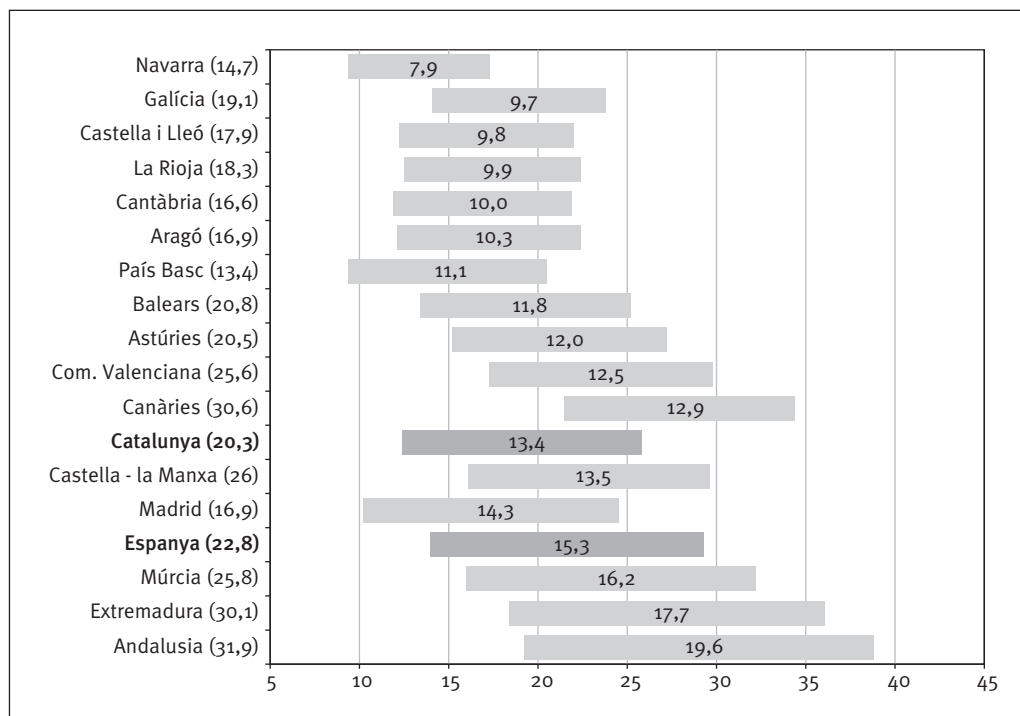
En el mateix gràfic 58 es presenta l'evolució de la taxa d'atur de llarga durada. En el cas català, a diferència de l'europeu, aquesta taxa arriba l'any 2012 a nivells inèdits: 1 de cada 10 persones actives no treballa i porta un any o més buscant feina. A Europa aquesta taxa es situa en menys de la meitat, concretament en el 4,6%. Si bé a l'*Anuari 2011*, amb dades actualitzades fins al 2009, assenyalàvem que la taxa d'atur de llarga durada es situava en nivells de l'any 2000 (3,9%), en només 3 anys aquesta taxa s'ha quasi triplicat (11,1%).

Un sistema social serà més o menys equitatiu en funció de les diferències que s'observin en termes d'accés al mercat de treball segons el nivell d'instrucció. Una mesura descriptiva eficaç per valorar-ho és la comparació de la distribució de l'atur en diferents àmbits territorials segons els nivells instructius. A continuació il·lustrem aquesta anàlisi amb els gràfics 59 i 60, per tal de comparar Catalunya amb les comunitats autònomes espanyoles i els països de la UE, respectivament.

Si observem el gràfic 59, Catalunya mostra una taxa d'atur de la població entre 25 i 64 anys (20,3%) similar a la d'Astúries i les Illes Balears, però amb un grau més alt de dispersió de la taxa d'atur segons els nivells d'instrucció. Excepte Madrid, que té un nivell d'atur

Gràfic 59.

Taxa d'atur de la població entre 25-64 anys, i diferències entre la taxa de les persones amb nivell d'estudis secundaris obligatoris i nivell d'estudis terciaris per comunitats autònomes, 2012



Nota: Entre parèntesi, s'especifica la taxa d'atur per a cadascuna de les comunitats. Les dades de l'interior del gràfic fan referència a la diferència de taxa d'atur entre la població amb estudis superiors (extrem esquerra de la barra: ISCED 5 i 6) i la població amb estudis secundaris obligatoris (extrem dret: ISCED 2).

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

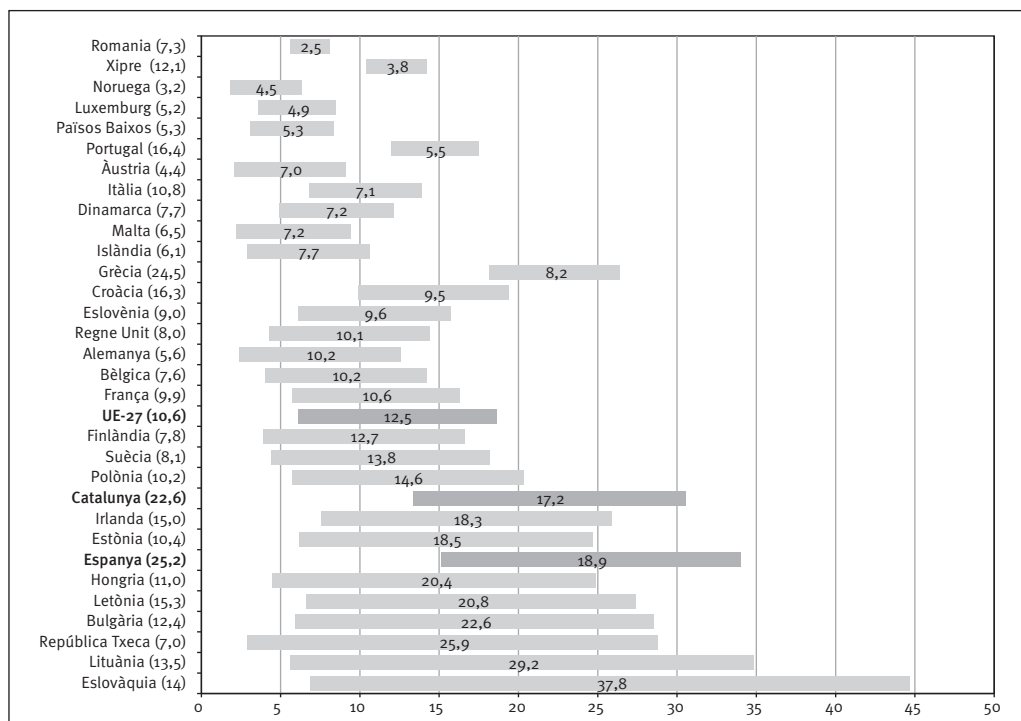
més baix que Catalunya, les úniques quatre comunitats autònomes que mostren una dispersió més alta –i, per tant, un nivell més elevat de desigualtat– tenen també unes taxes d'atur significativament més altes. Així, Múrcia, Castella-la Manxa, Extremadura i Andalusia compten amb uns nivells d'atur compresos entre el 26% i el 32%. D'altra banda, amb l'excepció de les Canàries i la Comunitat Valenciana, les comunitats que

mostren nivells més continguts de desigualtats entre les persones segons el seu nivell instructiu, presenten també taxes d'atur més reduïdes que a Catalunya. A Espanya, una reducció de les taxes globals d'atur va també acompanyada d'una reducció del grau de dispersió segons el nivell formatiu de les persones.

Aquesta mateixa anàlisi es pot fer en l'àmbit europeu (gràfic 60), encara que en aquest cas es considera la població a partir dels 16 anys, així com també la diferència entre

Gràfic 60.

Taxa d'atur entre la població de 16 anys o més i diferències entre la taxa de les persones amb nivell d'estudis secundaris obligatoris o inferior i nivell d'estudis terciaris per països europeus, 2012



Nota: Entre parèntesi, s'especifica la taxa d'atur per a cadascun dels països. Les dades de l'interior del gràfic fan referència a la diferència de taxa d'atur entre la població amb estudis superiors (extrem esquerre de la barra: ISCED 5 i 6) i la població amb estudis secundaris obligatoris o inferior (extrem dret: ISCED 2 o inferior).

Font: elaboració a partir de dades d'Eurostat.

la taxa d'atur de les persones amb estudis superiors respecte les persones que tenen estudis secundaris i també inferiors (analfabets o estudis primaris).

Seguint la mateixa tendència que l'any 2010, en el context internacional Catalunya es posiciona de nou per sobre de la mitjana europea, tant pel que fa a la taxa d'atur segons nivell instructiu (13,4% estudis superiors i 30,6% estudis secundaris) com a les diferències de desocupació entre les persones amb estudis bàsics i les persones amb estudis superiors (17% de diferència). Per altra banda, però, es situa lleugerament per sota de la mitjana espanyola en tots dos indicadors. El nivell de dispersió de la taxa d'atur empitjora, tal com es despenia del gràfic sobre l'evolució de la mateixa segons els nivells d'instrucció (passa del 15% l'any 2010 al 17% l'any 2012).

Com també succeïa l'any 2010, Catalunya i Espanya continuen sent els contextos territorials amb taxes més altes d'atur, tant de les persones amb nivells baixos d'instrucció com amb alts nivells d'estudis: només Grècia (18,2%) supera la taxa d'atur catalana i espanyola de persones amb estudis superiors i només Lituània i Eslovàquia (35% i 45%, respectivament) –països extremament polaritzats– superen la taxa espanyola i catalana d'atur de les persones amb estudis bàsics. D'altra banda, els contextos que mostren situacions més desiguals pel que fa a la distribució de les taxes d'atur segons estudis són fonamentalment els països de l'Europa Oriental.

Aquests mateixos països, però, aconsegueixen que les persones amb titulacions superiors tinguin nivells d'inserció laboral significativament superiors que en el context català (entre el 3% i el 7%, contra el 13,4% i el 15% de Catalunya i Espanya). Òbviament, i malauradament, en els casos català i espanyol, aquestes elevades taxes d'atur de la població amb més capital educatiu suposen baixos nivells de retorn de la inversió pública que les administracions han destinat a formar la població.

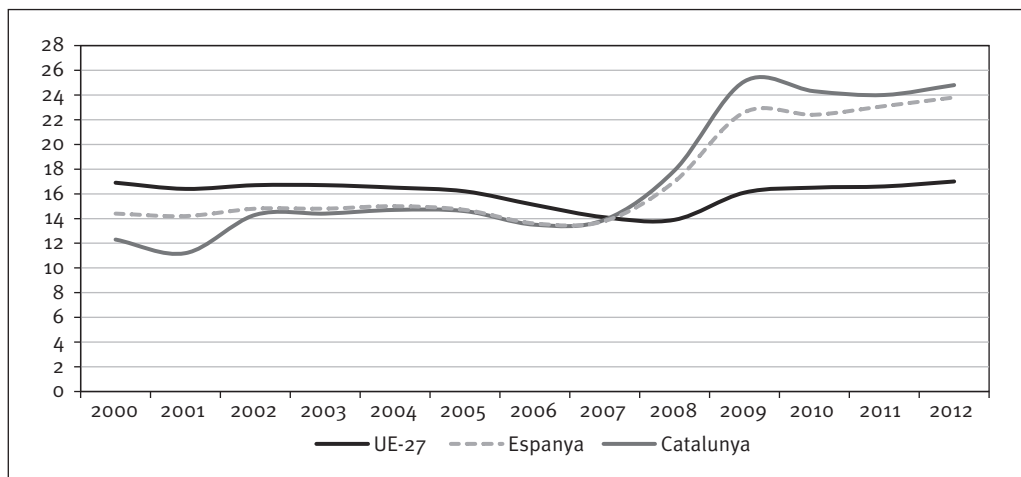
Com ja es va apuntar en l'anterior edició de l'anuari, en relació al context europeu la població catalana té més dificultats per trobar feina, tant si té un elevat capital educatiu com si no. Aquestes elevades diferències en funció del nivell d'instrucció, alhora que indiquen que el nostre mercat de treball presenta importants desigualtats educatives en l'accés a l'ocupació, assenyalen que el retorn de la inversió privada en formació també és elevat: a més formació, més oportunitats d'estar ocupat.

Exclusió del sistema educatiu i del mercat de treball: NEET

Aquestes desigualtats educatives, però, s'han vist accentuades especialment arran de la crisi econòmica actual, que ha afectat especialment la població amb menys formació. Aquesta situació ha derivat en un fenomen que en els últims anys ha agafat una dimensió notable: una bona part de la població amb formació bàsica desocupada tampoc estudia ni cursa cap tipus de formació. Són els anomenats NEET (*Not in Education, Employment, or Training*). Malgrat tractar-se d'un col·lectiu força heterogeni, a l'*Anuari 2011* ja s'assenyalava un perfil majoritari de les persones que el formen: tendeixen a ser espanyoles (63,6%), homes (56,3%), de 20 a 24 anys (63,4%) i tenen un nivell d'instrucció bàsic (70,7%). Moltes d'aquestes persones han abandonat el sistema educatiu formal i han sortit del (o no s'han incorporat al) mercat de treball.

Gràfic 61.

Evolució de la taxa de població de 18 a 24 anys que ni estudia ni treballa (NEET) per àmbit territorial, 2000-2012



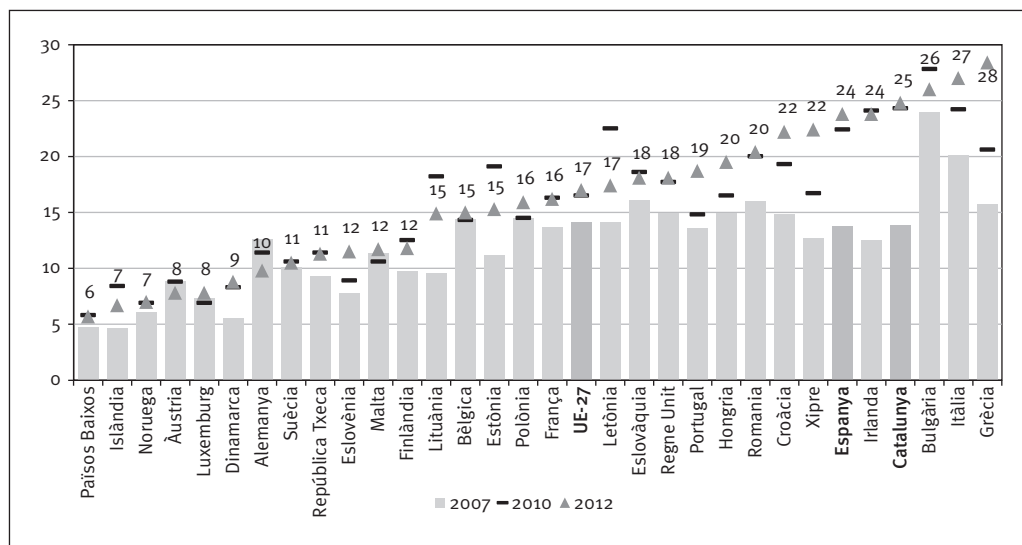
Font: Eurostat.

A Catalunya i a Espanya, tal com es mostra en el gràfic 61, aquest col·lectiu va augmentar de forma significativa a partir del començament de la crisi econòmica. La taxa més alta d'aquest col·lectiu es va observar l'any 2009, amb un 25%. Després d'un lleu descens

i un cert estancament, aquesta taxa l'any 2012 arribava de nou al 24,8% (el 23,8% en el conjunt de l'Estat espanyol). Enguany a Catalunya, doncs, 1 de cada 4 persones entre els 18 i els 24 anys es troba sense feina i no estudia. Si considerem el perfil majoritari d'aquest col·lectiu, segons el qual no es duen a terme estratègies per capitalitzar-se i maximitzar les possibilitats d'inserció, les persones NEET són clarament susceptibles a formar part de les llistes d'atur de llarga durada.

Gràfic 62.

Població de 18 a 24 anys que ni estudia ni treballa (NEET) per països europeus, 2007, 2010 i 2012



Font: elaboració a partir de dades d'Eurostat.

Si, d'altra banda, realitzem una anàlisi comparada de la taxa dels NEET en l'àmbit europeu, podem observar la situació de Catalunya en relació als altres països de la Unió Europea. En el gràfic 62 observem com Catalunya es situa com a quart país europeu amb una taxa més alta de joves entre 18 i 24 anys que no treballen ni estudien. Concretament, fins a una quarta part dels joves d'aquesta franja d'edat no tenen cap tipus d'activitat en el sistema educatiu o en el mercat de treball. L'any 2012 Catalunya mostra dos punts més que el conjunt de l'Estat espanyol, i es situa molt lluny de la mitjana europea (8

punts) i dels països més virtuoses com els Països Baixos, Islàndia, Noruega, Àustria i Luxemburg (entre 19 i 17 punts). En aquests països, tenen quasi dues persones sobre deu més que Catalunya realitzant algun tipus d'activitat educativa i/o laboral.

Entre els països que més han augmentat la seva taxa d'ençà de l'any 2007, trobem a Grècia (quasi 13 punts), Irlanda i Catalunya (11 punts), i Espanya i Xipre (10 punts). D'altra banda, els dos únics països que han aconseguit reduir-la han estat Alemanya i Àustria, amb una disminució de 3 i 1 punts, respectivament. L'únic element positiu a assenyalar del cas de Catalunya és que, després d'un augment notable d'aquest col·lectiu entre els anys 2007 i 2010, la taxa de joves que no treballen ni estudien sembla haver-se estancat entre el 2010 i el 2012.

Relació entre capital educatiu i ocupabilitat

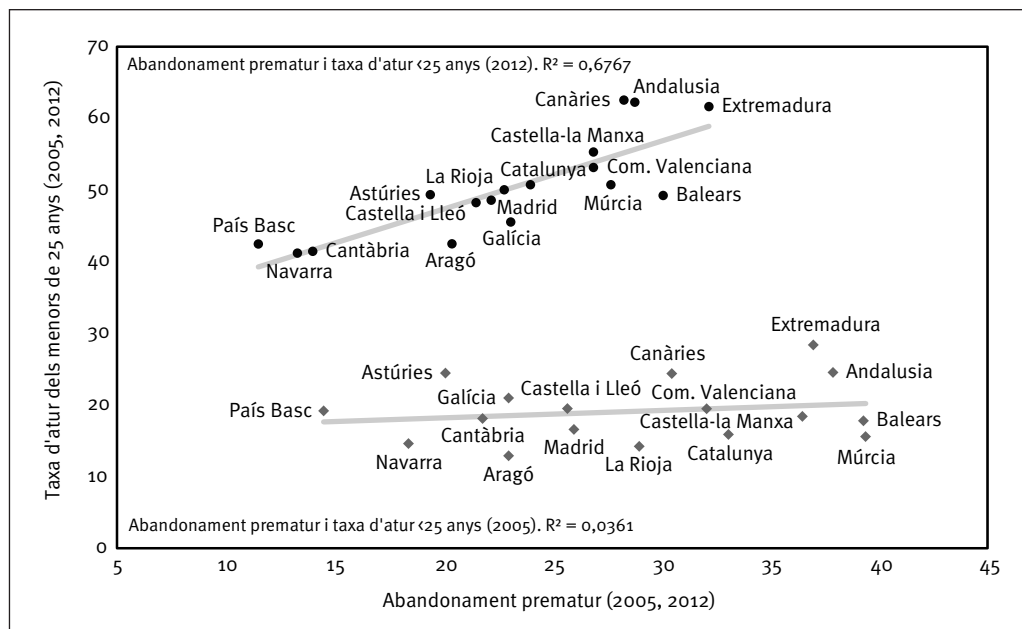
En aquest apartat presentem tres gràfics, cadascun dels quals analitza en dos moments en el temps la relació entre les taxes d'atur i tres indicadors de capital educatiu: abandonament, dèficit instructiu i estudis superiors. El gràfic 63 distribueix les diferents comunitats autònomes segons dos eixos: abandonament prematur del sistema educatiu i atur dels menors de 25 anys. Els gràfics 64 i 65 analitzen, a partir d'una base de dades de municipis, la relació entre les taxes d'atur i el dèficit instructiu i els nivells d'estudis superiors, respectivament.

Per apropar-nos amb més precisió a les relacions entre abandonament i desocupació, en el gràfic 63 s'han realitzat dues anàlisis separades: per una part, entre els nivells d'abandonament i les taxes d'atur juvenil de l'any 2005, i per altra, entre els nivells d'abandonament i les taxes d'atur juvenil del 2012. D'aquesta manera, es pot observar en quina mesura l'associació entre ambdós factors ha estat més o menys intensa segons si considerem l'*abans* o el *després* del començament de la crisi econòmica.

En el gràfic 63 podem observar com l'associació entre abandonament i atur abans de la crisi era pràcticament inexistent. Les taxes d'atur apareixen associades amb els nivells d'abandonament en només un 3,6%. Per contra, aquesta associació esdevé molt forta quan considerem aquests últims anys, és a dir, els anys posteriors al començament de la crisi. L'associació entre abandonament i desocupació l'any 2012 arriba fins al 68%:

Gràfic 63.

Abandonament prematur i taxes d'atur dels menors de 25 anys, 2002-2005, 2009-2012



Font: Eurostat i EPA (INE).

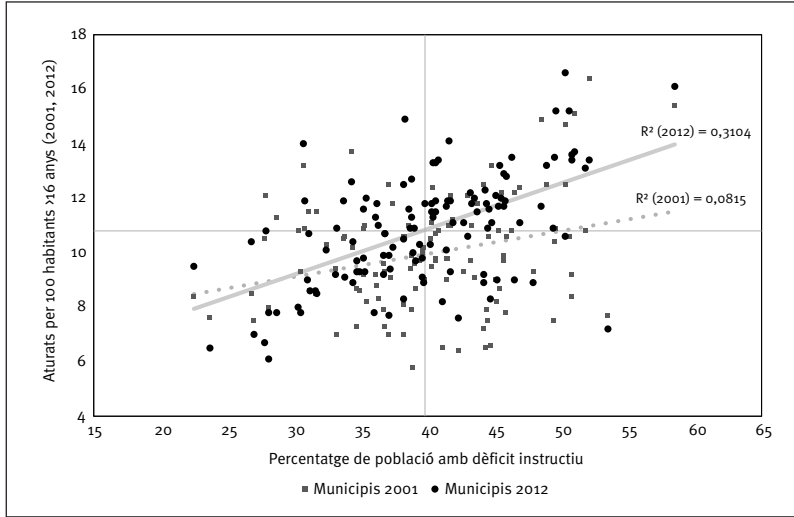
dues terceres parts de la variació dels nivells d'atur estan associades amb la variació dels nivells d'abandonament.

Abans de treure conclusions sobre els motius d'aquestes diferències, confirmem aquests resultats amb dues anàlisis similars dutes a terme a partir dels valors agregats dels municipis catalans de més de 10.000 habitants. El gràfic 64 presenta l'associació entre els nivells agregats de dèficit instructiu al municipi i les taxes d'atur del 2001 i del 2012, mentre que el gràfic 65 presenta la mateixa anàlisi però posant en relació les taxes d'atur amb els nivells agregats de població amb estudis superiors.

El gràfic 64 mostra, d'una banda, com no existeix una clara associació (estadísticament no significativa) entre l'atur registrat l'any 2001 i els nivells de dèficit d'instrucció. Així mateix, el gràfic 64 assenjala com els nivells d'estudis superiors estan associats nega-

Gràfic 64.

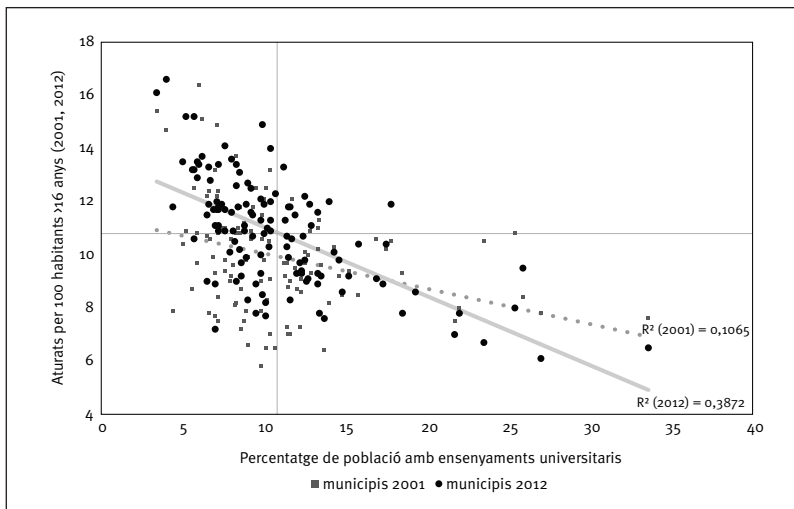
Dèficit instructiu i taxes d'atur, 2001-2012



Font: elaboració a partir de dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Gràfic 65.

Estudis superiors i taxes d'atur, 2001-2012



Font: elaboració a partir de dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

tivament amb les taxes d'atur en només un 11%. D'altra banda, però, quan considerem les taxes d'atur de l'any 2012, tant en el gràfic 63 com en el 64, ambdues associacions esdevenen robustes i significatives: el dèficit instructiu apareix associat positivament amb l'atur juvenil en un 30%, mentre la taxa de la població amb estudis universitaris ho està negativament en un 39%.

Aquestes dades són coherents amb el fet que la crisi econòmica ha afectat en major mesura les persones amb baixos nivells formatius, moltes de les quals van abandonar el sistema educatiu per anar a treballar en sectors econòmics que, amb el temps, s'han evidenciat poc sostenibles; i moltes de les quals van abandonar el mercat de treball quan el model de creixement va entrar en crisi. Abans de la crisi, només el 10% de persones sense estudis o amb estudis bàsics estava a l'atur i, per tant, el perfil dels aturats i dels ocupats era més heterogeni. Després del començament de la crisi, la taxa d'atur d'aquest col·lectiu va arribar prop del 29%, fent que els perfils dels aturats i dels ocupats fossin més homogenis i el mercat es polaritzés.

Per què les taxes d'atur poden estar més o menys associades amb els nivells d'instrucció? Per respondre a aquesta pregunta cal considerar el teixit productiu i les exigències del mercat de treball, que han variat després de l'inici de la crisi. En una economia basada principalment en la innovació, la qualitat, el valor afegit i la competitivitat, òbviament la qualificació serà un element imprescindible per la inserció i la permanència en el mercat laboral. Al contrari, com ha succeït a Espanya i a Catalunya, en models de creixement basats en sectors com la construcció i el turisme, es necessita mà d'obra poc o gens qualificada. El problema apareix quan aquest model de creixement entra en crisi.

Com també s'ha apuntat en l'apartat sobre els condicionants d'origen, les anàlisis relatives al "després" de la crisi, mostren com les persones menys capitalitzades no poden fer front amb garanties les transformacions del mercat laboral, ja que són les persones amb dèficits d'instrucció les que són més vulnerables a la crisi d'un model de creixement com el que s'ha construït a Catalunya. Aquest és el cas de les persones que han abandonat el sistema educatiu en plena recessió econòmica, en un sistema en què la crisi afecta particularment els sectors que prèviament s'alimentaven de mà d'obra no qualificada. Per contra, i malgrat que també presentin altes taxes de desocupació, les persones més capitalitzades són les que comparativament han obtingut més retorns de la seva inversió en formació. Com ja apuntàvem anteriorment, a més formació, més oportunitats d'estar ocupat.

Retorn als sistemes d'educació i foment de l'ocupabilitat

Com s'ha pogut observar, en temps de crisi econòmica les persones laboralment més vulnerables són aquelles que van abandonar prematurament el sistema educatiu i tenen per tant nivells més baixos de qualificació. La formació vinculada al treball pot ser clau en un context econòmic en el qual disminueixen les oportunitats laborals i augmenta la inestabilitat laboral, per tal d'assegurar la permanència o el retorn al mercat laboral. Per poder determinar en quina mesura es produeix una major inversió en educació, en la taula 50 es comparen les taxes de participació en activitats educatives abans i després de l'inici de la crisi econòmica arreu de les comunitats autònomes.

Taula 50.

Participació en activitats d'educació relacionades amb el treball per sexe i comunitats autònomes, 2007-2010

	Total			Homes			Dones			Diferència de participació entre homes i dones	
	2007	2011	Dif.	2007	2011	Dif.	2007	2011	Dif.	2007	2011
	[a]	[b]	[c]	[d]	[e]	[f]	[g]	[h]	[i]	[j]	[k]
Castella i Lleó	65,4	80,8	+15,4	73,5	87,4	+13,9	57,8	72,9	+15,1	15,7	14,5
Cantàbria	66,9	81,3	+14,5	81,0	86,6	+5,6	55,2	74,9	+19,7	25,8	11,7
Astúries	63,7	81,9	+18,2	75,4	85,8	+10,4	56,6	78,5	+21,8	18,7	7,3
Catalunya	67,5	82,1	+14,6	77,1	84,5	+7,4	58,2	79,7	+21,5	18,9	4,8
Galícia	77,6	82,9	+5,3	88,8	85,5	-3,2	67,9	80,3	+12,4	20,8	5,2
Múrcia	70,4	83,0	+12,6	79,8	88,6	+8,8	62,6	76,0	+13,4	17,2	12,6
Canàries	68,5	83,4	+14,9	74,3	87,9	+13,7	63,2	78,5	+15,3	11,1	9,5
Andalusia	67,2	83,5	+16,4	78,5	87,1	+8,6	57,1	79,3	+22,1	21,4	7,9
Espanya	68,0	84,2	+16,3	78,0	88,0	+10,0	59,3	80,3	+21,0	18,7	7,7
Aragó	60,9	84,5	+23,7	75,7	87,7	+12,0	48,4	81,6	+33,2	27,3	6,0
Balears	66,3	84,5	+18,2	68,2	86,4	+18,2	64,7	82,5	+17,9	3,6	3,9
País Basc	65,5	85,4	+19,9	70,5	89,1	+18,6	61,3	82,3	+21,0	9,2	6,8
La Rioja	70,1	85,4	+15,3	88,7	90,5	+1,9	51,6	80,6	+29,1	37,1	9,9
Navarra	67,0	85,8	+18,8	83,5	84,8	+1,2	54,2	86,7	+32,5	29,3	-2,0
Madrid	69,6	85,8	+16,2	73,9	91,2	+17,3	65,7	80,5	+14,7	8,1	10,7
Comunitat Valenciana	65,9	86,6	+20,6	78,4	90,5	+12,1	55,4	82,6	+27,2	23,0	7,9
Castella-la Manxa	73,1	86,7	+13,6	87,0	88,6	+1,5	59,5	84,7	+25,2	27,5	3,8
Extremadura	65,5	91,4	+25,9	80,8	93,0	+12,2	55,7	89,9	+34,2	25,0	3,1

Nota: valors ordenats segons la taxa de participació l'any 2011.

Font: Institut Nacional d'Estadística (*Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje, EADA*). Anys 2007 i 2011.

En la taula es mostren tres informacions rellevants: la variació de les taxes globals de participació en activitats formatives abans i després del començament de la crisi (columna c), la variació en termes de participació d'homes i de dones (columnes f i i), i la comparació de les diferències de participació entre homes i dones els anys 2007 i 2011.

En primer lloc, podem assenyalar que la variació en participació entre el 2007 i el 2010 ha augmentat de forma significativa en totes les comunitats autònomes, entre els 12 i els 24 punts percentuals, a excepció de Galícia, que ha registrat un augment de només 5 punts. Malgrat que això ha suposat que a Catalunya la participació passés del 67,5% al 82,1%, en el quadre comparat entre comunitats autònomes, ocupa la quarta posició entre les que menys participen, situant-se la mitjana espanyola en el 84,2%.

Pel que fa a la variació en termes de participació d'homes i dones, s'observa com són les dones les que augmenten de forma significativa la seva participació en activitats d'educació relacionada amb el treball. Concretament, en el cas de Catalunya, els homes augmenten la participació en 7,4 punts, mentre les dones ho fan en 21,5 punts. Si bé l'augment dels homes a Catalunya es situa per sota de la mitjana espanyola, la participació de les dones la supera lleugerament.

Finalment, val a dir que aquest augment de la participació de les dones es produeix en una situació inicial –l'any 2007– de menor participació. L'esclatxa entre homes i dones es redueix considerablement l'any 2010. A Catalunya, per exemple, la diferència de participació entre homes i dones passa de 18,9 punts l'any 2007, a només 4,8 punts l'any 2010. De fet, l'any 2010 Catalunya esdevé la cinquena comunitat amb menys diferències entre homes i dones en termes de participació en activitats d'educació relacionades amb el treball.

SOCIETAT DEL CONEIXEMENT

En l'*Anuari 2011*, es destacava que el desenvolupament d'una economia basada en el coneixement i la innovació era l'objectiu principal de l'Estratègia Europa 2020, que ha de guiar les polítiques socials i econòmiques al llarg d'aquesta dècada i que passa per millorar el rendiment de la Unió Europea en investigació i innovació —creació de nous productes i serveis que generin creixement i ocupació—, en desenvolupament de la

societat digital —ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació— i en educació —promoció de la formació permanent de la població—.

En innovació, l'*Anuari 2011* posava de manifest que, en la darrera dècada, Catalunya havia presentat una evolució positiva pel que fa als principals indicadors, per sobre de la del conjunt de l'Estat espanyol i de la Unió Europea, fins al punt de situar-se entre les comunitats autònomes capdavanteres pel que fa als principals indicadors d'innovació, només per darrera del País Basc, Navarra i Madrid en els nivells de despesa sobre el PIB, i en una posició mitjana, encara que generalment més favorable que la resta de països del nostre entorn geopolític més immediat, en la comparativa per països europeus —malgrat que es troba lluny encara dels països capdavanteres, que dupliquen l'esforç inversor del nostre país—.

I en desenvolupament de la societat digital, l'*Anuari 2011* també evidenciava que els indicadors d'accés a les noves tecnologies també havien experimentat una evolució positiva a Catalunya, més que en el conjunt de l'Estat espanyol, i de manera força equiparable a la tendència seguida per la Unió Europea. Catalunya és la comunitat autònoma amb un percentatge més elevat de llars amb accés a Internet i a la banda ampla, o una de les comunitats autònomes amb percentatges més elevats pel que fa a l'ús de l'ordinador i Internet en els darrers tres mesos i ocupa una posició intermèdia en la comparativa per països europeus, per davant de la resta de països del sud d'Europa —encara que lluny dels nivells d'accés existents als països nòrdics i continentals econòmicament més rics i dinàmics—.

Pel que fa als indicadors d'innovació, però, val a dir que aquesta tendència positiva s'ha vist capgirada a Catalunya d'ençà de l'any 2009, per efecte principalment de la crisi econòmica, que ha suposat una reducció de la despesa pública i privada en R+D. El gràfic 66 (i les dades contingudes a la taula 51) il·lustra com la despesa interior bruta en R+D experimenta un lleu decreixement i el percentatge de personal ocupat en R+D s'estanca, a diferència del que succeeix amb el conjunt de la Unió Europea-27, on aquests indicadors experimenten una evolució menys negativa. Malgrat la destrucció d'ocupacions de baixa qualificació per efecte de la crisi econòmica, la reducció de la despesa en R+D és un dels factors que explica que el pes de l'ocupació en R+D no s'hagi incrementat en termes relatius en els darrers anys.

Taula 51.

Evolució d'indicadors sobre el desenvolupament de la societat del coneixement per àmbit territorial. UE-27, Espanya i Catalunya, 2000-2012

Despesa interior bruta en R+D (% del PIB)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	1,06	1,04	1,18	1,27	1,33	1,35	1,42	1,47	1,61	1,7	1,65	1,6(s)	:
Espanya	0,91	0,91	0,99	1,05	1,06	1,12	1,2	1,27	1,35	1,39	1,39	1,33	:
UE-27	1,86	1,86	1,87	1,86	1,83	1,82	1,85	1,85	1,92	2,02	2,01	2,03	:
Percentatge del personal en R+D sobre ocupació	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	0,91(e)	0,92	0,98	1,11	1,18	1,15	1,2	1,23	1,33	1,48	1,48	:	:
Espanya	0,78	0,78	0,81	0,88	0,9	0,92	0,96	0,99	1,06	1,17	1,2	1,19	:
UE-27	0,99	0,99	1,01	1,02	1,03	1,04	1,06	1,08	1,11	1,14	1,17	1,19	:
Graduats en educació superior en ciència i tecnologia per 1.000 habitants de 20 a 29 anys	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	12,8	11,9	12,9	12,3	12,5	12,5	12,4	12,7	12,5	13,6	14,4	:	:
Espanya	9,9	11,2	11,9	12,6	12,5	11,8	11,5	11,2	11,6	12,5	13,9	16,8	:
UE-27	10,1	10,7	11,3	12,3	12,5	13,3	13,5	13,8	14,4	14,4	15,2	14,1	:
Llars amb accés a Internet (%)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	..	..	..	32,7	40,4	40,9	46,6	51,3	60,1	62,7	68,3	71,0	71,5
Espanya	..	..	..	25,2	30,9	32,6	39,1	44,6	51,0	54,0	59,1	64,0	68,0
UE-27	..	..	..	..	41	48	49	54	60	65	70	73	76
Llars amb connexió de banda ampla (%)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	..	..	..	..	18,0	24,7	36,6	46,0	52,5	60,5	67,2	69,3	70,6
Espanya	..	..	..	..	13,8	19,4	29,3	39,2	44,6	51,3	57,4	61,9	67
UE-27	..	..	..	..	15,0	23,0	30,0	42,0	49,0	56,0	61,0	67	72
Ús Internet darrers tres mesos (persones de 16 a 74 anys)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Catalunya	..	..	..	..	..	..	..	56,2	64,2	66,0	71,8	71,8	74,6
Espanya	..	..	..	37	40	44	48	52,0	56,7	59,8	64,2	67,1	69,8
UE-27	..	..	..	..	45	51	52	57	62	65	69	71	74

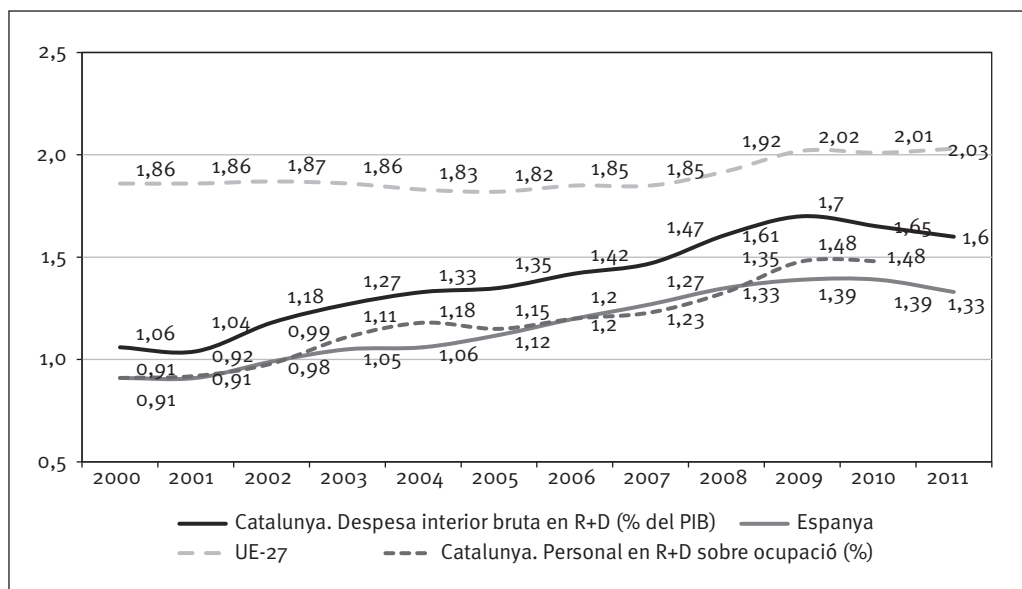
Font: elaboració a partir de dades d'Eurostat i Idescat.

Si bé Catalunya continua ocupant una posició intermèdia en la comparativa per països europeus en despesa en R+D, tal com mostra el gràfic 67, i manté una proporció d'ocupats en sectors d'R+D significativament per sobre de la mitjana europea, aquesta ruptura de la tendència positiva provoca que la convergència amb la Unió Europea-27 en els nivells d'inversió en R+D s'allunyi, així com també el compliment de l'objectiu del 3% de l'Estratègia Europa 2020.

En l'actual context de crisi econòmica, a més, convé recordar que l'estancament de la inversió en R+D a Catalunya pot ser un obstacle per a la millora dels nivells de competitivitat i per a la recuperació econòmica, i pot debilitar, si roman en el temps, el cercle virtuós entre innovació i èxit educatiu. De fet, l'*Anuari 2011* va constatar la forta relació, estadísticament significativa, existent entre indicadors educatius i indicadors de desenvolupament de la societat del coneixement: els territoris amb millors resultats educatius i amb una població més formada acostumen a tenir més

Gràfic 66.

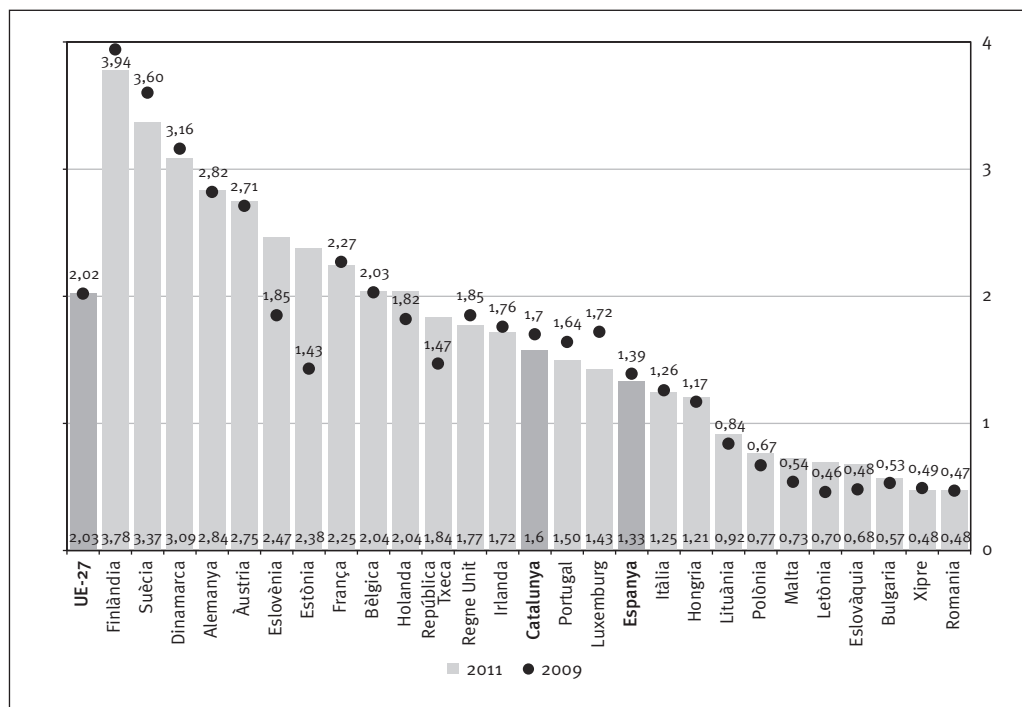
Evolució d'indicadors sobre R+D per àmbit territorial. UE-27, Espanya i Catalunya, 2000-2011



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

Gràfic 67.

Evolució de la despesa en R+D sobre el PIB per països europeus, 2009-2011



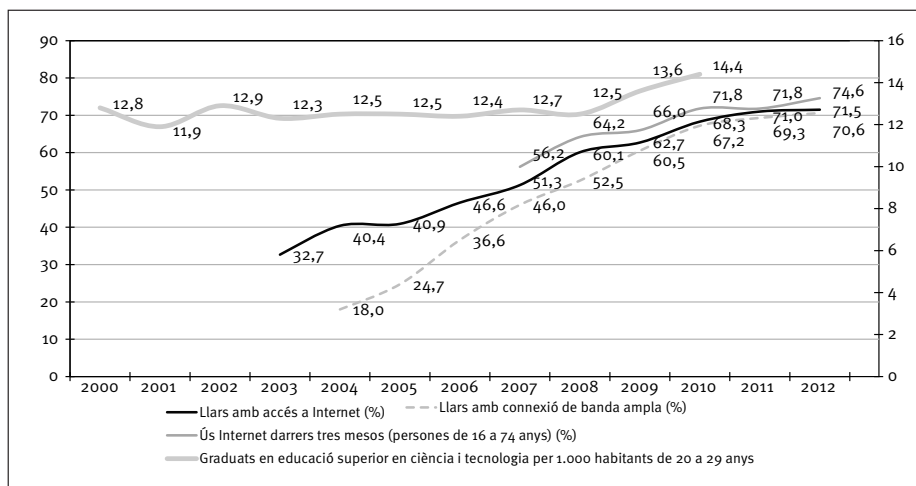
Font: elaboració a partir de dades d'Eurostat i Idescat.

despesa en R+D, més necessitats d'ocupació en R+D, més graduats en ciència i tecnologia, etc., i a la inversa.

De fet, la innovació requereix, entre d'altres aspectes, un sistema educatiu capaç de generar capital humà altament qualificat i especialitzat en ciència i tecnologia. En aquest sentit, la taula 51 mostra com Catalunya continua mostrant una evolució positiva en el nombre de graduats en educació superior en ciència i tecnologia (per 1.000 habitants de 20 a 29 anys), amb proporcions que ja se situen per sobre de la mitjana europea. Tal com succeeix amb altres indicadors educatius, malgrat la conjuntura actual, el sistema educatiu està contribuint a crear unes bases més favorables a la recuperació econòmica que en el passat.

Gràfic 68.

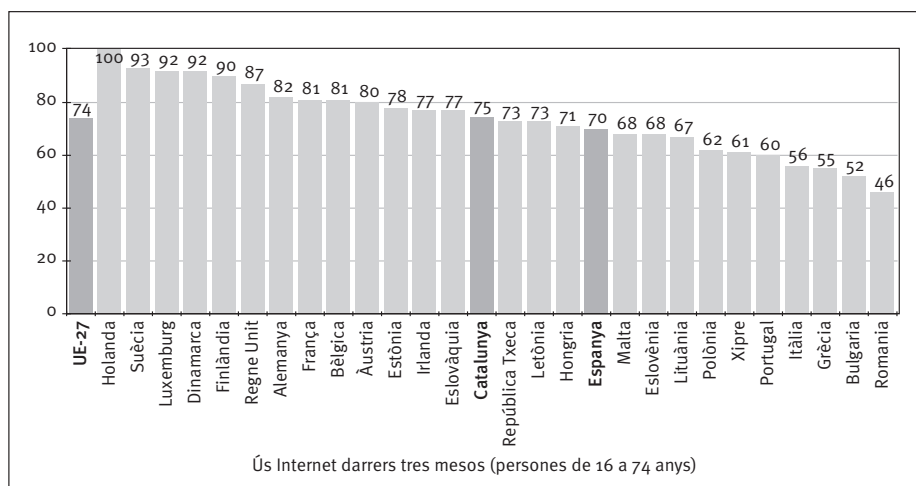
Evolució d'indicadors sobre l'accés a les noves tecnologies per àmbit territorial. Catalunya, 2000-2012



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

Gràfic 69.

Accés a Internet en els darrers tres mesos per països europeus. 2011



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

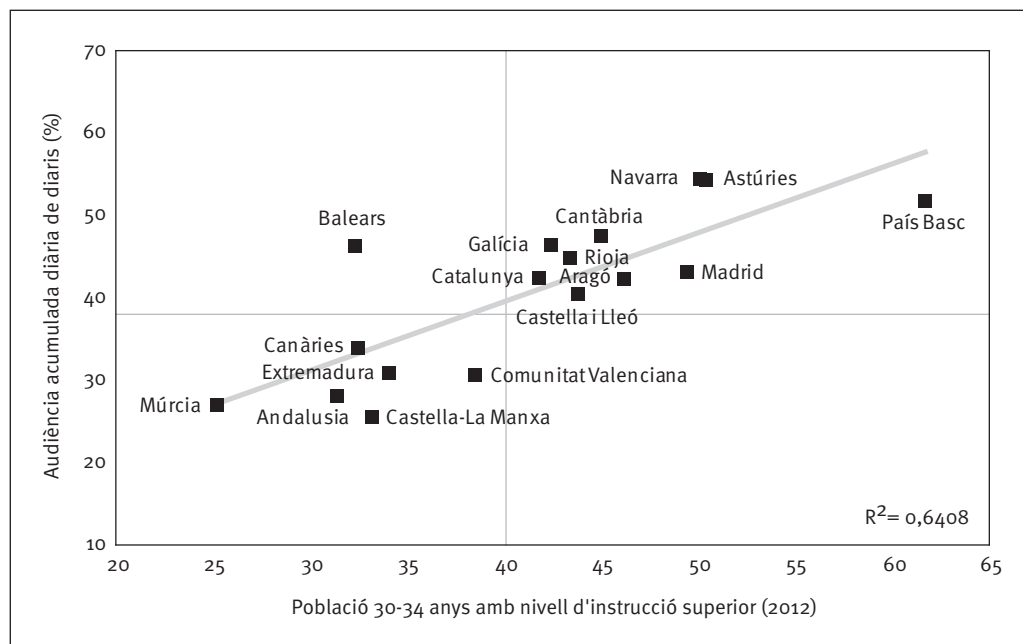
Aquesta evolució positiva també continua en els indicadors de desenvolupament de la societat digital, fonamentalment d'accés a les noves tecnologies. El gràfic 68 (i la taula 51) mostra com Catalunya ha incrementat en els darrers anys, d'acord amb la tendència positiva ja iniciada en anys precedents, la proporció de llars amb accés a Internet i amb connexió de banda ampla, i també de població adulta que ha fet ús d'Internet en els darrers tres mesos, fins a quasi tres quartes parts l'any 2012. Des d'una perspectiva comparada, Catalunya presenta un comportament força equiparable a la mitjana europea, ocupant posicions intermèdies en comparació al conjunt de països de la Unió Europea-27, i més positives que la mitjana estatal i de la resta de països del Sud d'Europa (vegeu el gràfic 69).

PARTICIPACIÓ CULTURAL I POLÍTICA

En l'*Anuari 2011* es van repassar diversos indicadors rellevants sobre participació cultural i política, entre els quals es trobaven els hàbits i pràctiques de consum, la despesa pública i privada en cultura, la relació entre indicadors d'èxit educatiu i pràctiques culturals, així com els condicionants de la participació política. Enguany invertim l'ordre, per començar abordant com el capital instructiu determina certes pràctiques culturals, i com algunes pràctiques culturals poden determinar el capital instructiu de les persones.

Com apuntàvem en l'*Anuari 2011*, les pràctiques de consum cultural varien substancialment en funció del nivell d'estudis. Amb les dades de l'enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya de 2006, vàrem observar com a mesura que augmentava el nivell d'estudis de la població, s'incrementava la lectura de llibres, revistes i diaris, l'audiència moderada de la televisió (menys de 2 hores diàries), l'ús d'Internet, l'assistència a concerts i altres espectacles o a museus o la utilització de recursos com ara biblioteques i centres de documentació. Amb dades actualitzades al 2012, podem assenyalar com la relació entre capital instructiu i pràctiques culturals es fa palesa quan fem una ullada al quadre comparat de comunitats autònomes. Segons el gràfic 70, la variabilitat en la lectura de diaris està positivament associada en un 64% amb el nivell d'instrucció superior de la població de 30 a 34 anys.

Les pràctiques culturals no només s'han d'entendre com una conseqüència dels indicadors virtuosos d'èxit educatiu, sinó que també poden esdevenir factors d'èxit escolar.

Gràfic 70.**Audiència acumulada de diaris i taxa de població amb estudis superiors. 2012**

Font: Ministeri d'Educació i Cultura i Institut Nacional d'Estadística.

L'estudi PISA de l'OCDE, però també molts altres estudis de l'àmbit internacional, constata com un entorn d'aprenentatge estimulants a casa, des del punt de vista cultural, afavoreix els processos d'aprenentatge a escola. L'estudi PISA 2009 a Catalunya assenyala, per exemple, com les mitjanes en comprensió lectora tendeixen a ser més altes en la mesura en què augmenta el nombre de llibres a casa (taula 52). Òbviament, tal com es mostra en la mateixa taula, part de l'avantatge que es pot atribuir a un entorn culturalment ric correspon en realitat a l'efecte de l'estatus socioeconòmic de la família.

El capital educatiu genera més possibilitats per gaudir de les pràctiques culturals, però al mateix temps els hàbits i les pràctiques culturals poden ser un factor d'èxit educatiu. És per aquest motiu que s'escau analitzar quines són les pràctiques culturals que predominen a Catalunya, però també com es garanteix que l'accés a les pràctiques culturals estigui garantit per a tothom.

Taula 52.**Puntuacions en comprensió lectora segons llibres a casa i quartils de l'estatus socioeconòmic a Catalunya (PISA 2009)**

Llibres a casa	Puntuacions en comprensió lectora PISA 2009
0-10 llibres	419,2
11-100 llibres	476,4
101-500 llibres	524,7
Més de 500 llibres	537,0
Quarts de l'índex d'estatus socioeconòmic i cultural	Puntuacions en comprensió lectora PISA 2009
Q1 (baix)	477,5
Q2 (baix-mitjà)	474,4
Q3 (mitjà-alt)	510,4
Q4 (alt)	531,2

Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades OCDE-PISA 2009.

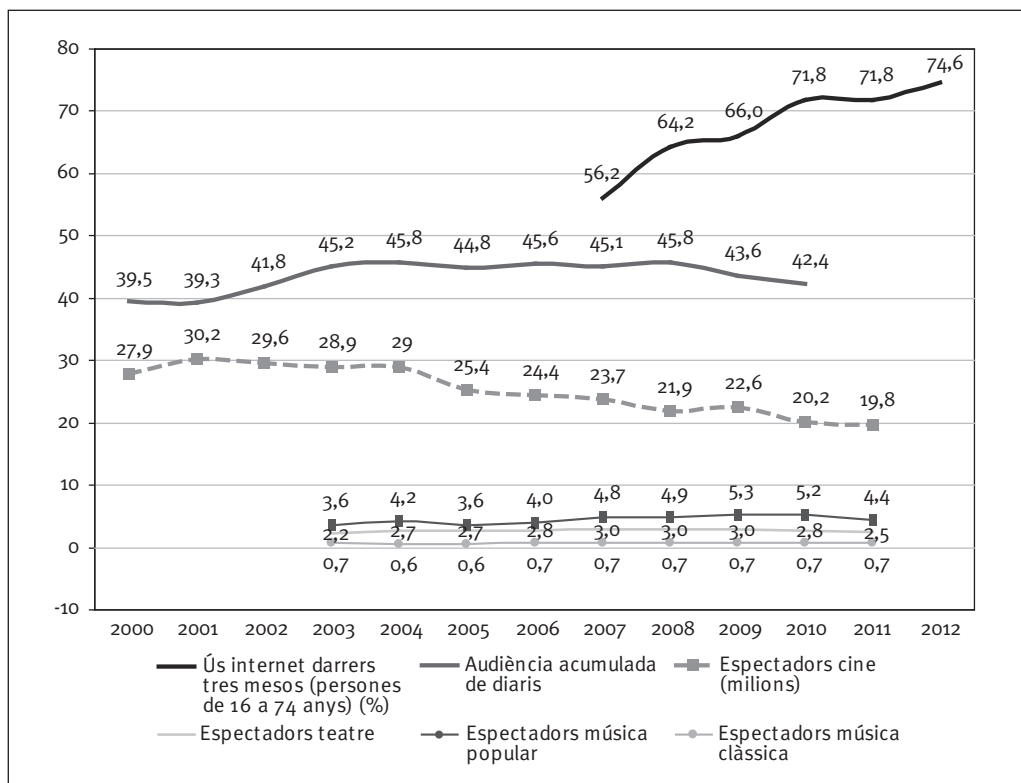
Una de les primeres conclusions de l'*Anuari 2011* era que a Catalunya no s'observaven patrons clars en l'evolució dels indicadors de consum cultural disponibles: en algunes pràctiques s'incrementava el consum, i en d'altres disminuïa. Alguns dels indicadors que es presenten a l'edició d'enguany, en canvi, segueixen clarament una tendència que té un comú denominador: la conjuntura econòmica. En el gràfic 71 es poden observar diversos indicadors de pràctiques i hàbits culturals que, directament o indirecta, poden estar associats amb el context de crisi.

En primer lloc, s'observa que totes aquelles pràctiques culturals que suposen una despesa privada de les llars o dels individus pateixen una davallada significativa durant els últims anys. Es constata que el percentatge d'espectadors de diverses activitats culturals que en bona part depenen de la seva butxaca disminueix d'ençà dels anys 2008 i 2009. Així, per exemple, els espectadors de teatre baixen de mig punt en dos anys, tornant així als nivells del 2003/04. L'audiència de diaris, la qual es mantenia estable entre els anys 2003 i 2008 malgrat la coexistència amb Internet, comença a disminuir fins a nivells propers als de l'any 2002.

L'excepció la trobem amb els espectadors de cinema. L'afluència als cinemes va començar a disminuir ara fa més d'una dècada, i des d'aleshores ha disminuït més de

Gràfic 71.

Evolució dels hàbits i de les pràctiques culturals a Catalunya, 2000-2012



Font: Ministeri d'Educació i Cultura i Institut Nacional d'Estadística.

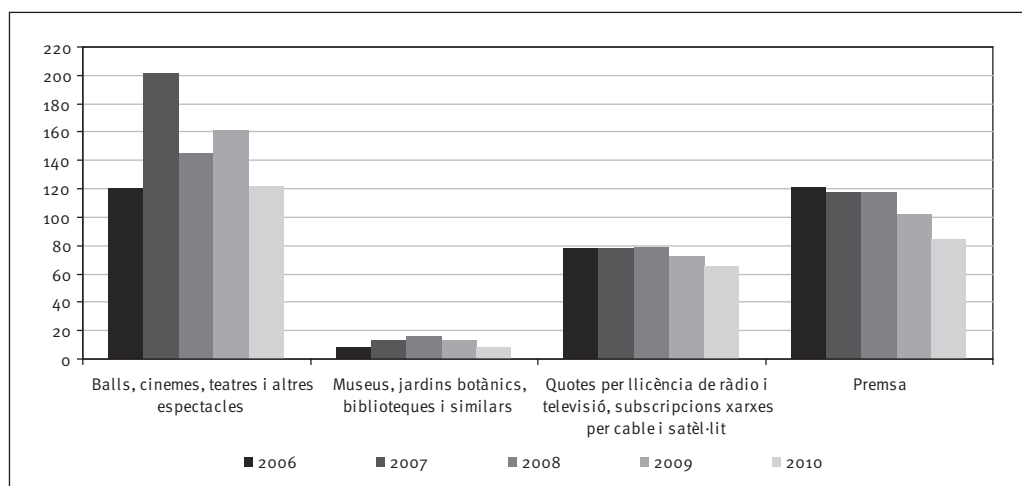
10 punts percentuals (de 30,2 l'any 2001 a 19,8 l'any 2011). Rere aquest fenomen, molt probablement hi hagi l'aparició de nombrosos mitjans alternatius per veure pel·lícules, així com l'increment dels preus de les entrades. Un d'aquests mitjans que explica la disminució de l'afluència als cinemes també està reflectit en el gràfic: es pot observar com l'ús d'Internet ha augmentat en 18 punts en només 5 anys, convertint-se així en el principal mitjà i pràctica cultural.

L'evolució d'alguns d'aquests indicadors també es constata en els nivells de despesa per llar en serveis culturals. L'any 2008 és el punt d'inflexió a partir del qual la despesa

privada comença a minvar. En el gràfic 72 es fa palès com la despesa per visitar museus, anar a espectacles, comprar el diari o subscriure's a la televisió per cable disminueix des que es comencen a sentir els símptomes de la crisi, entre els anys 2008 i 2009.

Gràfic 72.

Evolució de la despesa en serveis culturals per llar a Catalunya,. Base 2006 a preus constants, 2006-2010



Font: *Encuesta de Presupuestos Familiares*. Base 2006 (INE).

Una perspectiva comparada d'aquesta despesa privada en cultura ens l'ofereix la taula 53, on s'ordenen les diferents comunitats autònomes segons l'esforç econòmic mitjà per llar adreçat a activitats culturals, concretament *serveis culturals*, *llibres* i *premsa*.

Com ja apuntàvem en l'edició anterior de l'anuari, Catalunya està entre les comunitats autònomes amb una despesa privada per habitant en oci i cultura més elevada, clarament per sobre de la mitjana estatal. En la taula 53 es confirma aquest extrem, tant pel que fa al consum de serveis culturals (cinema, teatre, concerts), com pel que fa a la lectura. Respecte la mitjana espanyola, les llars catalanes es gasten fins a un 14% i un 13,5% més que la mitjana espanyola en serveis culturals i en lectura, respectivament. En el cas de la premsa, però, Catalunya es troba sota de la mitjana espanyola (un 6,5% menys), i molt lluny del País Basc, la comunitat amb una major audiència de diaris (un 107% menys).

Taula 53.**Despesa de les llars en béns i serveis culturals**

Serveis culturals		Llibres		Premsa	
Madrid	381,22	Madrid	184,63	País Basc	167,97
Astúries	281,04	Múrcia	182,57	Navarra	151,39
Catalunya	280,69	Rioja, La	170,1	Madrid	128,43
Canàries	272,61	Cantàbria	153,28	Astúries	122,78
Illes Balears	246,97	Catalunya	149,03	Cantàbria	113,53
Espanya	246,83	Comunitat Valenciana	139	Aragó	92,22
País Basc	236,52	Castella i Lleó	137,52	Rioja, La	91,73
Navarra	234,28	Espanya	131,32	Galícia	90,73
Aragó	226,5	Canàries	119,82	Espanya	86,81
Comunitat Valenciana	224,18	Illes Balears	117,18	Castella i Lleó	83,91
Rioja, La	214,12	Extremadura	112,89	Catalunya	81,15
Andalusia	210,87	País Basc	112,51	Andalusia	67,5
Múrcia	201,63	Galícia	110,86	Illes Balears	67,43
Cantàbria	190,26	Astúries	106,13	Comunitat Valenciana	63,55
Castella i Lleó	180,48	Castella-la Manxa	105,84	Canàries	57,85
Castella-la Manxa	178,9	Aragó	104,54	Extremadura	57,69
Galícia	166,67	Navarra	98,63	Castella-la Manxa	51,34
Extremadura	156,69	Andalusia	89,13	Múrcia	44,89

Font: Encuesta de Presupuestos Familiares. Base 2006 (INE).

Si, d'altra banda, es considera la despesa pública en cultura, d'ençà de l'any 2000 es poden identificar dos períodes diferenciats: un primer període caracteritzat per un augment generalitzat de la despesa i un altre caracteritzat per la seva reducció. El punt d'inflexió entre ambdós períodes es pot establir aproximadament entre els anys 2007 i 2008, anys en els quals es comencen a registrar els primers símptomes de la crisi després d'un període de bonança macroeconòmica. En la taula 54 es pot veure, d'una banda, l'evolució de la despesa pública en cultura des de l'any 2000 fins l'any 2010, i d'altra banda, els punts d'augment o de reducció de la despesa expressada com a percentatge del PIB.

Taula 54.
Evolució de la despesa pública en cultura (administració autonòmica) per comunitats autònomes (% PIB)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Evolució 2000-2010	Evolució 2000-2007	Evolució 2007-2010
Navarra	0,34	0,34	0,32	0,29	0,3	0,3	0,46	0,36	0,38	0,37	0,39	0,05	0,02	0,03
Extremadura	0,35	0,45	0,39	0,34	0,3	0,35	0,38	0,38	0,42	0,44	0,37	0,02	0,03	-0,01
Astúries	0,15	0,17	0,23	0,22	0,19	0,21	0,25	0,18	0,3	0,26	0,27	0,12	0,03	0,09
País Basc	0,16	0,16	0,15	0,16	0,15	0,15	0,15	0,17	0,16	0,19	0,22	0,06	0,01	0,05
Cantàbria	0,22	0,2	0,25	0,3	0,22	0,23	0,23	0,24	0,24	0,24	0,22	0	0,02	-0,02
Castella-la Manxa	0,23	0,16	0,22	0,18	0,22	0,23	0,23	0,25	0,28	0,28	0,21	-0,02	0,02	-0,04
Catalunya	0,13	0,13	0,14	0,14	0,14	0,16	0,18	0,2	0,2	0,2	0,2	0,07	0,07	0
Galícia	0,26	0,19	0,2	0,26	0,31	0,28	0,28	0,26	0,3	0,28	0,2	-0,06	0	-0,06
Castella i Lleó	0,2	0,18	0,15	0,2	0,27	0,24	0,25	0,25	0,25	0,24	0,19	-0,01	0,05	-0,06
Andalusia	0,15	0,15	0,17	0,16	0,16	0,17	0,19	0,21	0,21	0,23	0,18	0,03	0,06	-0,03
La Rioja	0,15	0,15	0,16	0,14	0,18	0,17	0,19	0,19	0,22	0,21	0,18	0,03	0,04	-0,01
Mitjana espanyola	0,15	0,15	0,15	0,16	0,16	0,16	0,18	0,19	0,2	0,19	0,17	0,02	0,04	-0,02
Comunitat Valenciana	0,22	0,19	0,18	0,16	0,14	0,15	0,15	0,17	0,17	0,2	0,17	-0,05	-0,05	0
Múrcia	0,08	0,1	0,11	0,12	0,14	0,14	0,32	0,27	0,36	0,19	0,17	0,09	0,19	-0,1
Aragó	0,12	0,13	0,13	0,11	0,13	0,13	0,15	0,15	0,15	0,14	0,12	0	0,03	-0,03
Canàries	0,11	0,11	0,1	0,1	0,1	0,08	0,12	0,13	0,15	0,11	0,1	-0,01	0,02	-0,03
Balears	0,06	0,05	0,07	0,08	0,05	0,06	0,06	0,07	0,07	0,08	0,06	0	0,01	-0,01
Madrid	0,06	0,11	0,08	0,1	0,1	0,1	0,12	0,12	0,1	0,09	0,06	0	0,06	-0,06

Nota: valors ordenats segons la despesa l'any 2010.

Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esports. *Estadística de Financiación y Gasto Público en Cultura, Ministerio d'Hisenda i Administracions Públiques. Estadística de Liquidación de los Presupuestos de las Comunidades Autónomas.*

En el quadre comparat, Catalunya es situa, juntament amb Galícia, com la setena comunitat autònoma amb més despesa pública en cultura. En tot el període comprés entre els anys 2000 i 2010, la meitat de les comunitats ha augmentat el percentatge del PIB adreçat a cultura, mentre l'altre meitat l'ha reduït o s'ha quedat com estava. En el cas de Catalunya, gràcies al període entre el 2004 i el 2007 en el qual va augmentar de forma significativa, és la comunitat que després d'Astúries mostra un dels creixements més importants. S'ha de dir, però, que el nivell de partença l'any 2000 era comparativament baix, perquè es situava com la sisena comunitat amb menys despesa cultural.

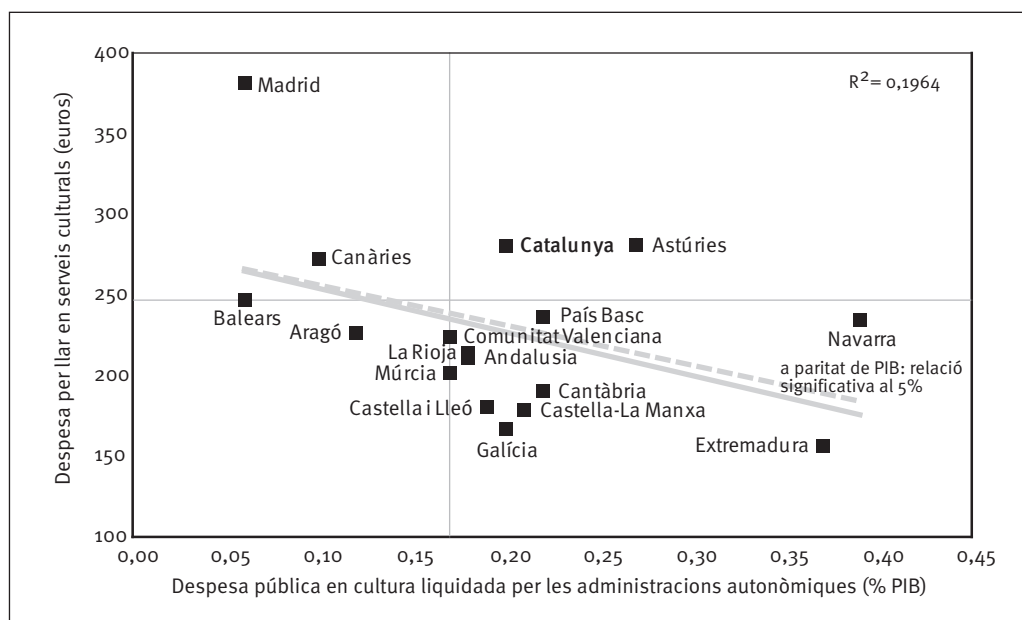
Com s'observa a la columna relativa l'anomenat *període de bonança econòmica*, la tendència general de les comunitats va ser d'augmentar el nivell relatiu de despesa. Concretament, 15 comunitats van augmentar el percentatge de despesa, mentre que només va haver-hi una que la va reduir (la Comunitat Valenciana). No obstant això, els efectes de la crisi es van fer palesos, aproximadament, a partir de l'any 2007. Des del període que va des del 2007 al 2010, són 13 les comunitats autònomes que retallen els marges de despesa en cultura, mentre només tres aposten per seguir augmentant-la: Navarra, el País Basc i Astúries. Pel que fa a Catalunya, com s'ha assenyalat anteriorment, l'augment es va registrar fins l'any 2007. Després d'aquell any i fins l'últim any amb informació disponible, el 2010, la despesa es va estancar i no va patir més variacions.

Un cop hem vist tant la despesa pública en cultura com la despesa privada en serveis culturals, és interessant analitzar les relacions que s'estableixen entre aquestes dues dimensions. Per fer-ho, presentem una anàlisi bivariada en què s'inclouen les dues variables agregades a nivell de comunitat autònoma amb l'objectiu d'observar si estan associades i en quina mesura ho estan (gràfic 73).

La pendent de la recta de regressió del gràfic 73 mostra una associació negativa entre ambdós tipus de despesa en cultura, també significativa després de controlar-ho pel nivell de riquesa territorial. A partir d'aquest gràfic no es pot dir que una variable determini l'altra, o que una s'expliqui a partir de l'altra. Tot el que podem dir és que la variabilitat en la despesa privada està associada negativament en un 20% amb la despesa pública en cultura. En altres paraules, un increment de la despesa pública en cultura està associada amb una reducció de la despesa privada de les llars en cultura. En aquest quadre comparat, Catalunya se situa amb més despesa privada en serveis culturals del que es podria esperar segons el seu nivell de despesa pública.

Gràfic 73.

Despesa pública en cultura (administració autonòmica) i despesa privada en serveis culturals (per llar)



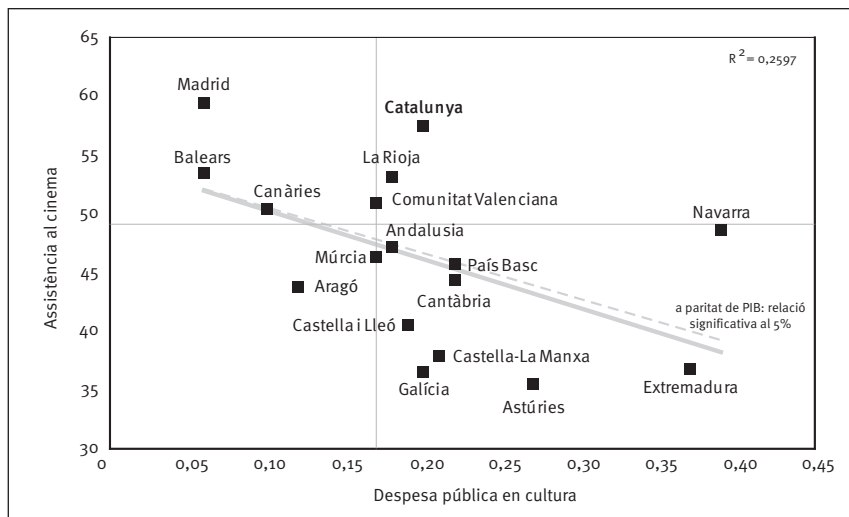
Font: Ministeri d'Educació i Cultura i Institut Nacional d'Estadística.

Aquesta dada ens porta a assenyalar dues conclusions: les polítiques de reducció de la despesa pública en cultura poden tenir un efecte en els pressupostos familiars, els quals compensen l'absència o mancança de finançament públic i promoció cultural amb una major despesa privada en serveis culturals de pagament. Com s'observa en el gràfics 74 i 75, en què es relaciona l'assistència al cinema amb la despesa pública i privada en cultura, es confirma que el fet de no finançar públicament esdeveniments i serveis culturals està associat amb un augment del consum privat de cultura, el qual probablement es centrarà principalment en espectacles com el cinema, el teatre o els concerts.

La segona conclusió és a tall d'hipòtesi: un model en què s'aposti per la reducció de la despesa pública i es deixi que el consum cultural estigui exclusivament en mans del mercat, confiant en un augment de la despesa privada, posa en risc l'equitat d'accés a

Gràfic 74.

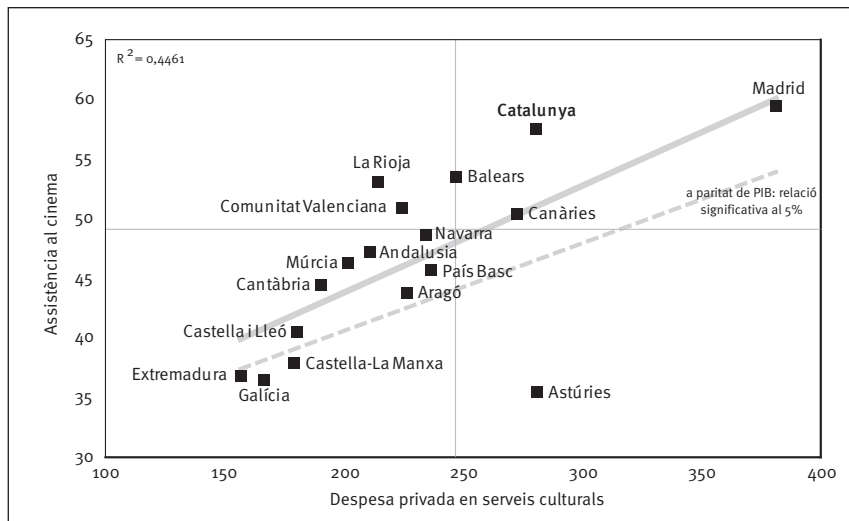
Despesa pública en cultura (administració autonòmica) i assistència al cinema



Font: Ministeri d'Educació i Cultura i Institut Nacional d'Estadística.

Gràfic 75.

Despesa privada en serveis culturals (per llar) i assistència al cinema



Font: Ministeri d'Educació i Cultura i Institut Nacional d'Estadística.

certs béns culturals no finançats ni subvencionats públicament. Aquestes mesures poden tenir també conseqüències en els tipus i la qualitat del consum cultural, els quals estaran condicionats pel tipus de consumidor potencial i per l'expectativa d'ingressos associada.

Participació política

El segon bloc es refereix a la participació política, el qual també es va tractar en l'*Anuari 2011*. Aleshores ja es va posar de manifest que Catalunya és una de les comunitats autònomes amb uns nivells de participació electoral més baixos, en qualsevol de les tres eleccions, especialment en les autonòmiques i municipals. Amb dades actualitzades, a la taula 55 es pot observar un canvi de tendència en les eleccions autonòmiques, clarament condicionada per l'actual conjuntura política, que ha situat la participació al mateix nivell que les últimes eleccions generals.

Taula 55.

Participació a les eleccions generals, autonòmiques i locals, 2008, 2011

	Eleccions generals 2008	Eleccions locals 2011	Eleccions autonòmiques 2011 (n)
Espanya	73,8	66,2	...
Andalusia	72,7	65,8	62,7
Aragó	75,9	69,3	69,4
Astúries	71,3	67,1	67,1
Balears	67,6	59,3	59,9
Canàries	65,9	62,7	63,2
Cantàbria	76,4	73,1	73,4
Castella i Lleó	77,7	71,4	71,1
Castella-La Mancha	80	76,7	76,9
Catalunya	70,3	55,0	59,6% (2010) 69,6% (2012)
Comunitat Valenciana	78,8	70,5	71,5
Extremadura	78,5	76,3	76,2
Galícia	70,5	69,5	70,4
Madrid	79,1	67,4	68,3
Múrcia	79,6	67,6	67,8
Navarra	64,3	69,7	69,7
País Basc	72,1	63,6	64,7
La Rioja	79,3	72,7	72,8

Nota: Les dades de participació a les eleccions autonòmiques de Catalunya són de 2010 i 2012, i les de Galícia i el País Basc, de 2009.

Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Interior i de l'Institut Nacional d'Estadística.

En l'edició anterior vàrem dur a terme algunes anàlisis en les quals observàvem, a escala municipal (>10.000 habitants), en quina mesura els nivells de participació en les eleccions generals estaven associats al capital educatiu dels seus habitants. Enguany hem volgut replicar els models, però centrant-nos en les últimes eleccions autonòmiques del 2012 i en les eleccions municipals del 2011. En les taules 56 i 57 es mostren els resultats d'aquestes anàlisis: en la taula 56 es mostren els models de participació electoral atenent la variable de població amb dèficit instructiu, mentre en la taula 57 els models es refereixen a la variable de població amb estudis universitaris. De nou, cal assenyalar que aquests models indiquen associacions que es produeixen entre valors agregats en l'àmbit municipal, i per tant es descarta que es puguin treure conclusions en termes d'efectes o de causalitat.

Taula 56.

Variació del nivell de participació electoral segons nivells de dèficit instructiu (nivell municipi), a paritat d'altres factors, per municipis més grans de 10.000 habitants a Catalunya, 2012

	Models de participació electoral / estudis primaris			
	1	2	3	4
	Eleccions municipals 2011	Eleccions municipals 2011	Eleccions autonòmiques 2012	Eleccions autonòmiques 2012
Efectes fixes				
Participació mitjana eleccions:	55%	55%	69,6%	69,6%
Capital educatiu (agregat municipis)				
Població amb dèficit instructiu	0,066	0,065	-0,214***	-0,213***
Factors de control				
Població estrangera (%)	0,073	-0,040	-0,181***	-0,080*
PIB per càpita	0,049	0,061*	0,057**	0,046**
Taxa bruta d'escolarització a la postobligatòria als 17 anys	0,011	0,004	0,042***	0,049***
Viure a la província de Barcelona		-3,241**		2,898***

Nota 1: *** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$

Nota 2: Variable dependent. Models 1 i 2: Participació a les eleccions municipals 2011 / Models 3 i 4: Participació a les eleccions autonòmiques 2012.

Nota 3: Mètode: model lineal generalitzat (nivell municipis).

Font: Elaboració a partir de dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya i del Departament d'Ensenyament.

Taula 57.

Variació del nivell de participació electoral segons nivells d'estudis universitaris (nivell municipi), a paritat d'altres factors, per municipis més grans de 10.000 habitants a Catalunya, 2012

	Models de participació electoral / estudis universitaris			
	5	6	7	8
	Eleccions municipals 2011	Eleccions municipals 2011	Eleccions autonòmiques 2012	Eleccions autonòmiques 2012
Efectes fixes				
Participació mitjana eleccions:	55%	55%	69,6%	69,6%
Capital educatiu (agregat municipis)				
Població amb estudis universitaris	-0,036	-0,011	0,444***	0,426***
Factors de control				
Població estrangera	0,074	-0,038	-0,171***	-0,092**
PIB per càpita	0,044	0,055	0,061***	0,053**
Taxa de graduació a l'ESO	0,011	0,004	0,036**	0,041***
Viure a la província de Barcelona		-3,233***		2,276**

Nota 1: *** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$

Nota 2: Variable dependent. Models 1 i 2: participació a les eleccions municipals 2011. Models 3 i 4: participació a les eleccions autonòmiques 2012.

Nota 2: Mètode: model lineal generalitzat (nivell municipis).

Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Ensenyament i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

A partir de les taules 56 i 57 podem confirmar algunes conclusions ja assenyalades en l'anterior edició de l'anuari, però també apuntar-ne de noves que contribueixen a entendre ulteriorment el fenomen de la participació política. La taula 56 ens indica en quina mesura el dèficit instructiu d'un municipi està associat amb un determinat nivell de participació, tant a les eleccions municipals com a les autonòmiques. Veiem que en el models 1 i 2 el capital instructiu no mostra cap associació significativa amb la participació a les municipals. En canvi, els models 3 i 4, relatius a la participació a les autonòmiques, confirmen els resultats obtinguts amb les eleccions nacionals i presentats en l'edició 2011 de l'anuari: en la mesura en què un municipi té un nivell baix de capital educatiu agregat, tendeix a mostrar nivells de participació electoral més baixos. El

mateix fenomen s'observa en la taula 57, en la qual presentem els resultats prenent com a factor explicatiu principal el capital educatiu elevat de la població: aquells municipis que tenen un nivell elevat d'instrucció, tendeixen a mostrar una major participació en les eleccions autonòmiques, mentre que no existeix cap associació amb la participació a les municipals.

Aquests resultats diferencials probablement ens parlen de la composició social dels electors en els dos tipus d'eleccions. Aquesta composició social dels electors pot estar associada, al mateix temps, amb les seves motivacions per votar, amb les característiques i amb els objectius d'ambdós nivells d'eleccions, així com amb el perfil dels candidats que es presenten. En unes eleccions municipals és plausible pensar que les motivacions per votar estiguin més associades amb les necessitats d'una realitat propera i amb el perfil d'un candidat específic. Les motivacions possiblement estan més condicionades per les expectatives de canvi de la realitat propera i pel pragmatisme, més que no per les línies ideològiques de partit. Aquest pragmatisme que caracteritza unes eleccions municipals, i que no és tan evident en les generals o en les autonòmiques, pot fomentar una certa participació transversal, és a dir, una participació que respongui a un perfil d'elector més heterogeni.

És aquesta heterogeneïtat del perfil de l'elector la que contribueix a què el capital educatiu deixi d'estar associat a la participació política. En unes eleccions autonòmiques o en unes generals, encara que la participació sigui més elevada, el perfil de l'elector tendirà a ser més homogeni en termes de capital instructiu, bàsicament a causa d'un fenomen d'autoselecció. És també per aquest motiu que en les campanyes electorals sovint s'apel·la a votar pensant en els *problemes reals* dels ciutadans, perquè tenen l'objectiu d'arribar a un perfil d'elector que es mobilitza més quan els programes tenen una alta dosi de pragmatisme.

Segona part:

Mirades sobre l'èxit educatiu

5 Joves, crisi econòmica i estratègies educatives

Pau Serracant Melendres

INTRODUCCIÓ: JOVES, EDUCACIÓ I CRISI ECONÒMICA

És sabut que la crisi econòmica iniciada l'any 2008 ha tingut un impacte especial en la població jove. Abans de la crisi la joventut ja era un col·lectiu doblement vulnerable, tant per una qüestió d'edat com de generació: pel que fa a l'edat, els individus joves que s'incorporen per primer cop al mercat de treball no tenen l'experiència ni, sobretot, la posició adquirida que tenen els/les treballadors/es de més edat. En aquest sentit, la rigidesa del mercat de treball català perjudica el col·lectiu jove, que troba grans dificultats per fer valdre el seu major nivell formatiu. Pel que fa a la generació, les persones joves estan intentant inserir-se laboralment en un mercat de treball creixentment dualitzat que els destina les pitjors ocupacions (contractació temporal o submergida, sobrequalificació, dobles escales salarials, etc.).

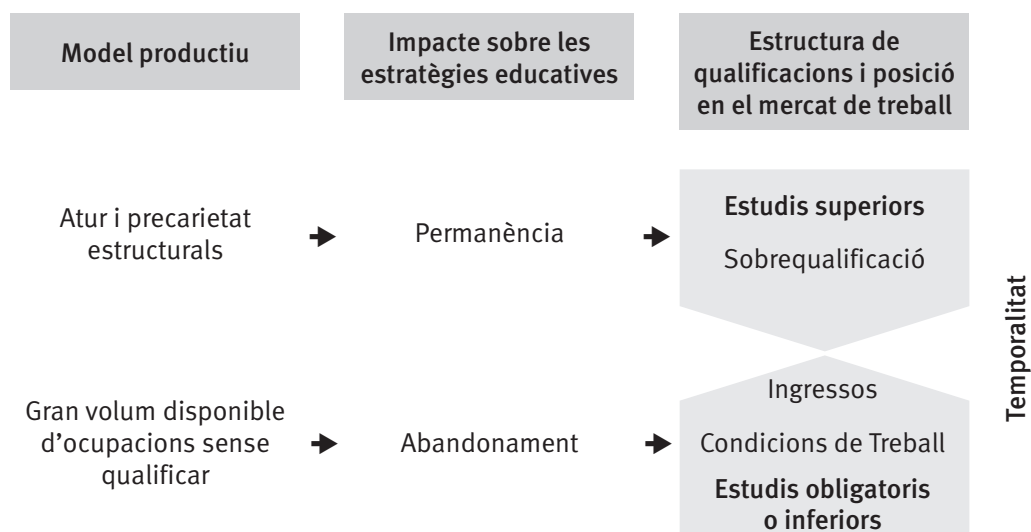
Ambdós efectes (edat i generació) han coincidit en la crisi actual (efecte període), de manera que la joventut n'ha resultat especialment afectada. Com en episodis anteriors, les persones joves són les primeres que han notat els efectes de la crisi: són les que els estan rebent de manera més intensa i, si es repeteix el que ha ocorregut en el passat, seran les darreres a sortir-ne. L'atur juvenil (16-29 anys) actual se situa en el 39,9%, un 18,7% per sobre del de les persones de més de 30 anys¹.

1. Font: Enquesta de Població Activa (Idescat). Dades extretes de l'Informe sobre la situació laboral de les persones joves (Direcció General de Joventut).

L'atur no afecta totes les persones joves per igual, sinó que la formació té un paper clau a l'hora d'explicar les probabilitats de trobar feina: entre els joves amb estudis obligatoris o inferiors, la taxa d'atur arriba a un altíssim 54,9%; entre els joves amb estudis postobligatoris, la taxa —tot i que igualment alta— es redueix fins al 29,1%². Cal destacar que durant el període de creixement econòmic precedent pràcticament no hi havia diferències en la taxa d'atur segons el nivell d'estudis, tot i que sí en el tipus de contracte, els ingressos o les condicions de treball (Miret, Salvadó, Serracant, i Soler, 2008). La figura 1 esquematitza les dues grans estratègies en el procés de transició de l'educació al treball seguides per les persones joves durant aquest període.

Figura 1.

Model productiu i estratègies educatives de les persones joves durant el període de creixement econòmic



Font: Elaboració pròpia.

En el context d'un model mediterrani d'ocupació marcat per l'atur i la precarietat estructural, els baixos ingressos, el pes de l'economia submergida i la sobrequalificació, un nombre important de persones joves van optar per allargar la seva formació com a estratègia preventiva per intentar inserir-se laboralment en les millors condicions

2. Dades extretes de la mateixa font.

possibles. Aquesta circumstància és un dels factors que contribueix a explicar el fet que la proporció de joves catalans amb estudis superiors estigui per sobre de la mitjana europea³, notícia sens dubte positiva.

Ara bé, el que realment distingeix l'estructura de les qualificacions catalanes respecte a Europa és el gran volum de joves que han finalitzat la seva formació sense haver assolit o només havent assolit els estudis obligatoris⁴. El diferencial català respecte a la mitjana europea s'explica, en bona part, per la decisió de molts joves d'abandonar els estudis durant l'època expansiva per tal d'incorporar-se al mercat de treball en ocupacions per a les quals no es requerien titulacions especialitzades, principalment en el sector de la construcció i l'hostaleria. Novament, en un context laboral marcat per l'atur i la precarietat estructurals, que afectava de manera molt similar els i les joves sense estudis i les persones amb estudis universitaris, una bona part dels joves —nois, principalment— van optar per estratègies precoces de transició educació-treball. Durant uns quants anys, semblava que la inversió en formació no generava gaires rèdits diferencials.

L'arribada de la crisi ha capgirat aquesta situació atès que moltes persones joves van deixar els estudis per anar a treballar al sector de la construcció, un sector que ha deixat de generar llocs de treball. Però fins i tot quan la crisi s'ha estès al conjunt de l'economia, el nivell d'estudis ha seguit essent un factor fonamental per explicar l'atur juvenil.

Aquest text pretén analitzar quin ha estat l'impacte de la crisi sobre les estratègies educatives de les persones joves. S'ha vist que durant el període de creixement les seves decisions amb relació a la formació estaven fortament condicionades pel model productiu català i les oportunitats que oferia. Quines són les estratègies que el context de crisi està estimulant? Com reaccionen les persones joves davant l'evidència que actualment la formació afavoreix, d'una manera tan clara, la inserció laboral?

.....

3. Joves de 25 a 34 anys amb estudis superiors respecte al total de joves: Catalunya, 38,9%; UE, 32,3%. Font: Enquesta de Població Activa (Idescat) i Labour Force Survey (Eurostat). Dades de 2009.

4. Joves de 25 a 34 anys amb estudis obligatoris o inferiors: Catalunya, 36,3%; UE, 19,8%. Font: Veure nota anterior.

JOVES, CRISI ECONÒMICA I ESTRATÈGIES EDUCATIVES

La resposta a les preguntes anteriors s'estructura en set apartats, que es corresponen amb set hipòtesis concretes. La hipòtesi genèrica és que en el context de crisi actual les persones joves i les seves famílies tendiran a optar per estratègies de transició educació-treball en què la formació tingui més pes que en l'etapa precedent. Aquesta hipòtesi es concreta en set subhipòtesis que s'aniran desgranant a continuació. S'acabarà amb una menció als i les joves que, en el context actual, opten per seguir una trajectòria formativa curta, i s'intentaran esbrinar alguns dels factors que ho expliquen.

Valorar més la formació

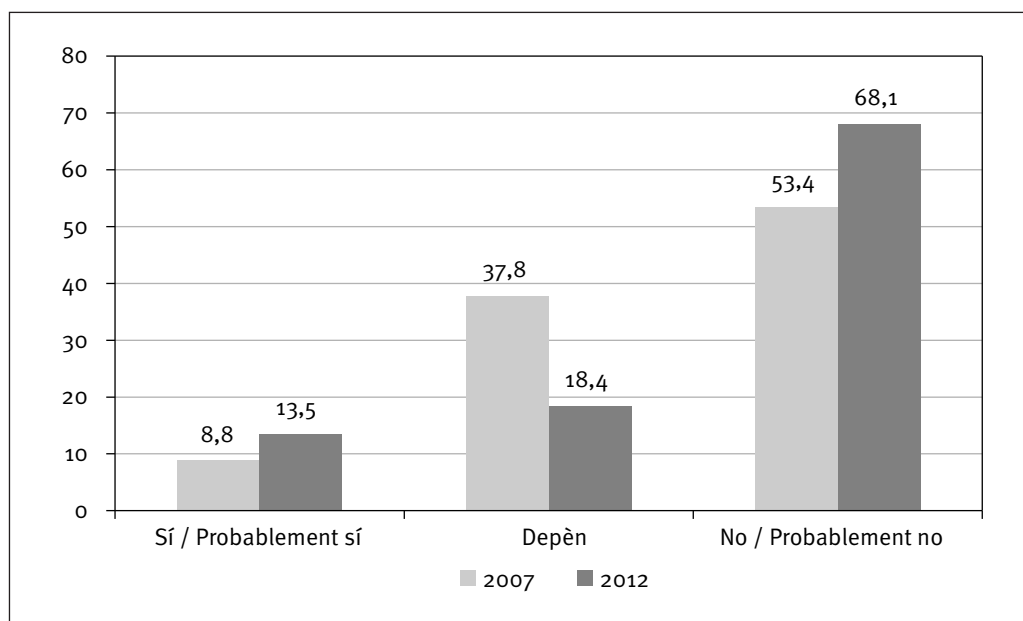
Com s'ha dit, la crisi econòmica no només afecta els i les joves de manera especial, sinó que com menys formació tenen més vulnerables són davant l'atur. Aquesta constatació ha dépassat l'àmbit acadèmic i els mitjans de comunicació n'han informat abundantment. És d'esperar, doncs, que tant la valoració que les persones joves fan de la formació com les seves expectatives educatives hagin augmentat respecte al període de creixement econòmic, en què el nivell d'instrucció tenia un impacte més reduït en les desigualtats amb relació al mercat de treball. L'*Enquesta a la joventut de Catalunya* permet aproximar-se a aquesta qüestió a partir de tres indicadors.

El primer indicador mostra la valoració que fan els joves de l'estratègia de deixar els estudis per incorporar-se a una feina (una pràctica habitual durant el període de creixement econòmic). El gràfic 1 compara el posicionament de les persones joves davant d'aquesta possibilitat l'any 2007 —darrer període de creixement econòmic— i el 2012 —en plena recessió—. La gran majoria dels i les joves (68,1%) consideren que aquesta no és una bona opció; en aquest sentit, la proporció de joves que opinen així ha crescut un 14,7% des del 2007. Tot i això, també ha crescut el nombre de joves que opinen que sí que és o podria ser una bona idea prendre aquesta decisió: la proporció ha passat del 8,8% al 13,5%. L'augment als dos extrems s'ha produït per una disminució de la proporció de joves indecisos. Sembla ser, doncs, que en un context d'extrema crisi com l'actual la gran majoria de joves tenen una opinió sobre aquesta qüestió; que aquesta opinió és majoritàriament desfavorable a l'estratègia en qüestió; però que la situació de gran vulnerabilitat en què es troben una bona part dels i les joves fa que també siguin més els

qui creuen que seria una bona idea —o no tindrien més remei que— deixar els estudis per posar-se a treballar.

Gràfic 1.

Joves d'acord amb l'afirmació «és una bona idea deixar inacabats uns estudis en curs per incorporar-se a una feina». Joves de 16 a 29 anys nascuts a Catalunya o la resta de l'estat⁵. Catalunya, 2007 i 2012. Percentatge



Font: Enquesta a la joventut de Catalunya (Direcció General de Joventut).

La taula 1 de l'annex mostra quin és el perfil dels i les joves que subscriuen aquesta estratègia d'abandonament dels estudis en favor del treball. Els resultats són relativament sorprenents i suggereixen una possible ruptura entre la «teoria» —allò que els joves responen que farien— i la pràctica —allò que sabem que fan—. D'una banda s'observen diferències en el sentit esperat: les persones joves amb pares sense estudis

.....
5. Les dades no inclouen la població nascuda fora d'Espanya per l'escassetat d'efectius en la submostra d'aquest col·lectiu en l'enquesta de 2007.

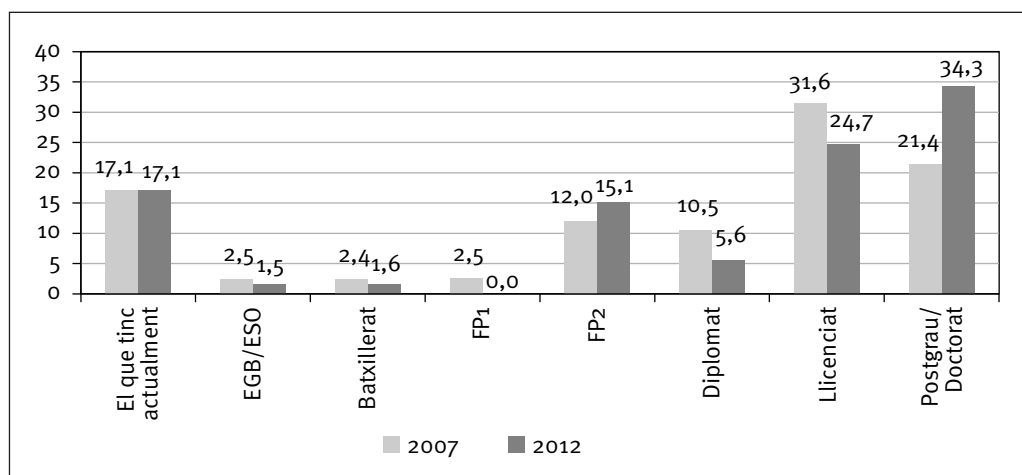
i les que estan en risc de pobresa subscriuen aquesta estratègia en major proporció que els joves amb pares amb estudis i que no estan en situació de pobresa. D'altra banda, però, les diferències per sexe són mínimes, els ocupats són, amb molta diferència, el grup que més optaria per aquesta decisió i els joves amb pares amb ocupacions elementals són els qui menys ho farien. És sabut, però, que homes i joves amb pares amb ocupacions elementals són els qui tendeixen a abandonar més els estudis, per la qual cosa cal pensar que el caràcter subjectiu de la pregunta —la interpretació d'allò que és una «bona idea» o del tipus de feina— pot estimular una mateixa resposta a partir de posicionaments diferents. Tot i això, entre els no estudiants, certament són els joves sense estudis els qui més d'acord estan amb aquesta estratègia i menys opinen que sigui una mala idea; però els joves amb titulacions superiors consideren que és una bona estratègia en major mesura que els joves amb titulacions secundàries postobligatòries, circumstància que podria reflectir un cert desencís amb el rendiment obtingut de la inversió educativa realitzada.

El segon indicador sobre la valoració de la formació és el nivell d'estudis desitjat. El gràfic 2 mostra la titulació que els agradaria tenir als i les joves catalans de 16 a 29 anys. D'entrada, la proporció dels qui tenen el nivell desitjat es manté en el 17,1% del 2007 al 2012. Destaca el fet que les titulacions més baixes —associades a una menor sortida laboral—, que ja eren poc desitjades el 2007, encara ho són menys el 2012 (l'1,5% dels joves voldrien tenir l'ESO, l'1,6% el batxillerat i cap voldria tenir una titulació d'FP1). Pel que fa a les titulacions superiors, no es produeix un increment sinó una redistribució de les titulacions desitjades, en part explicable pel procés de Bolonya: el fet més destacat és l'increment de la proporció de joves que voldrien tenir un postgrau o doctorat, que passen del 21,4% al 34,3%. Aquest increment il·lustra el prestigi creixent d'aquestes titulacions, reforçat per la nova estructuració de les titulacions universitàries en el marc de la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior. L'increment dels qui desitgen tenir un postgrau prové principalment del descens dels qui voldrien tenir una llicenciatura (-7,1%) o una diplomatura (-4,9%). Aquestes dades constaten l'extensió de la percepció que per tal de millorar les possibilitats de trobar i mantenir una bona ocupació no n'hi ha prou de tenir una titulació universitària. Finalment, convé destacar el creixement de les persones joves que voldrien tenir una titulació d'FP2 (15,1%).

Quins joves voldrien tenir quines titulacions? La taula 2 de l'annex mostra que gairebé tres quartes parts de les noies voldrien tenir alguna titulació universitària (70,5%, per un

Gràfic 2.

Nivell d'estudis desitjat. Joves de 16 a 29 anys nascuts a Catalunya o la resta de l'Estat. Catalunya, 2007 i 2012. Percentatge



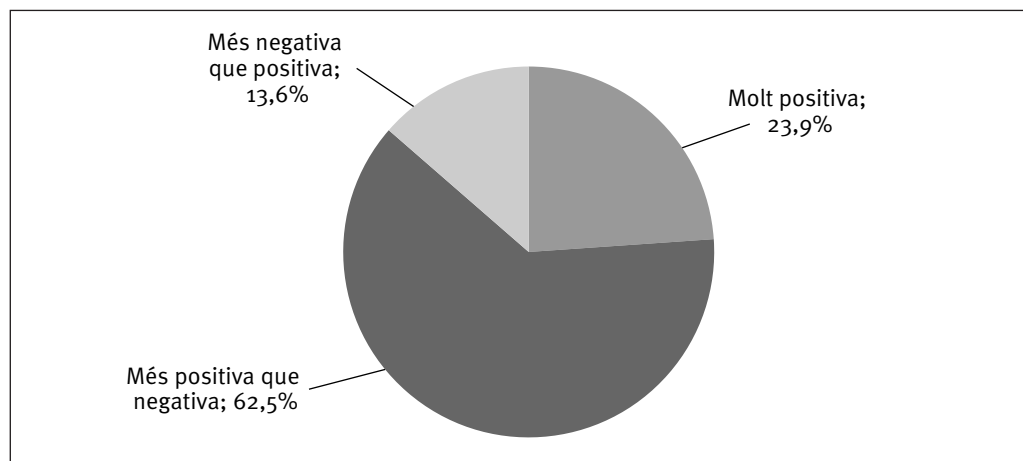
Font: Enquesta a la joventut de Catalunya (Direcció General de Joventut).

59,0% dels nois), mentre que els nois prefereixen més que les noies tenir una titulació de FP2 (17,3% i 12,8%). Si s'analitza la titulació desitjada segons els estudis dels pares, els resultats són els esperats, però amb una intensitat sorprenent: únicament l'11,2% dels joves amb pares sense estudis voldrien tenir una titulació universitària, mentre que aquesta proporció arriba al 72,4% dels joves amb pares universitaris. La categoria econòmica de procedència mostra la mateixa tendència però de manera molt més accentuada, fet que confirma la importància del nivell d'estudis dels pares —per sobre de la categoria econòmica— com a predictor de les expectatives i resultats educatius dels fills. En aquesta línia, destaca el fet que entre els joves que ja no estudien el grup que en menor mesura voldria tenir alguna titulació superior és el dels joves amb estudis obligatoris o inferiors: únicament el 50,3%, per un 82,8% entre els joves amb estudis secundaris postobligatoris i un 66,1% dels joves amb estudis superiors (el 29% dels quals voldrien tenir un postgrau), que lògicament tenen un menor recorregut educatiu potencial. Més d'una quarta part dels joves sense estudis tenen el nivell d'estudis que desitgen, circumstància certament preocupant.

El darrer indicador analitzat és el de la valoració que les persones joves fan dels estudis. Una quarta part dels joves en fan una valoració molt positiva; gairebé dues terceres parts dels joves en fan una valoració més positiva que negativa; i són tot just el 13,6% dels joves qui els valoren més negativament que positivament (i no hi ha joves que els valorin de manera molt negativa).

Gràfic 3.

Valoració dels estudis. Joves de 16 a 29 anys nascuts a Catalunya o a la resta de l'Estat. Catalunya, 2012. Percentatge



Font: Enquesta a la joventut de Catalunya (Direcció General de Joventut).

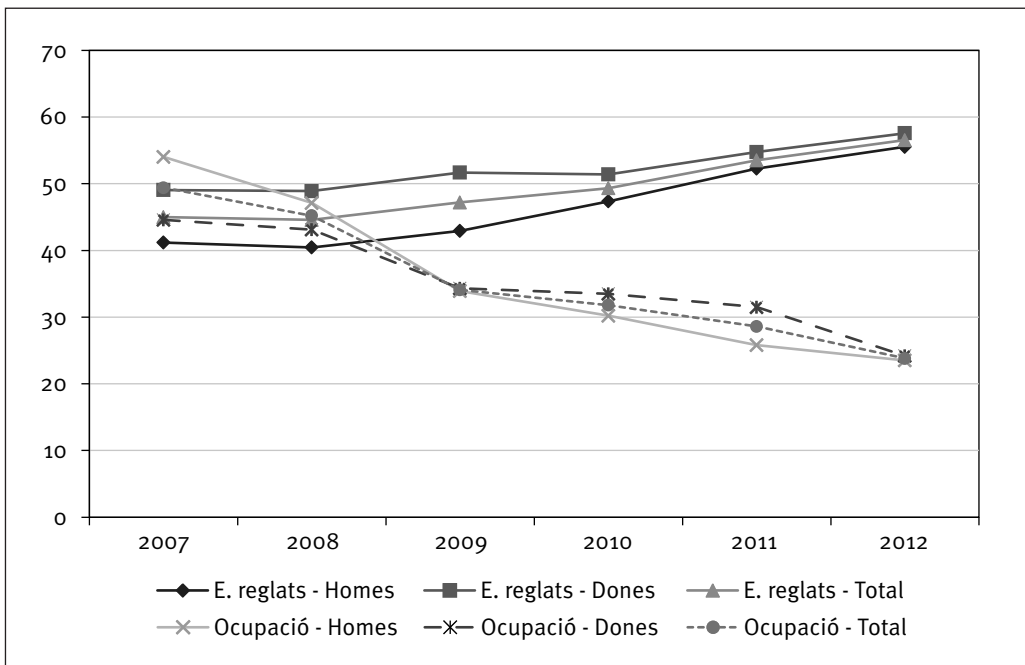
Vegem breument quines són les persones joves que fan una millor i pitjor valoració dels estudis. Els resultats (taula 3 de l'annex), com era d'esperar, es corresponen força amb els del nivell d'estudis desitjat: són les noies les qui més valoren molt positivament els estudis i menys els valoren negativament. L'origen social (nivell d'estudis i categoria socioeconòmica dels pares) influeix de la mateixa manera que en l'indicador anterior. Igualment, són els i les joves amb menys estudis els qui més valoren negativament els estudis (33,9%, per un residual 4,8% dels joves amb titulacions superiors); i a la inversa, fins al 33,3% dels joves amb titulacions superiors valoren els estudis molt positivament (12,3% entre els joves sense estudis).

Formar-se més

L'increment de la valoració i de les expectatives sobre els estudis se circumscriu a l'esfera subjectiva, però hauria de reflectir-se en l'àmbit dels comportaments. Efectivament, això és el que ocorre. El gràfic següent mostra l'evolució de la taxa d'ocupació —la proporció de joves ocupats respecte al total de joves— i la proporció de joves que cursen estudis reglats. Abans de la crisi (2007), la proporció dels joves de 16 a 24 anys que treballaven (49,4%) superava la dels que estudiaven (45,0%). Aquest repartiment estava força marcat pel sexe dels joves: entre els nois, la diferència entre els que treballaven i els que estudiaven era de +12,8%; entre les noies, per contra, era de -4,5%. La crisi econòmica ha modificat substancialment aquest quadre: el primer any de crisi la proporció pràcticament s'havia equilibrat, i el segon any (2009) els qui

Gràfic 4.

Proporció de joves que cursen estudis reglats i taxa d'ocupació. Joves de 16 a 24 anys. Catalunya, 2007-2012. Percentatge



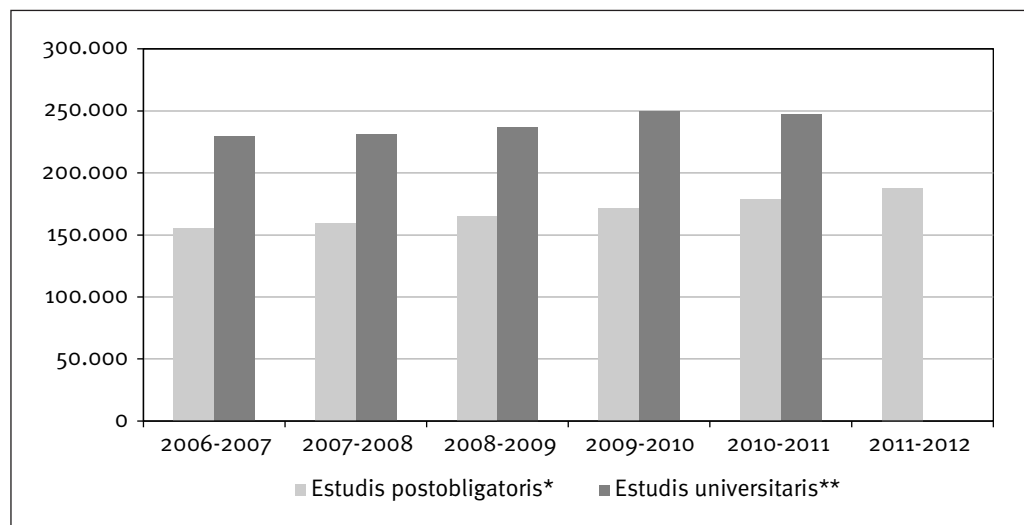
Font: Enquesta de Població Activa (Idescat).

estudiaven eren un 13,1% més dels qui treballaven; el 2012 els ocupats són el 23,8% (el mínim de la sèrie) i els qui estudien el 57,6% (el màxim). Dit d'una altra manera, la proporció d'ocupats ha caigut la meitat (51,8%) i la d'estudiants ha crescut una quarta part (25,6%): és a dir, la formació ha absorbit la meitat de la caiguda de l'ocupació. Cal destacar que, entre els nois, els que cursen estudis reglats han crescut un 34,8% (17,3% entre les noies), de manera que actualment la proporció de nois i noies que estudien és pràcticament la mateixa.

La translació d'aquestes dades a les matriculacions en estudis postobligatoris es pot observar al gràfic 5, en què s'observa que en sis anys el nombre d'alumnes de batxillerat, CFGM i CFGS ha passat de 154.440 a 187.910 (+20,9%). L'augment d'estudiants universitaris ha estat més moderat: del curs 2006-07 al 2010-11 el nombre d'estudiants va créixer en 17.919 alumnes, un 7,8%; tot i que del curs 2009-10 al següent es produeix un descens, possiblement vinculat al creixement dels costos relatius de la formació

Gràfic 5.

Alumnes matriculats segons tipus d'estudis. Catalunya, de curs 2006-07 a 2011-12



* Alumnes matriculats a batxillerat i cicles formatius de grau mitjà i superior.

** Alumnes de primer, primer i segon i segon cicle; graus; i màsters oficials.

Font: Estadística de l'Ensenyament (Departament d'Ensenyament) i Estadística d'universitats (Departament d'Economia i Coneixement)

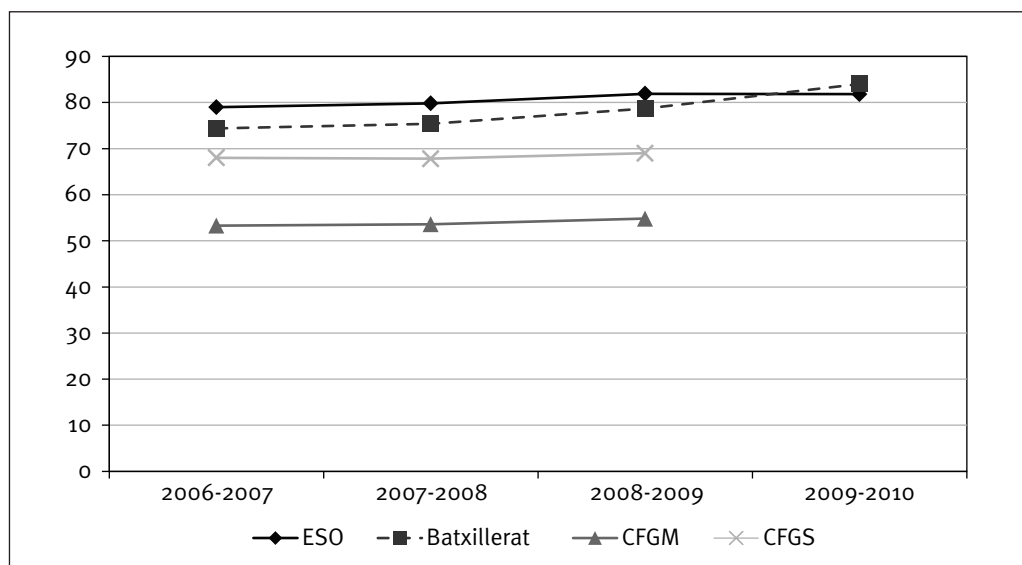
universitària en un context de disminució generalitzada dels ingressos personals i familiars. Caldrà observar l'evolució de les properes dades, en què ja es podrà apreciar clarament l'impacte de l'encariment de l'augment de les taxes sobre les decisions dels i les joves respecte als estudis universitaris. Aquest encariment pot provocar un descens del nombre de matriculacions i fer que un segment dels joves que no poden treballar no pugui, tampoc, formar-se.

Abandonar menys els estudis i acreditar les titulacions

Una conseqüència positiva molt esperable del fet que els joves estudiïn més en un context en què la formació és «correctament» percebuda com una oportunitat per evitar l'atur generalitzat és que aquells que estudien tendeixin a abandonar menys

Gràfic 6.

Taxa de graduació a l'ESO, FP1, FP2 i batxillerat. Catalunya, de curs 2006-07 a 2009-10. Percentatge



Nota: Les dades de cicles formatius s'interrompen el curs 2008-09 per canvis en el sistema d'ensenyament que invaliden la utilitat de l'indicador.

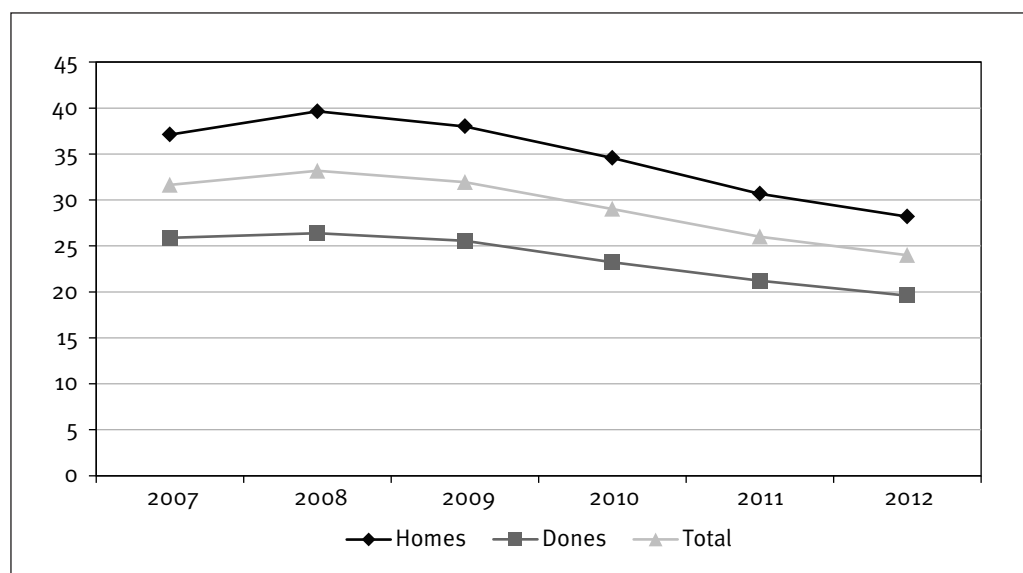
Font: Estadística de l'Ensenyament (Departament d'Ensenyament).

els estudis iniciats i a acreditar més la titulació. En aquest sentit, la crisi també ha reforçat una tendència ja iniciada a principis de la dècada: l'increment de la taxa de graduació, que mesura la proporció d'alumnes que acrediten el títol respecte al total d'alumnes avaluats. Així, des del curs 2006-07 fins al curs amb les darreres dades disponibles, la taxa de graduació ha crescut un 2,8% a l'ESO, un 9,6% a batxillerat, un 1,5% als CFGM i un 1,0% als CFGS.

La conseqüència d'haver-hi un major nombre de joves que estudien i que aquests tenguin a acreditar les titulacions més que en el passat és que ha millorat la proporció de

Gràfic 7.

Taxa d'abandonament escolar prematur. Joves de 18 a 24 anys que no estudien. Catalunya, 2007-2012. Percentatge



Font: Enquesta de Població Activa (Idescat).

joves formats. L'indicador internacional més utilitzat per aproximar-se al nivell formatiu de la joventut d'un país és la taxa d'abandonament escolar prematur, que mesura la proporció de joves de 18 a 24 anys que no estudien i que no han assolit un mínim d'una

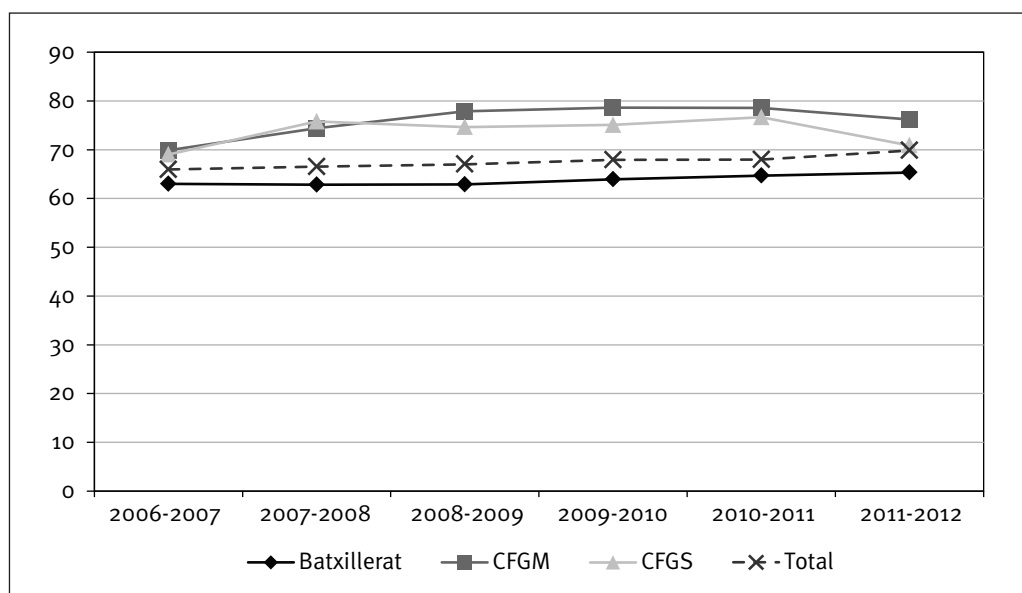
titulació secundària postobligatòria, és a dir, la proporció de joves que com a màxim han assolit els estudis obligatoris. En aquest sentit, les estratègies d'increment de la inversió educativa entre els joves catalans arran de la crisi han tingut la conseqüència clarament positiva d'haver reduït una quarta part (24,1%) la taxa d'abandonament escolar prematur, que ha passat del 31,6%, l'any 2007, al 24,0%, el 2012. Les noies han reduït la taxa un 6,3% i els nois un 8,9%. Tot i això, la taxa d'abandonament escolar prematur dels nois el 2012 encara supera la de les noies el 2007.

Optar per l'educació pública

La crisi econòmica afecta especialment les persones joves, però també les seves famílies, que en general tenen menys recursos econòmics. En aquest context, el fet que l'educació privada o concertada tendeixi a tenir uns costos finals superiors que els de

Gràfic 8.

Proporció d'alumnes matriculats a centres públics respecte el total d'alumnes matriculats. Catalunya, de curs 2006-07 a 2011-12. Percentatge



Font: Estadística de l'Ensenyament (Departament d'Ensenyament).

l'educació pública⁶ podria estimular la demanda de matriculacions en centres públics. Tot i que no es poden fer atribucions causals, el que s'observa és que des de l'inici de la crisi la proporció d'alumnes matriculats a centres públics per cursar ensenyaments de batxillerat o FP ha crescut un 3,9%, tot i que amb diferències importants segons els estudis: un 2,4% a batxillerat, un 6,3% a CFGM i un 1,9% a CFGS. Tot i això, cal destacar que entre el curs 2010-11 i el següent la tendència ha variat de signe en els ensenyaments d'FP.

Prioritzar la professionalització

Què estudien els joves ara que es formen més durant el període de crisi? Si ens centrem en els estudis de batxillerat i de formació professional, es constata que la crisi ha reforçat una tendència que ja s'estava produint: l'equilibri progressiu entre la proporció de joves que en acabar l'ESO decidien estudiar batxillerat i els que decidien estudiar cicles formatius. Al començament de la crisi aquesta tendència iniciada a principis de dècada ja havia acostat posicions i el 45,7% dels joves matriculats estudiaven formació professional. Del curs 2006-07 al 2010-11 l'alumnat de batxillerat ha crescut un 1,4% (1.192 alumnes) i el de CFGM i CFGS un 44,1% (31.278 alumnes). El resultat és que aquest darrer curs la proporció dels qui estudiaven formació professional respecte als qui estudiaven batxillerat és del 52,8%, primer any en què els primers són més que els segons. Així doncs, sembla clar que l'increment de l'escolarització estimulat per la crisi ha provocat un augment dels i les joves que opten pels estudis professionalitzadors. Aquesta és una bona notícia en tant que, com s'ha dit abans, la polarització de les qualificacions entre la joventut catalana respon a un dèficit de joves amb titulacions secundàries postobligatòries.

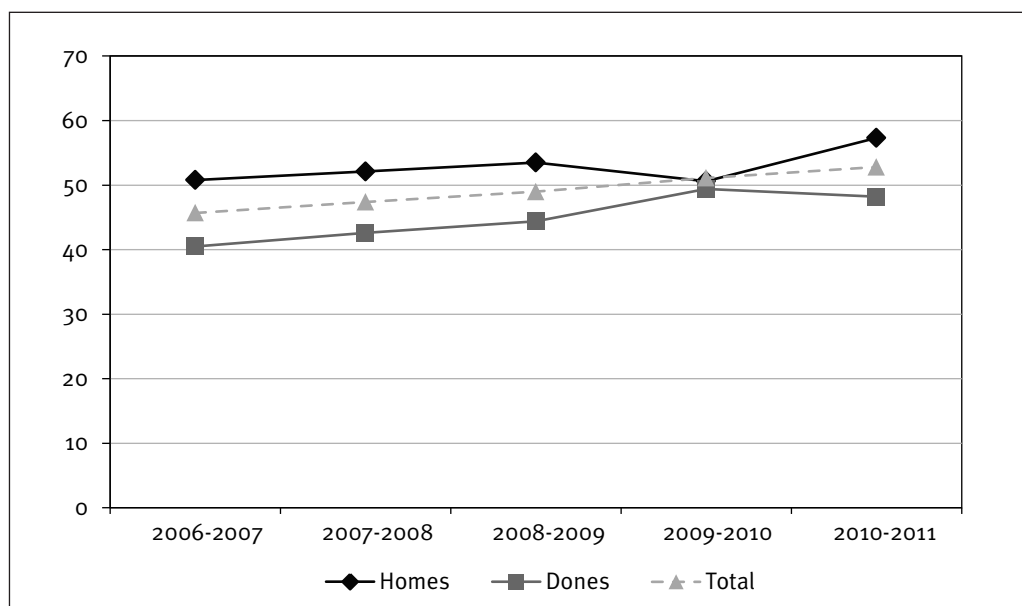
Tot i que aquest increment de la proporció d'estudiants d'ensenyaments professionals és positiu, cal analitzar quins joves opten més per aquest tipus d'estudis i quins pels estudis de batxillerat —que majoritàriament condueixen a la universitat i possibiliten, en major mesura, poder accedir a millors ocupacions—. Un estudi recent (Ferrer, Zancajo, i Castejón, 2013) analitza aquesta qüestió de manera específica i conclou, més enllà del fet que les noies tendeixen a optar més que els nois per itineraris acadèmics, que

.....

6. Segons dades de la *Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación* (INE) del curs 2011-12, la despesa mitjana familiar per alumne és de 822€ en l'ensenyament públic, de 1.549€ en el concertat i de 3.627€ en el privat.

Gràfic 9.

Proporció dels estudiants de formació professional respecte als estudiants de formació professional i batxillerat. Catalunya, de curs 2006-07 a 2010-11



Font: Estadística de l'Ensenyament (Departament d'Ensenyament).

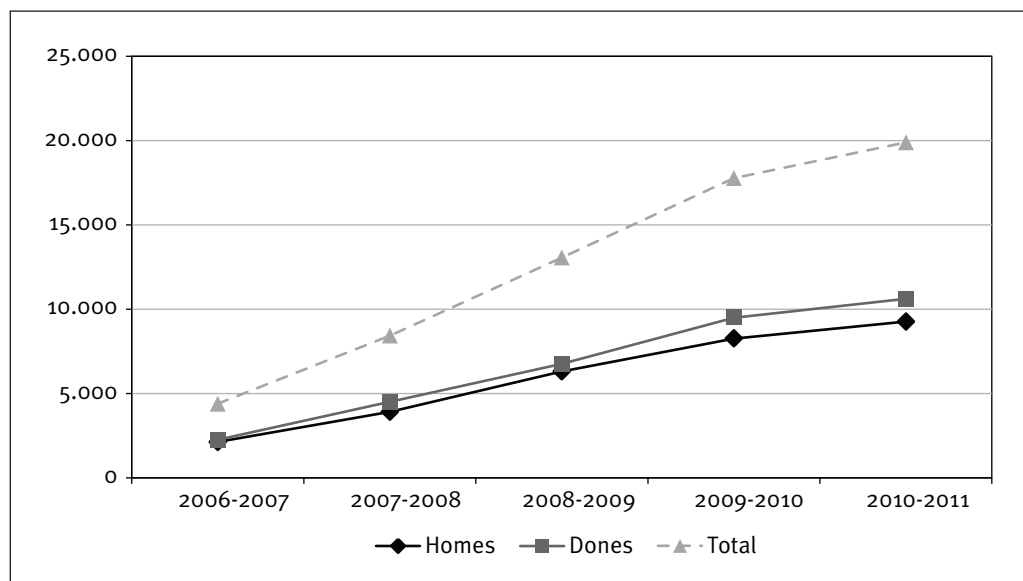
els joves d'origen social més modest —categoria socioeconòmica i nivell d'estudis dels pares més baix— són els qui trien més els estudis professionals. El fet de viure en ciutats majors de 50.000 habitants també tendeix a afavorir l'elecció d'estudis acadèmics. Així doncs, les desigualtats socials d'origen actuen sobre les eleccions educatives de nois i noies, tot i que caldrà veure com evoluciona aquesta qüestió tenint en compte que actualment ja és més habitual cursar FP que no pas batxillerat.

En els estudis universitaris també s'està produint un canvi important, tot i que d'interpretació difícil. El gràfic mostra l'increment molt destacat del nombre d'estudiants de màsters oficials en el sistema universitari català, que ha passat de 4.393 el curs 2006-07 a 19.886 el curs 2010-11 (increment del 353%). Ara bé, no és possible atribuir aquest increment únicament a l'estímul de la crisi, sinó que cal tenir en compte el procés de

creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior: la implementació dels graus ha devaluat les titulacions a les quals substitueixen —les antigues diplomatures i llicenciatures, especialment aquestes darreres—, circumstància que ha reforçat encara més el valor que ja havien adquirit els màsters a l'hora de posicionar-se en el mercat de treball. En tot cas, la combinació de la crisi i del procés de Bolonya està estimulant el caràcter professionalitzador de bona part dels estudis que segueixen els joves catalans.

Gràfic 10.

Alumnes matriculats en màsters oficials. Catalunya, de curs 2006-07 a 2010-11



Font: Estadística d'universitats (Departament d'Economia i Coneixement)

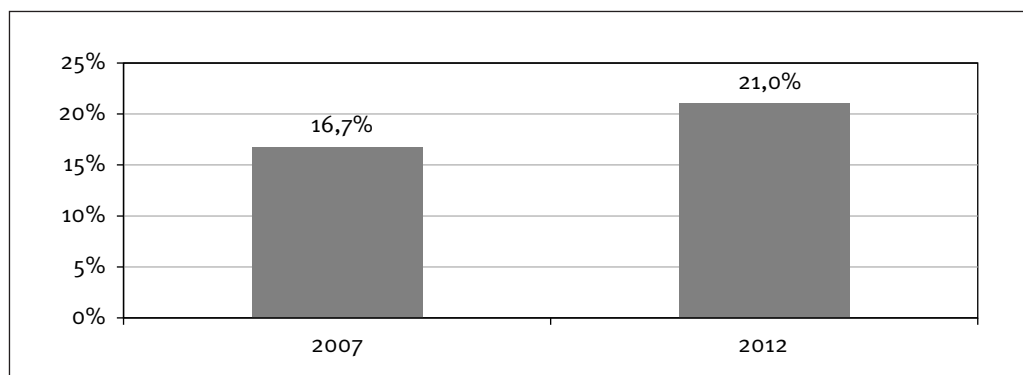
Retornar als estudis

Anteriorment s'ha vist com ha crescut la proporció de joves que estudien. El més lògic és pensar que aquest augment s'ha produït perquè bona part dels joves que en el passat haurien tendit a incorporar-se al mercat de treball actualment continuen estudiant. Tot i això, una part de l'increment dels joves que estudien podria explicar-se pel *retorn* al sistema educatiu de joves que ja l'havien abandonat.

El gràfic 11 analitza aquesta qüestió: s’hi mostra la proporció de joves que han tornat als estudis respecte al total que els havien abandonat prèviament. Les dades s’han calculat per dos períodes: el de creixement econòmic (2003-2007) i el de recessió (2008-2012). Els resultats mostren que els joves que han abandonat els estudis i els han tornat a reprendre —els mateixos o uns altres— han crescut un 25,7% d’un període a l’altre (han passat del 16,7% al 21,0%).

Gràfic 11.

Proporció de joves que retorna als estudis després d’haver-los deixat. Joves de 16 a 29 anys nascuts a Catalunya o a la resta de l’Estat. Catalunya, períodes 2003-07 i 2008-12. Percentatge



Font: Enquesta a la joventut de Catalunya 2012 (Direcció General de Joventut).

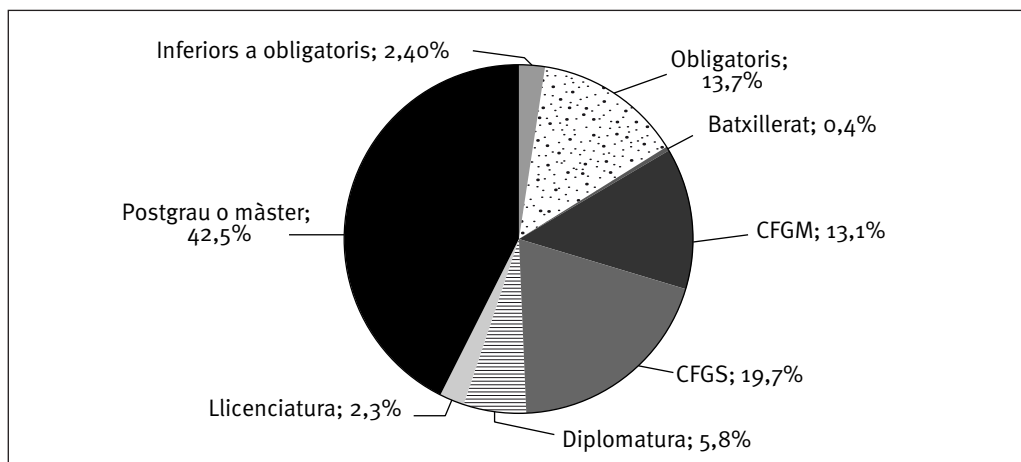
Quin nivell educatiu han assolit aquestes persones joves que han retornat al sistema educatiu? Les dades són congruents amb les exposades anteriorment: són els joves amb un major nivell d’estudis els qui més valoren l’educació i els qui més expectatives educatives tenen. Així, el 42,5% dels i les joves que havien deixat d’estudiar durant el període 2008-2012 i que en aquest mateix període es van reincorporar al sistema educatiu tenen una titulació de postgrau o un màster⁷. El 2,4% dels que es van reincorporar no tenen la titulació d’ESO i el 13,7% tenen únicament aquesta titulació. Tot i això, el 33,4%

.....
7. Cal precisar que les dades no permeten saber si aquesta titulació va ser assolida durant la reincorporació als estudis o ja es tenia prèviament.

han assolit una titulació d'FP o batxillerat. Lògicament, és positiu que els i les joves cursin estudis de postgrau, però el gràfic reforça la idea que aquells amb una major necessitat formativa no són necessàriament els qui més aposten per la formació.

Gràfic 12.

Nivell d'estudis dels joves que es van reincorporar als estudis. Joves de 16 a 29 anys. Catalunya, 2012. Percentatge



Font: Enquesta a la joventut de Catalunya 2012 (Direcció General de Joventut).

Tenint en compte l'important pes dels postgraus o màsters entre aquells que retornen als estudis, no és sorprenent el perfil d'aquestes persones (taula 4 de l'annex), ja que coincideix amb el d'aquelles persones amb més estudis: les noies, les persones nascudes a l'Estat i les persones que viuen en zones densament poblades. Els fills de pares amb més estudis i professions tècniques també retornen als estudis més que la mitjana, però destaca positivament el fet que els fills amb pares amb estudis obligatoris i els dels que tenen ocupacions mitjanes són els qui més retornen.

Fer formació complementària

Una altra de les conseqüències esperables de la crisi i consegüent revalorització dels estudis és la realització de formació complementària: el 43,5% dels joves catalans estan fent formació complementària o l'han fet durant l'any anterior⁸.

Quines són les característiques d'aquesta formació complementària? La taula 5 de l'annex mostra que, pel que fa al **contingut**, més del 90% de la formació realitzada es reparteix en parts iguals entre idiomes i formació laboral especialitzada —a la qual, segons com, s'hi podria afegir la preparació d'oposicions—. Pel que fa al **tipus de curs**, destaca el fet que gairebé la meitat d'aquestes formacions s'han fet en el marc de l'empresa on treballa el jove —dins la mateixa empresa o pagada per aquesta—, dada que ressalta el paper central de les empreses en la formació dels i de les treballadors/es. A continuació destaca la formació pagada pel propi jove (28,5% de les activitats formatives realitzades) i la formació ocupacional adreçada a persones en situació d'atur (17,0%). Amb relació a la **durada** de la formació, la gran diversitat de tipus de formacions realitzades fa que aquesta es reparteixi de manera força homogènia entre els períodes contemplats. Finalment, amb relació a la **motivació** de la persona jove per fer la formació, tres quartes parts dels qui n'han fet diuen que l'objectiu és que serveixi per intentar millorar la carrera laboral.

Resulta interessant veure un cop més que la dinàmica constatada al llarg d'aquestes pàgines —el fet que la formació és més valorada i realitzada per les persones més formades— també es dóna amb relació a la formació complementària. La taula 6 de l'annex mostra novament que els col·lectius en principi més necessitats de formació o els provinents d'orígens més modestos són els qui menys fan formació complementària. Així, amb relació a les variables de desigualtat, les noies —més formades que els nois, recordem— fan més formació complementària que els nois (47,3% i 39,8%, respectivament); els nascuts a Catalunya o la resta de l'Estat que els nascuts a l'estranger (46,6% i 34,7%, respectivament); els qui tenen pares universitaris que els qui tenen pares sense estudis (48,6% i 40,3%, respectivament); els qui tenen pares amb ocupacions tècniques o professionals que els qui tenen pares amb ocupacions elementals (53,8% i 32,7%, respectivament).

.....
8. Joves de 16 a 29 anys. Dades referents a Catalunya l'any 2012. Font: Enquesta a la joventut de Catalunya 2012 (Direcció General de Joventut).

Destaca el fet que a mesura que augmenta el nivell d'estudis també augmenta la probabilitat d'haver fet formació complementària. Així, per exemple, el 64,7% dels llicenciats n'ha fet i només el 35,7% dels joves sense estudis obligatoris n'ha fet. Així doncs, la formació complementària, que podria ser un instrument important per compensar els dèficits formatius de les persones joves amb menys estudis, de fet serveix per millorar la formació dels qui tenen més estudis i, en conseqüència, provoca un eixamplament de la distància entre ambdós grups.

Si ens centrem en la situació de la persona jove, destaca el fet que els ocupats són el grup que més formació complementària ha fet (47,8%; quelcom lògic, ja que bona part de la formació s'ha fet en el marc de l'empresa); a continuació venen el estudiants (42,9%); i els dos grups a priori amb més necessitats formatives tanquen la llista: els aturats (36,9%) i els inactius que no estudien (32,5%). Entre els ocupats es manté aquesta lògica: els «professionals qualificats» són els qui més n'han fet (69,0%), mentre que els «autònoms especialitzats precaris» i els «assalariats estables amb ocupació mitjana-inferior» són els qui menys (31,6% i 37,3%, respectivament). Finalment, el risc de pobresa reforça aquest esbós en què la formació complementària afavoreix els qui menys la necessiten: el 34,8% dels joves en risc de pobresa n'han fet (47,3% dels qui no estan en risc de pobresa).

Aquests resultats són congruents amb els exposats per Martínez i Marín (2012) amb dades del PaD de la Fundació Jaume Bofill referents al conjunt de la població, i ressalten el fet que la formació complementària, en comptes de reduir la distància entre els nivells formatius i coneixements dels diferents grups socials, el que fa és eixamplar-la.

A contracorrent: joves que abandonen prematurament els estudis

Les dades presentades fins aquí han evidenciat com la crisi econòmica ha impulsat, o reforçat, la revalorització de la formació i de les estratègies centrades en els estudis. Els indicadors més clars d'aquesta tendència han sigut comentats anteriorment: d'una banda, la proporció de joves (de 16 a 24 anys) que estudien, que ha passat del 51,4% el 2007 al 62,0% el 2012; de l'altra, la taxa d'abandonament escolar prematur (joves de 18 a 24 anys), que en el mateix període ha passat del 31,6% al 24,0%.

Aquesta darrera secció se centra, precisament, en els i les joves que, tot i el context de crisi i la tendència generalitzada a seguir estratègies centrades en la formació, han decidit abandonar els estudis. Concretament, s'analitzaran les persones joves que durant el període 2008-2012 han decidit deixar d'estudiar tot i només haver assolit, com a màxim, els estudis obligatoris.

Aquestes persones representen el 19,0% de tots els joves de 16 a 29 anys que durant aquest període estaven estudiant. Complementàriament, el 81,0% dels joves restant o bé han continuat estudiant o bé han deixat d'estudiar un cop assolida una titulació superior a l'ESO.

Un cop més, l'anàlisi de les característiques de les persones que decideixen abandonar prematurament els estudis mostra la incidència de les variables de desigualtat. La taula 7 de l'annex confirma que els col·lectius que més aposten per l'educació són: les dones joves, els nascuts a Catalunya o a la resta de l'Estat, els qui viuen en zones densament poblades i els qui tenen pares amb nivells alts d'estudis i ocupacions qualificades.

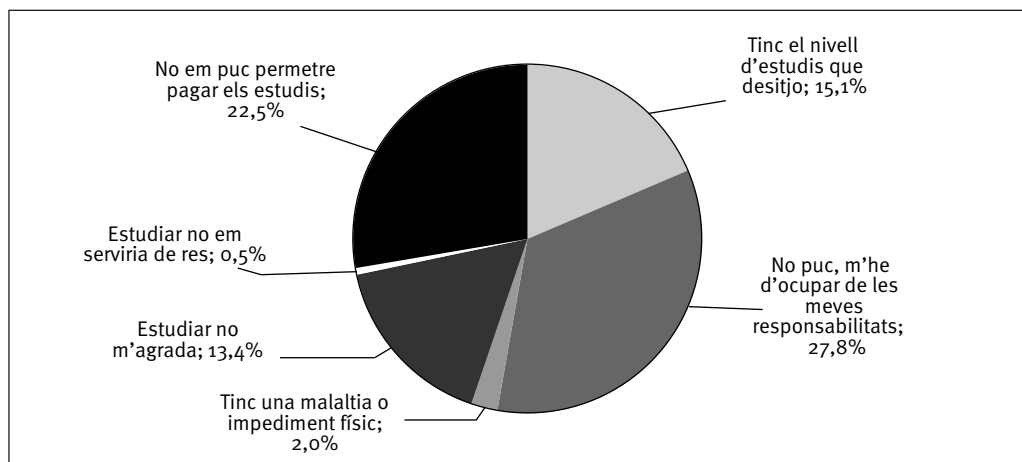
Pel que fa a la situació en què es troben les persones joves que abandonen els estudis amb una titulació baixa, el 33,3% es troben en risc de pobresa (12,4% entre aquells que no els abandonen); i entre els inactius no estudiants l'abandonament arriba gairebé al 40% (39,6%); la xifra baixa al 20,0% entre els aturats i al 16,4% entre els ocupats. Lògicament, hi ha una relació entre el fet d'estar en la inactivitat o l'atur i el nivell d'estudis (a més nivell d'estudis, menys probabilitats de ser aturat o inactiu), i també s'ha vist que la valoració i expectatives respecte a la formació empitjoren a mesura que baixa el nivell d'estudis. Tot i això, és interessant veure els motius que donen les persones inactives o aturades per no estudiar. Hi trobem únicament un rebuig als estudis —fonamentat en males experiències, en la creença que no els servirà, etc.— o hi ha altres raons perquè aquest col·lectiu no estigui estudiant?

El gràfic 13 confirma que, efectivament, una part dels joves inactius o aturats no estudien perquè tenen el nivell desitjat (15,1%), perquè no els agrada (13,4%) o perquè creuen que no els serviria de res (0,5%). És a dir, un 29,0% d'aquests joves no estudien perquè no volen. Ara bé, un 22,5% d'aquests joves no estudien perquè no es poden permetre pagar els estudis, tot i trobar-se en una situació (l'atur o la inactivitat) en què la disponibilitat de temps no hauria de suposar un problema i en què les conseqüències de formar-se podrien

Gràfic 13.

Motiu per no estudiar. Joves de 16 a 29 anys inactius o aturats.

Catalunya, 2012. Percentatge



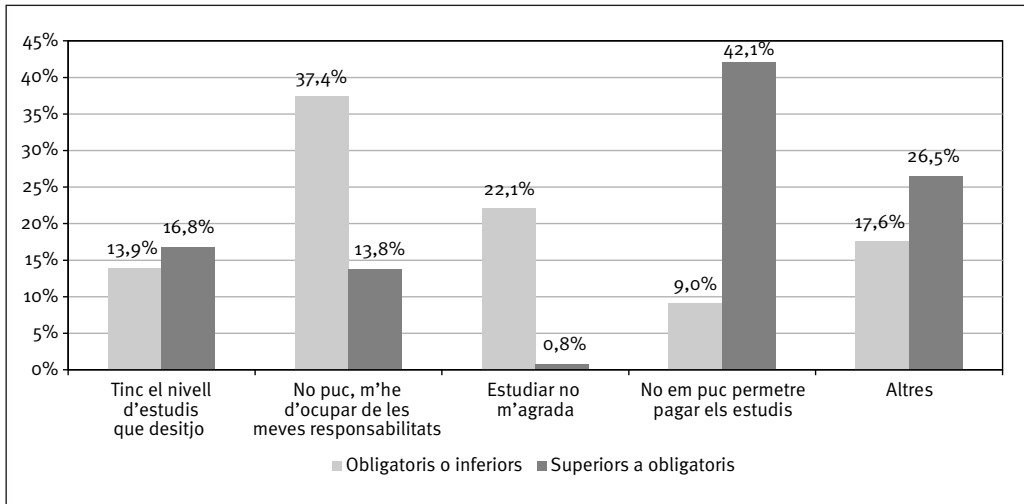
Font: Enquesta a la joventut de Catalunya (Direcció General de Joventut).

ser clarament positives. A més a més, el motiu més al·legat (27,8%) entre els i les joves inactius o aturats per no estudiar és que s'han d'ocupar de les seves responsabilitats, normalment familiars. Si bé una part d'aquestes persones és probable que es trobin temporalment allunyades del treball o dels estudis, és important ajudar-les per tal que el treball reproductiu sigui compatible amb els estudis.

Per acabar, resulta interessant afinar una mica més la mirada sobre el motiu per no estudiar. El gràfic 14 mostra com canvia aquest motiu segons el nivell d'estudis de la persona jove. Els resultats són interessants ja que subscriuen, fins i tot per aquest grup, la dinàmica detectada al llarg de bona part dels indicadors analitzats en aquest capítol. Entre els joves amb major nivell estudis que es troben a l'atur o la inactivitat, el principal motiu per no estudiar és que no es poden permetre pagar-los. Aquest motiu representa el 42,1% de totes les respostes, i mostra com la voluntat de seguir formant-se és més present entre els més formats. En aquest cas, és destacable que l'impediment per a aquesta formació —que podria millorar l'ocupabilitat d'aquests joves i facilitar un canvi d'estatus en la seva situació d'activitat— el constitueixen els costos d'aquesta mateixa formació.

Gràfic 14.

Motiu per no estudiar segons nivell d'estudis. Joves de 16 a 29 anys inactius o aturats. Catalunya, 2012. Percentatge



Font: Enquesta a la joventut de Catalunya (Direcció General de Joventut).

Per contra, entre els i les joves inactius o aturats que tenen un nivell d'estudis obligatori o inferior, el principal motiu per no estudiar és el fet d'haver-se d'ocupar de les seves responsabilitats. Aquesta circumstància dibuixa una trajectòria de baixos estudis orientada a fer de les tasques domèstiques l'activitat principal, i una trajectòria d'estudis postobligatoris o superiors orientada a l'ocupació però truncada pel context de crisi, i agreujada per la impossibilitat de seguir estudiant pel cost de la pròpia formació.

PROPOSTES PER A LA POLÍTICA SOCIAL I EDUCATIVA

En les pàgines precedents s'ha pogut observar l'impacte del context econòmic sobre les estratègies educatives de les persones joves. En la fase de creixement anterior, l'atur i la temporalitat eren molt semblants entre els joves de diferents nivells d'estudis, i bona part dels que havien apostat per una trajectòria universitària acabaven treballant en ocupacions per a les quals no es requeria la seva formació. En aquest context, la

disponibilitat d'ocupacions no qualificades existent estimulava l'abandonament escolar prematur de les persones joves. L'arribada de la crisi ha contribuït a canviar aquesta situació, començant per la valoració que els i les joves fan dels estudis: els qui creuen que és una mala idea abandonar els estudis per incorporar-se a una feina han crescut un 14,7% del 2007 al 2012; els qui voldrien tenir un postgrau o màster han augmentat un 12,9%; i únicament un 13,6% dels joves fan una valoració negativa de la seva experiència educativa. Aquest canvi actitudinal s'ha vist reflectit en les seves decisions respecte a l'educació: si l'any 2007 un 45,0% dels joves estudiaven, el 2012 eren el 57,6%. Aquest increment de l'escolarització no només s'ha produït perquè els que ja estudiaven han seguit fent-ho, sinó perquè també ha augmentat el nombre dels qui han retornat als estudis (el 21,0% dels qui havien deixat d'estudiar en el període de crisi). Igualment, la crisi ha reforçat dues tendències que ja s'estaven produint: en primer lloc, cada cop més els joves acrediten les titulacions que estan estudiant (en aquest sentit, destaca un augment del 9,6% en la taxa de graduació a batxillerat des del curs 2006-07 fins al 2009-10); en segon lloc, els joves que estudien formació professional ja són més que els que estudien batxillerat (52,8% i 47,2%, respectivament). De fet, l'augment de l'escolarització tot just comentat s'ha produït no pas per un augment dels estudiants de batxillerat (+1,4%), sinó pels d'FP (+40,1). El resultat d'aquests canvis ha estat un clar descens de la taxa d'abandonament escolar prematur, que ha baixat un 7,6% del 2007 al 2012.

Així doncs, el fet que la llarga i profunda crisi econòmica iniciada el 2008 hagi destruït un volum molt important d'ocupació juvenil ha estimulat una revalorització de l'educació i un canvi en les estratègies educatives de les persones joves. No obstant això, caldria fer quatre reflexions sobre aquesta qüestió:

- En primer lloc, cal tenir en compte que, tot i la millora dels indicadors educatius, la taxa d'abandonament escolar prematur continua essent molt alta (24,0% dels joves de 18 a 24 anys). És a dir, la situació de què es partia era tan dolenta (una gran polarització de les qualificacions basada, principalment, en un enorme volum de joves sense qualificacions) que tot i la millora estimulada per la crisi l'educació segueix essent una assignatura pendent a Catalunya.
- En segon lloc, s'ha de destacar que la mateixa crisi —a través dels constreyniments econòmics que imposa a les famílies i individus, accentuats per l'increment

molt notable de les taxes d'alguns estudis— pot ser el principal obstacle per a la concreció de la revalorització de l'educació que ella mateixa estimula: gairebé una quarta part (22,5%) dels i les joves inactius o aturats que no estudien diuen que no s'estan formant perquè no es poden pagar els estudis. Igualment, el nombre d'estudiants universitaris ha baixat en el darrer curs amb dades disponibles, circumstància que podria estar vinculada a l'augment de les taxes. És imprescindible, per tant, treballar per tal d'evitar que la pròpia crisi no malbarati l'oportunitat que ella mateixa representa per afrontar un dels principals problemes de Catalunya: el baix nivell d'estudis de bona part de la joventut.

- En tercer lloc, al llarg del text han aparegut un seguit de dades que mostren que la revalorització de l'educació i l'aposta per les trajectòries formatives llargues no es distribueix equitativament. De fet, les persones joves amb menys estudis són les que es troben en una pitjor situació (més atur, inactivitat o risc de pobresa, per exemple), i per tant són un grup que clarament podria invertir en formació com a mecanisme per intentar millorar la seva situació. No obstant això, s'ha vist com són precisament les persones sense estudis les qui més negativament valoren l'educació. També s'ha vist que el retorn als estudis està protagonitzat per les persones que estudien postgraus o màsters (42,5% dels retorns), és a dir, que prèviament tenien un elevat nivell formatiu; i que la formació complementària (un instrument que podria servir per apropar posicions entre els més i menys formats) també és realitzada, majoritàriament, pels qui més estudis tenen (el 64,7% dels llicenciats n'ha fet, pel 35,7% dels qui no tenen estudis). Fins i tot aquells que volen estudiar i no poden pagar-s'ho són molts més entre els qui tenen més estudis (42,1%) que entre els qui no en tenen (9,0%), que es troben en una pitjor situació econòmica. Aquesta disparitat il·lustra clarament dos tipus d'estratègies educatives: una basada en la valorització de l'educació i la consegüent aposta per trajectòries formatives llargues, a la qual convindria donar suport econòmic, i l'altra basada en una baixa valoració de l'educació i les corresponents trajectòries formatives curtes, que caldria aprofitar per incidir en la importància de la pròpia educació.
- Finalment, convé preguntar-se fins a quin punt aquests canvis poden esdevenir estructurals. Certament, la crisi no ha fet altra cosa que reforçar un discurs cada cop més creixent de valorització de l'educació. En aquest sentit, el capgirament

de les proporcions d'estudiants de batxillerat i FP és una excel·lent notícia, ja que s'ha produït gràcies a l'augment dels segons; és a dir, d'un perfil de joves que en el passat tendien a abandonar prematurament els estudis. Tot i això, el cert és que la crisi ha estat el principal estímul de la millora dels indicadors educatius, de manera que la principal garantia per al manteniment d'aquesta tendència és la continuïtat de la crisi, circumstància gens desitjable. En aquest sentit, és important que l'aposta formativa dels i les joves es correspongui, un cop finalitzada la crisi, no només amb l'oferta d'ocupació (una major presència d'ocupacions qualificades), sinó també amb els requeriments legals (i el seu compliment) per treballar. És a dir, cal vetllar perquè no es torni a produir la circumstància que per treballar a Catalunya bona part de la joventut no necessiti cap titulació. Si això no canvia, la revalorització de l'educació tornarà a retrocedir un cop superada la crisi.

Bibliografia

FERRER, F., ZANCAJO, A. i CASTEJÓN, A. (2013, pendent de publicació). «Educació. Joventut i educació en temps de crisi». A: P. SERRACANT (coord.). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012*. Barcelona: Direcció General de Joventut.

MARTÍNEZ, X. i MARÍN, A. (2012). *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MIRET, P., SALVADÓ, A., SERRACANT, P. i SOLER, R. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya de 2007. Una anàlisi de les trajectòries educatives, laborals, domiciliars i familiars de les persones joves*. Barcelona: Direcció General de Joventut.

ANNEX

Taula 1.

Joves d'acord amb l'afirmació «és una bona idea deixar inacabats uns estudis en curs per incorporar-se a una feina» segons les característiques de la persona jove. Joves de 16 a 29 anys nascuts a Catalunya o a la resta de l'Estat⁹. Catalunya, 2012. Percentatge

Variable	Categoria	Sí / Probablement sí	Depèn	No / Probablement no	Total
Sexe	Dona	13,3	18,2	68,4	100,0
	Home	13,6	18,7	67,8	100,0
Grup d'edat	De 15 a 19 anys	7,5	14,2	78,30	100,0
	De 20 a 24 anys	17,1	21,7	61,10	100,0
	De 25 a 29 anys	16,5	16,2	67,30	100,0
Grau d'urbanització	Escassament poblada	12,6	16,0	71,40	100,0
	Semiurbana o intermèdia	13,1	19,5	67,40	100,0
	Densament poblada	6,5	0,0	93,5	100,0
Nivell d'estudis dels pares	Inferiors a obligatoris	17,6	16,2	66,2	100,0
	Obligatoris	11,7	21,5	66,8	100,0
	Secundaris postobligatoris	11,2	18,0	70,7	100,0
	Universitaris	13,7	15,5	70,9	100,0
Categoria socioeconòmica dels pares	Directors i gerents	11,4	17,6	70,9	100,0
	Tècnics i professionals	14,3	20,4	65,3	100,0
	Ocupacions intermèdies	13,2	16,1	70,6	100,0
	Ocupacions elementals	8,5	17,8	73,7	100,0
Situació d'activitat	Estudiant	17,3	17,9	64,8	100,0
	Ocupat	19,8	18,1	62,1	100,0
	Aturat	17,7	32,2	50,1	100,0
	Inactiu	13,3	18,2	68,4	100,0
Risc de pobresa	Sí	19,8	18,1	62,1	100,0
	No	17,7	32,2	50,1	100,0
Nivell d'estudis (no estudiants)	Obligatoris o inferiors	21,1	15,9	63,0	100,0
	Secundaris postobligatoris	11,5	15,0	73,6	100,0
	Superiors	14,7	20,3	65,1	100,0

Font: Enquesta a la joventut de Catalunya 2012 (Direcció General de Joventut).

9. Les dades no inclouen la població nascuda fora d'Espanya per l'escassetat d'efectius en la submostra d'aquest col·lectiu en l'enquesta de 2007.

Taula 2.

Nivell d'estudis desitjat segons les característiques de la persona jove. Joves de 16 a 29 anys nascuts a Catalunya o a la resta de l'Estat. Catalunya, 2012. Percentatge

Variable	Categoria	Nivell d'estudis desitjat								
		El que tinc actualment	Graduat escolar	Batxillerat	FP2	Diplomat	Llicenciat	Postgrau o màster	Doctorat	Total
Sexe	Dona	15,3	,4	1,1	12,8	6,9	23,5	30,4	9,7	100,0
	Home	18,8	2,7	2,2	17,3	4,4	25,9	23,3	5,4	100,0
Grup d'edat	De 15 a 19 anys	1,8	,1	2,6	21,7	4,4	36,5	25,6	7,2	100,0
	De 20 a 24 anys	12,7	1,5	1,1	14,0	6,1	17,1	38,9	8,6	100,0
	De 25 a 29 anys	33,1	2,8	1,3	10,8	6,1	22,0	17,2	6,8	100,0
Grau d'urbanització	Escassament poblada	15,9	,8	2,4	14,4	8,4	25,3	26,8	6,0	100,0
	Semiurbana o intermèdia	18,8	1,4	,5	16,3	6,7	21,8	30,1	4,3	100,0
	Densament poblada	16,9	1,7	1,8	14,9	4,8	25,3	26,0	8,5	100,0
Nivell d'estudis dels pares	Inferiors a obligatoris	0,0	12,2	0,0	76,7	2,2	0,0	9,0	0,0	100,0
	Obligatoris	24,0	3,3	1,8	18,8	8,1	25,2	13,2	5,6	100,0
	Secundaris postobligatoris	12,3	1,0	,4	18,2	5,4	27,6	27,5	7,6	100,0
	Universitaris	15,8	,6	2,7	8,4	4,0	22,4	37,0	9,0	100,0
Categoria socioeconòmica dels pares	Directors i gerents	13,6	0,0	1,4	14,6	4,0	23,8	34,6	7,9	100,0
	Tècnics i professionals	14,9	,8	,7	6,9	4,1	24,6	37,9	10,2	100,0
	Ocupacions intermèdies	16,5	2,1	2,5	19,2	6,5	26,4	20,4	6,5	100,0
	Ocupacions elementals	33,0	3,9	0,0	19,6	6,4	17,6	14,2	5,2	100,0
Situació d'activitat	Estudiant	3,4	,1	1,5	13,8	6,1	27,8	37,4	9,9	100,0
	Ocupat	28,8	2,6	1,2	15,8	5,9	20,6	19,6	5,4	100,0
	Aturat	34,4	4,6	3,6	16,9	3,9	23,5	9,2	4,0	100,0
	Inactiu	19,6	,8	3,9	19,1	,4	34,8	13,5	8,0	100,0
Nivell d'estudis (no estudiants)	Obligatoris o inferiors	29,8	10,3	9,7	21,8	5,2	21,4	,7	1,2	100,0
	Secundaris postobligatoris	16,9	0,0	,3	29,2	3,9	38,1	9,3	2,3	100,0
	Superiors	33,1	0,0	,8	4,3	5,8	15,6	29,0	11,4	100,0

Font: Enquesta a la joventut de Catalunya 2012 (Direcció General de Joventut).

Taula 3.

Valoració dels estudis segons les característiques de la persona jove. Joves de 16 a 29 anys nascuts a Catalunya o a la resta de l'Estat. Catalunya, 2012. Percentatge

Variable	Categoria	Valoració dels estudis			
		Molt positiva	Més positiva que negativa	Més negativa que positiva	Total
Sexe	Dona	30,9	59,1	10,0	100,0
	Home	17,1	65,7	17,2	100,0
Grup d'edat	De 15 a 19 anys	19,4	67,9	12,7	100,0
	De 20 a 24 anys	26,9	61,5	11,6	100,0
	De 25 a 29 anys	25,0	58,8	16,2	100,0
Grau d'urbanització	Escassament poblada	22,6	66,4	11,0	100,0
	Semiurbana o intermèdia	24,7	63,4	12,0	100,0
	Densament poblada	24,0	61,5	14,5	100,0
Nivell d'estudis dels pares	Inferiors a obligatoris	11,9	82,0	6,1	100,0
	Obligatoris	17,9	58,8	23,3	100,0
	Secundaris postobligatoris	25,3	61,4	13,4	100,0
	Universitaris	27,7	65,9	6,5	100,0
Categoria socioeconòmica dels pares	Directors i gerents	27,7	59,5	12,8	100,0
	Tècnics i professionals	26,8	66,3	6,9	100,0
	Ocupacions intermèdies	22,7	60,9	16,4	100,0
	Ocupacions elementals	17,8	58,9	23,4	100,0
Situació d'activitat	Estudiant	24,9	68,0	7,1	100,0
	Ocupat	22,2	61,0	16,9	100,0
	Aturat	23,5	46,6	29,9	100,0
	Inactiu	31,2	45,5	23,3	100,0
Nivell d'estudis (no estudiants)	Obligatoris o inferiors	12,3	53,8	33,9	100,0
	Secundaris postobligatoris	14,9	74,4	10,7	100,0
	Superiors	33,3	61,9	4,8	100,0

Font: Enquesta a la joventut de Catalunya 2012 (Direcció General de Joventut).

Taula 4.

Retorn als estudis entre els joves que havien deixat d'estudiar segons les característiques de la persona jove. Joves de 16 a 29 anys que han deixat d'estudiar durant el període 2008-2012. Catalunya, 2008-2012. Percentatge

Variable	Categoria	Retorn als estudis		
		Es dóna	No es dóna	Total
Sexe	Dona	23,4	76,6	100,0
	Home	18,1	81,9	100,0
Grup d'edat	De 15 a 19 anys	0,3	99,7	100,0
	De 20 a 24 anys	15,3	84,7	100,0
	De 25 a 29 anys	42,4	57,6	100,0
Nacionalitat	Espanyola	23,3	76,7	100,0
	Estrangera	11,1	88,9	100,0
Grau d'urbanització	Escassament poblada	12,8	87,2	100,0
	Semiurbana o intermèdia	17,1	82,9	100,0
	Densament poblada	23,4	76,6	100,0
Nivell d'estudis dels pares	Inferiors a obligatoris	5,2	94,8	100,0
	Obligatori	23,1	76,9	100,0
	Secundaris postobligatoris	19,9	80,1	100,0
	Universitaris	22,8	77,2	100,0
Categoria socioeconòmica dels pares	Directors i gerents	19,7	80,3	100,0
	Tècnics i professionals	19,6	80,4	100,0
	Ocupacions intermèdies	25,2	74,8	100,0
	Ocupacions elementals	11,5	88,5	100,0
Situació d'activitat	Ocupat	9,2	90,8	100,0
	Aturat	20,1	79,9	100,0
	Inactiu	35,2	64,8	100,0

Font: Enquesta a la joventut de Catalunya 2012 (Direcció General de Joventut).

Taula 5.

Característiques de la formació complementària que es fa actualment o feta en el darrer any. Joves de 16 a 29 anys. Catalunya, 2012. Percentatge

Característiques de la formació		%
Contingut	Formació laboral especialitzada	46,7
	Idiomes	46,4
	Arts (música, fotografia, pintura...)	5,3
	Preparació d'oposicions	1,6
Tipus de curs	Formació ocupacional per a aturats	17,0
	Formació dins de l'empresa o pagada per l'empresa	48,2
	Curs pagat per un/a mateix/a	28,5
	Formació finançada entre empresa i treballador	0,3
	Altres	6,0
Durada	Menys d'1 mes	22,9
	Entre 1 i 6 mesos	31,3
	Entre més de 6 mesos i 1 any	25,8
	Entre més d'1 any i 2 anys	10,5
	Més de 2 anys	9,5
Motivació	Realitzat per intentar millorar la carrera laboral	75,8
	No realitzat per intentar millorar la carrera laboral	16,3
	En part , per intentar millorar la carrera laboral	2,8
	Obligatori - cobrar prestació	0,3
	Obligatori - en el marc de l'empresa	4,8

Font: Enquesta a la joventut de Catalunya (Direcció General de Joventut).

Taula 6.

Realització de formació complementària (actualment o en el darrer any) segons les característiques de la persona jove. Joves de 16 a 29 anys. Catalunya, 2012. Percentatge

Variable	Categoria	Formació complementària		
		Sí	No	Total
Sexe	Dones	47,3	52,7	100,0
	Homes	39,8	60,2	100,0
Grup d'edat	De 15 a 19 anys	40,4	59,6	100,0
	De 20 a 24 anys	41,6	58,4	100,0
	De 25 a 29 anys	47,0	53,0	100,0
Lloc de naixement	Catalunya o resta de l'Estat	46,6	53,4	100,0
	Estranger	34,7	65,3	100,0
Grau d'urbanització	Zona escassament poblada	41,5	58,5	100,0
	Zona semiurbana o intermèdia	44,1	55,9	100,0
	Zona densament poblada	43,7	56,3	100,0
Nivell d'estudis dels pares	Inferiors a obligatoris	40,3	59,7	100,0
	Obligatoris	39,4	60,6	100,0
	Secundaris postobligatoris	42,7	57,3	100,0
	Universitaris	48,6	51,4	100,0
Categoria socioeconòmica dels pares	Directors i gerents	50,9	49,1	100,0
	Tècnics i professionals	53,8	46,2	100,0
	Ocupacions intermèdies	40,0	60,0	100,0
	Ocupacions elementals	32,7	67,3	100,0
Nivell d'estudis més alt finalitzat	Inferiors a obligatoris	35,7	64,3	100,0
	Estudis obligatoris	34,7	65,3	100,0
	Batxillerat	45,9	54,1	100,0
	CFGM	43,6	56,4	100,0
	CFGS	41,5	58,5	100,0
	Diplomatura	51,4	48,6	100,0
	Llicenciatura	64,7	35,3	100,0
	Postgrau o màster	65,4	34,6	100,0
	Doctorat	100,0	0,0	100,0
Situació d'activitat	Estudiant	42,9	57,1	100,0
	Ocupat	47,8	52,2	100,0
	Aturat	36,9	63,1	100,0
	Inactiu	32,5	67,5	100,0
Tipus d'ocupació	Autònoms especialitzats precaris	31,6	68,4	100,0
	Assalariats estables amb ocupació intermèdia-inferior	37,3	62,7	100,0
	Tècnics de suport temporals	58,4	41,6	100,0
	Gerents i empresaris en empreses de menys de 10 treballadors	43,7	56,3	100,0
	Assalariats precaris d'ocupacions poc qualificades	52,5	47,5	100,0
	Professionals qualificats	69,0	31,0	100,0
Risc de pobresa	Sí	34,8	65,2	100,0
	No	47,3	52,7	100,0

Font: Enquesta a la joventut de Catalunya 2012 (Direcció General de Joventut).

Taula 7.

Abandonament dels estudis amb una titulació màxima d'ESO o equivalent segons les característiques de la persona jove. Joves de 16 a 29 anys. Catalunya, període 2008-2012. Percentatge

Variable	Categoria	Abandonament produït		
		Sí	No*	Total
Sexe	Dones	14,1	85,9	100,0
	Homes	24,8	75,2	100,0
Grup d'edat	De 15 a 19 anys	37,6	62,4	100,0
	De 20 a 24 anys	17,6	82,4	100,0
	De 25 a 29 anys	6,1	93,9	100,0
Lloc de naixement	Catalunya o resta de l'Estat	13,5	86,5	100,0
	Estranger	42,4	57,6	100,0
Grau d'urbanització	Zona escassament poblada	26,2	73,8	100,0
	Zona semiurbana o intermèdia	20,1	79,9	100,0
	Zona densament poblada	17,5	82,5	100,0
Nivell d'estudis dels pares	Inferiors a obligatoris	41,4	58,6	100,0
	Obligatoris	28,1	71,9	100,0
	Secundaris postobligatoris	19,0	81,0	100,0
	Universitaris	10,0	90,0	100,0
Categoria socioeconòmica dels pares	Directors i gerents	7,5	92,5	100,0
	Tècnics i professionals	8,7	91,3	100,0
	Ocupacions intermèdies	25,8	74,2	100,0
	Ocupacions elementals	17,9	82,1	100,0
Situació d'activitat	Estudiant	14,0	86,0	100,0
	Ocupat	16,4	83,6	100,0
	Aturat	20,2	79,8	100,0
	Inactiu	39,6	60,4	100,0
Risc de pobresa	Sí	33,3	66,7	100,0
	No	12,4	87,6	100,0

* El *no* abandonament inclou tant les persones joves que han deixat d'estudiar amb una titulació superior a l'ESO com les que han continuat estudiant en el període analitzat.

Font: Enquesta a la joventut de Catalunya (Direcció General de Joventut).

6 Joves Ni-Ni: característiques i respostes efectives¹

Miquel Àngel Alegre Canosa i Federico Todeschini Atilio

1. Els continguts d'aquest capítol formen part de l'informe d'avaluació dels programes Noves Cases per a Nous Oficis i Suma't, realitzat per David Casado (coordinador), Miquel Àngel Alegre, Jordi Sanz i Federico Todeschini, i cofinançat pel Servei d'Ocupació de Catalunya (lliurat el juliol de 2013).

Ningú no dubta que el fenomen Ni-Ni representa una problemàtica social de primer ordre, més encara en els països del sud d'Europa, on la seva prevalença supera amb escreix la de la mitjana europea. Es tracta d'una realitat problemàtica, fonamentalment per dos conjunts de motius. En primer lloc, des d'una dimensió col·lectiva, l'extensió del fet Ni-Ni representa una eminent pèrdua de potencial humà i capacitat productiva, que pot arribar a comprometre tota perspectiva de creixement econòmic sostingut. Més en concret, d'acord amb les dades presentades en l'informe de l'Eurofound 2012, la pèrdua econòmica associada al fenomen Ni-Ni es xifra, per al conjunt de la UE-27, en 153.000 milions d'euros l'any 2011, el que representa l'1,2% del PIB europeu. Països com Grècia, Itàlia, Irlanda, Hongria, Portugal o Espanya presenten percentatges sensiblement superiors als de la mitjana europea.

En segon lloc, en el pla individual, es fa evident que la doble desvinculació de l'educació i el treball no tan sols compromet les condicions de benestar present dels joves, sinó també les seves oportunitats de transició cap a la vida adulta —cap a allò que en diríem *autosuficiència econòmica*—. L'experiència Ni-Ni, a més, té inèrcia cap a una certa cronificació, particularment entre els joves més vulnerables. En efecte, els joves menys qualificats i procedents de llars menys instruïdes no tan sols tenen més probabilitats de caure en situació Ni-Ni, sinó que, un cop hi són, tenen més dificultats de sortir-ne i de fer-ho amb garanties. És el que es coneix com l'efecte *scarring* —estigma—: sobretot entre els joves més vulnerables, ser Ni-Ni en un determinat moment incideix en la probabilitat de continuar-ho essent en el futur (Bell i Blanchflower, 2009; Burgess, Propper, Rees, i Shearer, 2003; Scarpetta, Sonnet, i Manfredi, 2010). Alhora, no és estrany trobar associada

l'experiència Ni-Ni amb altres problemàtiques personals: de tipus psicològic —ansietat, depressió, manca d'autoestima, inseguretat (Creed i Reynolds, 2001)—, conductes de risc —pràctiques delictives o consum d'alcohol i drogues (Coles i altres, 2002; Fergusson, Horwood, i Woodward, 2001)—, o actituds de desafecció cap a allò col·lectiu —àmbits de participació política i social (Eurofound, 2012). La presència d'aquestes circumstàncies és alhora producte de la vivència Ni-Ni i causa de la seva persistència.

I tanmateix, veurem com sota la categoria convencional de «jove Ni-Ni» s'hi apleguen realitats personals i socials molt heterogènies. Si ens preocupa afinar en l'abordatge polític d'aquest fenomen, això és, tendir cap a dissenys de programes més efectius, aleshores cal desentrellar l'abast d'aquesta heterogeneïtat. El primer bloc d'aquest capítol s'aproxima a aquest objectiu proposant una distinció de situacions Ni-Ni basada en el nivell de vulnerabilitat dels joves que les experimenten. Fet això, el segon bloc recull un seguit d'evidències internacionals sobre l'efectivitat d'un tipus d'intervencions habitualment adreçades a joves Ni-Ni: els programes d'activació laboral. El capítol conclou amb un seguit de propostes per a la millora d'aquests programes i amb un argument en favor de la necessitat d'avançar cap a sistemes de segona oportunitat més integrals i coordinats.

DEFINICIÓ I ABAST DEL PROBLEMA: JOVES VULNERABLES, JOVES NI-NI

L'aproximació convencional

Segons l'aproximació oficialitzada per la Comissió Europea i traduïda en indicador per l'Eurostat en el marc de l'estratègia Europa 2020, joves Ni-Ni són aquells que declaren no estar ocupats (es trobin en situació d'atur o inactivitat) i no haver rebut cap formació en les quatre setmanes prèvies al moment de ser enquestats.

A partir d'aquí, la taxa de joves Ni-Ni mostraria el percentatge que representa aquest col·lectiu sobre el total de joves en un tram d'edat de referència. Malgrat que el mateix Eurostat facilita la desagregació de l'indicador en diferents grups d'edat, l'aplicació que més popularitat ha aconseguit és aquella que fixa l'atenció en el col·lectiu de joves entre 15 i 24 anys. La font d'informació per a la construcció d'aquest indicador prové de la Labour Force Survey (LFS) europea, a la qual s'harmonitzen les corresponents enquestes

laborals de cada Estat membre —en el cas espanyol, la Encuesta de Población Activa (EPA). La figura 1 recull la fórmula d'aquest càlcul.

Figura 1.

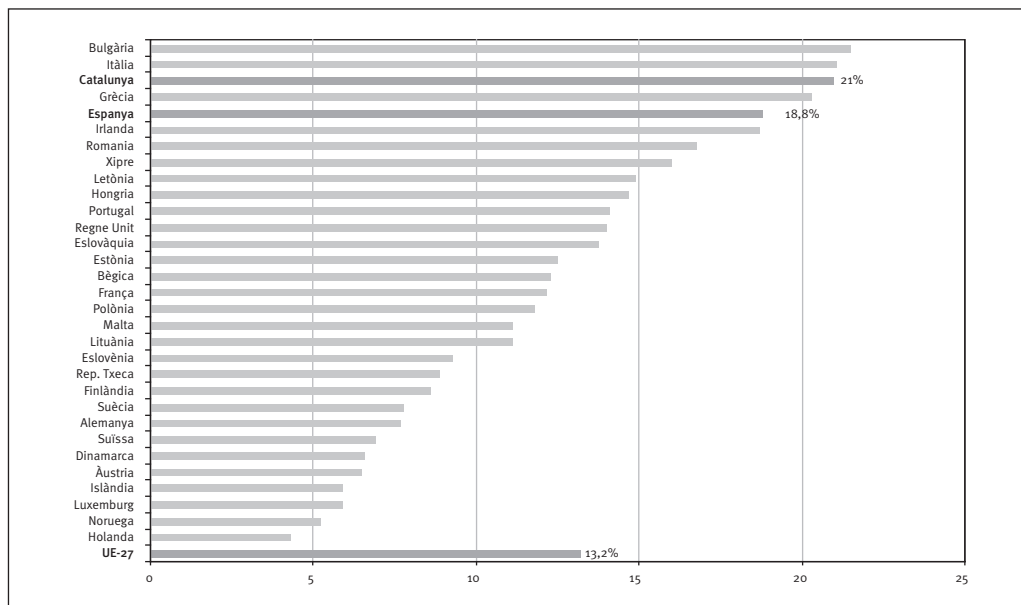
Definició de la taxa de joves Ni-Ni

$$\text{Taxa Joves "Ni-Ni"} = \frac{\text{joves aturats+inactius no estudiants}}{\text{Total joves}} * 100$$

Sobre la base de la definició exposada, el gràfic 1 il·lustra la incidència del fenomen Ni-Ni als països europeus. Es fa aleshores evident l'abast alarmant de la problemàtica a Espanya (18,8% de joves Ni-Ni entre 15 i 24 anys, l'any 2012) i Catalunya (21%), nivells que sobrepassen amb escreix el de la mitjana de l'UE-27 (13,2%) i que se situen al capdamunt del rànquing europeu (únicament superats per Itàlia i Bulgària).

Gràfic 1.

Taxa de joves Ni-Ni (de 15 a 24 anys) per països UE-27 (més Suïssa, Noruega i Islàndia). 2012



Font: Elaboració pròpia partir de dades d'Eurostat i de la Encuesta de Población Activa.

Focalitzant en la vulnerabilitat: Ni-Nis vulnerables i Ni-Nis de vulnerabilitat severa

En la seva formulació convencional, la categoria Ni-Ni es refereix a una realitat heterogènia. Les situacions dels joves Ni-Ni són diverses, com diversos són els sentits i les intensitats que, en el marc d'unes o altres línies de transició cap a la vida adulta, caracteritzen les seves vinculacions/desvinculacions respecte dels camps de l'educació i el treball. Edats diverses, relacions amb l'activitat també diferents, nivells dispars de motivació/desafecció, trajectòries formatives desiguals, recursos familiars també desiguals..., tot plegat conforma un magma de situacions en absolut homogènies. Aquest fet és reconegut per la literatura internacional (veure síntesi a Eurofound [2012]) i ha estat recentment abordat a casa nostra en l'estudi de Serracant (2012).

Des de la perspectiva que aquí ens ocupa, tot intent de reducció de l'heterogeneïtat interna que incorpora la definició convencional de Ni-Ni ha d'adreçar-se a capturar aquelles situacions que més vulnerabilitat traslladen a les transicions juvenils cap a la vida adulta.

En el cas de la vulnerabilitat educativa, aquesta s'incrementa a mesura que la desvinculació amb l'educació es produeix abans en el cicle educatiu; això situa l'abandonament educatiu prematur com a cas paradigmàtic de vulnerabilitat educativa. En el cas de la vulnerabilitat laboral, aquesta augmenta a mesura que s'allarga el temps de desvinculació amb el món del treball (sigui per desocupació o per inactivitat); episodis d'atur o inactivitat de mitja o llarga durada identifiquen aquí situacions de vulnerabilitat laboral elevada. Tenint present aquests dos vectors de vulnerabilitat, arribem a dues possibles focalitzacions del fenomen Ni-Ni:

- *Ni-Nis vulnerables*. Són els joves que afegeixen a la seva situació de desvinculació laboral i educativa la circumstància d'haver abandonat prematurament els estudis (ESO o menys). En altres termes:

Ni-Nis vulnerables = No ocupació + vulnerabilitat educativa

- *Ni-Nis de vulnerabilitat severa*. Representen una situació en què la problemàtica es fa encara més greu: són joves Ni-Ni amb, com a màxim, estudis secundaris

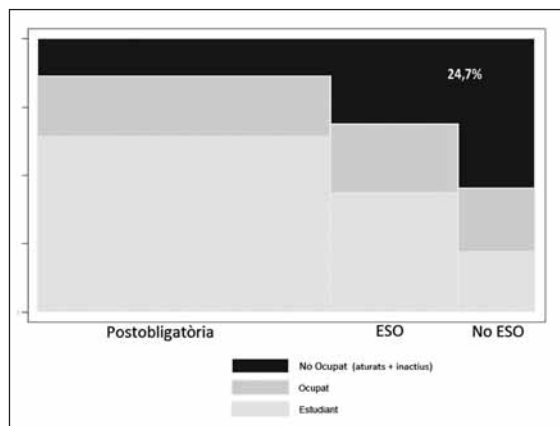
obligatoris i que, a més, presenten una situació d'atur o inactivitat de mitja o llarga durada².

Ni-Nis de vulnerabilitat severa = No ocupació + vulnerabilitat educativa + vulnerabilitat laboral educativa

Els gràfics d'àrees 2, 3 i 4 il·lustren la incidència d'aquest conjunt de situacions en el cas d'Espanya. En tots ells, la superfície total del rectangle representa el total de joves espanyols entre 18 i 24 anys. Les divisions internes s'estableixen de la següent manera: en l'eix vertical s'hi distingeixen els joves segons si aquests es troben estudiant, ocupats o no ocupats —ja sigui per atur o per inactivitat—; en l'eix horitzontal s'hi diferencien els joves d'acord amb el nivell d'estudis assolit —cas dels ocupats i no ocupats— o en curs —cas dels estudiants—. Cadascuna de les divisions internes està feta a escala, és a dir, la superfície de cada (sub)rectangle és proporcional a la magnitud del creuament que representa.

Gràfic 2.

Joves Ni-Ni (total). Espanya 2012

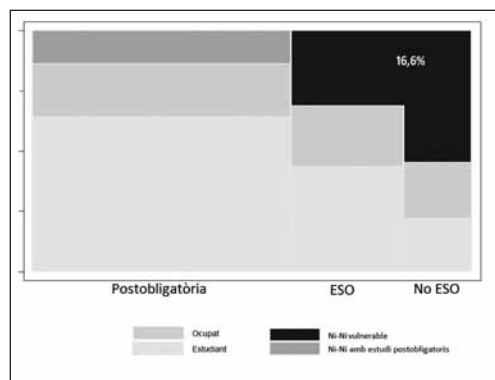


Font: Elaboració pròpia partir de dades de la Encuesta de Población Activa.

.....

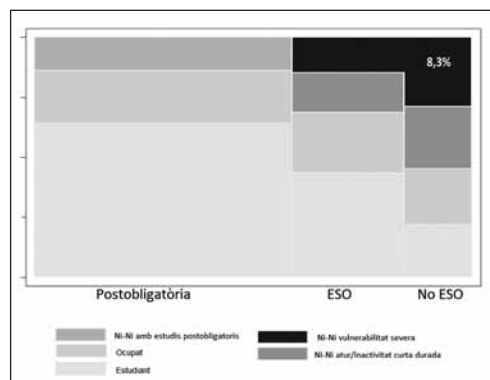
2. Per al càlcul d'aquesta situació considerem la variable durada en termes relatius, ajustant segons l'edat dels joves el temps que porten desvinculats del treball i el moment en què van deixar d'estudiar. Es tracta d'observar, del temps que cada individu hauria pogut treballar, efectivament quant temps no ho ha fet. En concret, presentarien una situació de desvinculació de mitja o llarga durada aquells joves que porten aturats o inactius més d'un 25% dels mesos transcorreguts des que van deixar d'estudiar.

Gràfic 3.
Joves Ni-Ni vulnerables. Espanya 2012



Font: Elaboració pròpia partir de dades de la Encuesta de Población Activa.

Gràfic 4.
Joves Ni-Ni de vulnerabilitat severa



Font: Elaboració pròpia partir de dades de la Encuesta de Población Activa.

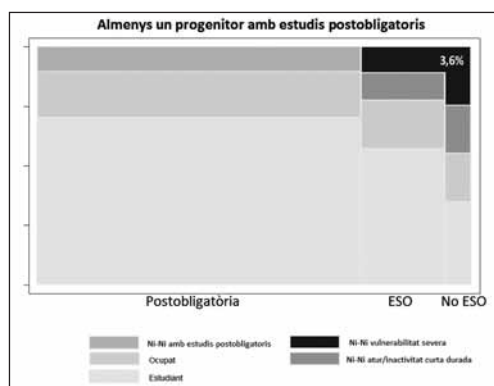
Aquesta seqüència de gràfics permet situar en l'espai la magnitud de les situacions Ni-Ni abans traçades —veure superfície acolorida en negre. En concret:

- El gràfic 2 representa la magnitud del fenomen en el seu conjunt: el 24,7% dels joves espanyols entre 18 i 24 anys es troben en situació Ni-Ni.
- El gràfic 3 situa l'abast del primer nivell de vulnerabilitat entre els Ni-Ni: el 16,6% dels joves espanyols són Ni-Nis vulnerables. Respecte del gràfic anterior, deixen aquí de marcar-se en vermell els casos de joves Ni-Ni amb estudis postobligatoris (o superiors).
- El gràfic 4 representa el segon nivell de vulnerabilitat Ni-Ni: el 8,3% dels joves espanyols són Ni-Nis de vulnerabilitat severa. Respecte del gràfic anterior, deixa ara de marcar-se el cas dels joves en situació de desvinculació laboral de curta durada.

Especialment rellevant és la informació que proveeixen, en conjunt, els gràfics 5 i 6. El contrast entre l'un i l'altre deixa clar el gradient socioeducatiu associat a la incidència del fenomen Ni-Ni. En concret, s'hi presenta la incidència de situacions Ni-Ni de vulnerabilitat educativa severa segons el nivell educatiu dels pares, i es constata que entre els joves procedents de llars menys instruïdes —cap dels progenitors amb estudis postobligatoris—,

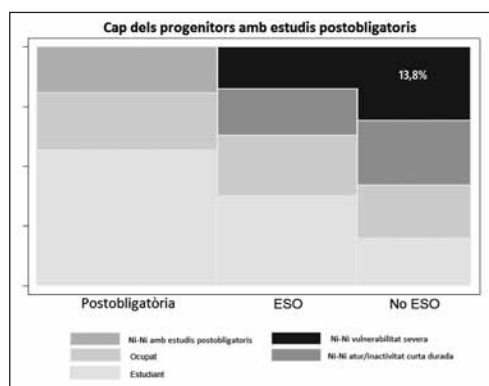
la incidència d'aquestes situacions és del 14%, gairebé quatre vegades per sobre de la incidència de situacions de vulnerabilitat severa entre els fills de llars més instruïdes —almenys un progenitor amb estudis postobligatoris—. El contrast entre els dos gràfics permet també destacar com els joves de llars instruïdes, en comparació dels joves amb pares menys instruïts, tenen tendència no tan sols a acumular un major nivell formatiu superior, sinó també a mantenir-se en l'educació en major mesura.

Gràfic 5.
Vulnerabilitat severa en llars instruïdes



Font: Elaboració pròpia partir de dades de la Encuesta de Población Activa.

Gràfic 6.
Vulnerabilitat severa en llars poc instruïdes



Font: Elaboració pròpia partir de dades de la Encuesta de Población Activa.

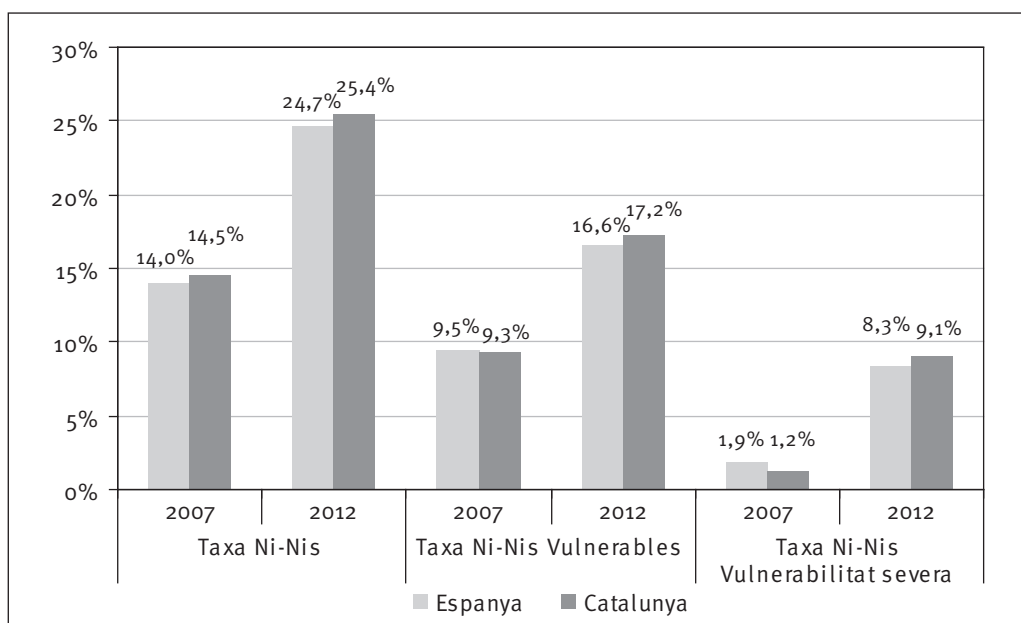
Per la seva banda, el gràfic 7 incorpora el cas de Catalunya en la presentació de l'abast de les situacions Ni-Ni considerades i permet contrastar l'evolució d'aquestes magnituds entre 2007 i 2012. El primer a constatar és que, efectivament, les dades corresponents a Catalunya són molt similars a les del conjunt d'Espanya. En segon lloc, destaca el significatiu increment que ha experimentat la incidència del fenomen Ni-Ni entre els joves —en qualsevol de les seves distintes categories (*total*, *vulnerables* i *vulnerabilitat severa*)— entre els anys 2007 i 2012, producte, clarament, de la crisi econòmica i el col·lapse de l'ocupació.

Centrant-nos en el cas de Catalunya, i tot prenent amb certa cautela la representativitat de les dades presentades, els percentatges de les distintes categories de joves Ni-Ni

corresponents a l'any 2012 equivaldrien a 132.920 joves en situació Ni-Ni; 90.000 joves, aproximadament, en situació Ni-Ni vulnerable; i 47.700 joves, aproximadament, en situació Ni-Ni de vulnerabilitat severa.

Gràfic 7.

Joves Ni-Ni (total), Ni-Nis vulnerables i Ni-Nis de vulnerabilitat severa. Catalunya i Espanya. 2007 i 2012



Font: Elaboració pròpia partir de dades de la Encuesta de Población Activa.

‘SEGONES OPORTUNITATS’: L’EFFECTIVITAT DELS PROGRAMES D’ACTIVACIÓ LABORAL PER A JOVES

De quins programes estem parlant

Amb l’expressió genèrica *programes de segona oportunitat per a joves* ens referim a intervencions que, a través de mecanismes i estratègies diverses, s’adrecen a reconduir les transicions educatives i/o laborals d’aquells joves que experimenten una o altra

forma de vulnerabilitat en un o altre camp. Per tant, considerem aquí un conjunt complex i heterogeni de programes d'intervenció. La taula 1, presentada al final d'aquest apartat, resumeix aquesta diversitat en torn de cinc eixos classificatoris: *a)* objectius i àmbits estratègics prioritzats (programes *education first*, *work first* o mixtos); *b)* moment de la intervenció (programes preventius o reactius); *c)* tipus d'experiència laboral (tastet d'oficis, pràctiques laborals, contractació pública o privada); *d)* figures d'acompanyament i supervisió (tutors formadors, tutors laborals, *case managers* i mentors); *e)* comprensivitat de les actuacions (oberta o no a altres camps més enllà de l'educatiu i el laboral).

Sobre la base d'aquests eixos, caracteritzaríem els programes *Noves Cases per a Nous Oficis* (NCNO) i *Suma't* com una modalitat específica de polítiques actives d'ocupació per a joves, concretament com a iniciatives pal·liatives, d'orientació *work first* i base no escolar, en les quals es combinen períodes formatius amb períodes de pràctiques laborals remunerades, i en què es compta amb figures de tutorització (de formació i de pràctiques) dels participants; tot plegat adreçat a joves en situacions de clara vulnerabilitat educativa (en concret, haver abandonat els estudis sense l'ESO) i laboral (atur o inactivitat). De forma molt resumida, podríem definir ambdues intervencions com a *programes d'activació laboral per a joves vulnerables*³.

L'objectiu d'aquest apartat és presentar un recull sintètic de les principals evidències que la literatura internacional ha generat en torn de l'efectivitat —això és, dels impac-
tes— de programes d'activació per a joves comparables als que aquí ens ocupen, per exemple: *Career and employment programs* (Koball i altres, 2011); *Out-of-school youth programs* i *Public “jobs of last resort” for youths* (Heinrich i Holzer, 2011); *Work programs* i *Education and training programs* (Bloom, Thompson, i Ivry, 2010); *Training and comprehensive programs*, *On-the-job training*, *Behavioural skills training*, *Wage and training subsidies*, *Public service programs* (Cunningham, Sánchez-Puerta, i Wuerkli, 2010); *Work-experience opportunities and skills development programs*, *Training courses*, *Apprenticeships and internships*, *Employer incentives and subsidies* (Eurofound, 2012); *Training programs and human capital enhancing measures*, *private sector incentive schemes* i *Direct employment programs* (Kluve, 2010). Més concretament, el

.....
3. La principal diferència entre un i altre programa és que, mentre que NCNO contempla un esquema «protegit» de contractació en pràctiques en centres de treball sense ànim de lucre, *Suma't* introdueix la subsidiació de contractes de formació «ordinaris» en el sector privat.

l·listat de punts d'atenció que s'ofereix a continuació es nodreix de les conclusions de diverses metaanàlisis i revisions sistemàtiques recentment realitzades⁴, alhora que té en compte els resultats de les avaluacions d'alguns programes concrets d'activació de joves d'especial interès.

De quins impactes estem parlant

Abans d'identificar els principals elements afavoridors de l'efectivitat dels programes d'activació laboral per a joves, es fa necessari clarificar alguns punts a propòsit de les característiques dels impactes que aquells programes que es mostren efectius aconsegueixen generar.

- Bona part dels programes que han mostrat la seva efectivitat en el terreny laboral —típicament nivell d'inserció laboral, nivell d'ingressos salarials, etc.—, han aconseguit també impactar sobre determinats resultats educatius —nivell de retorn al sistema educatiu i acreditació d'ensenyaments obligatoris. La naturalesa eminentment orientada al treball dels programes d'activació laboral no exclou la possibilitat de beneficis en l'àmbit educatiu.
- Existeixen evidències en la literatura sobre polítiques actives d'ocupació de l'existència d'un fenomen *lock-in*, pel qual les persones que en són objecte veuen disminuïdes les seves possibilitats de trobar feina, no només durant la seva participació en el programa, sinó també, en el curt termini, un cop aquest ha finalitzat. Com a pauta general, els programes que prioritzen el component formatiu al de l'experienciació laboral acostumen a generar un fenomen *lock-in* de major durada.
- Un cop superats els efectes de *lock-in*, l'abast dels impactes que aquests programes assoleixen en el terreny laboral tendeix a ser limitat en el temps. Es fa difícil, quan no impossible, establir generalitzacions sobre durades mitjanes o punts temporals d'inflexió més o menys típics en l'abast dels impactes.
- Programes d'activació laborals com els aquí considerats tendeixen a tenir efectes heterogenis; és a dir, acostumen a beneficiar sistemàticament més uns col·lectius

.....

4. Justament, de forma general, l'interès de les revisions sistemàtiques i dels exercicis de metaanàlisi, en la mesura en què passen revista a conjunts d'estudis empírics realitzats sobre realitats diferents (en espai i temps), rau en la seva capacitat de nodrir de validesa externa —això és, de fer generalitzables— les conclusions d'unes i altres avaluacions d'impacte.

de joves que no pas uns altres. En concret, els impactes laborals atribuïbles a aquests programes tendeixen a ser més rellevants entre els joves de més edat i entre els joves amb major nivell educatiu.

- La comparativa internacional indica que determinats dissenys programàtics tendeixen a mostrar-se més efectius que altres amb relativa independència de les característiques contextuais (econòmiques i laborals) dels països en qüestió. En termes de generació d'impactes, el fet que el programa es dissenyi d'acord amb un esquema o un altre esdevé un factor rellevant, més enllà de les limitacions a l'efectivitat que puguin venir de les característiques econòmiques i del mercat de treball dels contextos on es desenvolupin.

Configuracions programàtiques efectives: formació, experienciació i acompanyament

En termes generals, s'evidencia l'efectivitat d'aquells programes que incorporen en la seva configuració tres components bàsics: 1) un component formatiu professionalitzador; 2) un període de pràctica laboral; 3) dispositius d'acompanyament individual. Tanmateix, no n'hi ha prou amb la juxtaposició d'aquests tres ingredients; cal parar atenció a les configuracions específiques de cadascun d'ells, algunes més efectives que altres.

FORMACIÓ PROFESSIONALITZADORA

- Sembla demostrada la importància que els continguts i pedagogies que el programa desenvolupi defugin la lògica instructiva convencional que els joves que hi participen atribueixen a l'educació formal. L'objectiu és evitar esquemes formatius com aquells en què els joves en qüestió han fracassat en el passat. Els components que integren la formació han de ser rellevants per als joves, alhora que prou flexibles com per emmotllar-se a les seves necessitats.
- La literatura insisteix que els programes formatius, per ser efectius, necessiten estructurar un procés d'ensenyament-aprenentatge de qualitat. Això passa, d'una banda, per disposar de bons formadors (amb experiència docent i laboral) i, d'altra banda, per disposar de bons dissenys curriculars, basats en l'enfocament per competències múltiples (bàsiques, laborals i metacognitives) i connectats amb l'horitzó laboral més concret dels estudiants.

- És important que la programació del període formatiu sigui intensiva en el temps i disposi d'una durada adequada. En termes generals, es comparteix la conveniència de fixar uns paràmetres temporals que permetin acomplir uns processos i continguts formatius de qualitat, i alhora no posin en risc el manteniment de l'interès per part dels joves. En tot cas, l'evidència comparada remarca la importància que el temps dedicat pels joves al component formatiu sigui flexible i s'adeqüi a les necessitats competencials específiques de cadascun d'ells. Aquesta indicació, al seu torn, posa de manifest la rellevància de dissenyar bons dispositius de detecció inicial de necessitats.
- Finalment, s'evidencia la conveniència que la formació professionalitzadora rebuda faciliti l'obtenció d'una acreditació oficial, ja sigui a través de l'homologació directa a estudis secundaris, d'accés a proves d'obtenció de titulacions, de la certificació específica o de crèdits comuns, etc. Es tracta d'afavorir que el component formatiu sigui reconegut i adquireixi valor de canvi en l'accés al mercat de treball —i, eventualment, permeti un retorn normalitzat al sistema educatiu reglat—.

EXPERIENCIACIÓ LABORAL

- L'evidència internacional remarca la importància que el disseny de les experiències laborals es connecti de forma estratègica amb les oportunitats que ofereix el mercat de treball local. En altres paraules, els programes d'activació laboral tenen més probabilitats de ser efectius quan dissenyen itineraris de formació - pràctiques laborals coherents amb les realitats i possibilitats del teixit productiu més proper.
- S'emfasitza la necessitat que les pràctiques laborals —responguin a un esquema o un altre: amb o sense contractació, amb o sense remuneració, en el sector públic o privat— no deixin de plantejar-se en un sentit formatiu. Aquesta perspectiva passa per concebre que és l'empresa o el centre de treball els que es posen al servei de l'aprenent —del seu procés formatiu—, no a l'inrevés.
- Derivat de l'anterior punt, es fa evident la conveniència de disposar de figures de tutorització laboral, professionals que es preocupin pel procés formatiu dels aprenents i alhora serveixin de vincle amb la resta d'actors i dispositius involucrats en el programa.
- S'observa com l'efectivitat dels programes d'activació juvenil depèn de la durada del període de pràctiques laborals. A mesura que s'incrementa la durada del pe-

ríode d'experiència laboral augmenta també la probabilitat que, un cop superats els possibles efectes de *lock-in*, el programa generi impactes significatius més enllà del curt termini.

- Tendeixen a mostrar-se més efectius els esquemes d'experienciació laboral que incorporen la subsidiació pública de contractes remunerats —contractes de pràctiques o de formació— que aquells altres esquemes en què les pràctiques laborals no són remunerades. Més encara, existeixen evidències que els esquemes remunerats de pràctiques laborals esdevenen particularment efectius per als joves socioeconòmicament més vulnerables.
- Finalment, alguns estudis demostren que els esquemes de subsidiació de contractes en el sector privat tenen major capacitat d'impacte, en el curt i el llarg termini, que el finançament o provisió pública de llocs de treball en el sector públic o sense afany de lucre.

ACOMPANYAMENT INDIVIDUAL

- Sens perjudici del rol que puguin desenvolupar els «tutors docents» (període formatiu) i els «tutors laborals» (període pràctiques), es posen de manifest els beneficis dels dispositius de *case management* i mentoria. En general, els programes guanyen en efectivitat quan incorporen figures d'orientació i supervisió personalitzades, és a dir, persones que acompanyen els joves al llarg de les distintes fases del programa.
- Particularment rellevant és el paper que aquestes figures puguin acomplir en l'etapa postprograma. Ens referim a les funcions de seguiment i supervisió dels joves un cop aquests han finalitzat el programa, justament en el moment en què es dilucida la seva incorporació al mercat de treball.
- Més encara, diferents estudis assenyalen les potencialitats que aquesta figura d'acompanyament transversal estableixi relacions personals significatives, estables i de proximitat amb el jove tutoritzat, cosa que entroncaria més directament amb el rol dels tutors mentors. Tot i que les revisions internacionals consultades indiquen que els programes de mentoria per a joves vulnerables tendeixen a ser efectius amb relació a diferents resultats conductuals i de desenvolupament personal (incloent les perspectives laborals dels joves tractats), no es disposa d'evidència sobre l'efectivitat de la mentoria en el marc de programes més amplis d'activació laboral de joves.

MÉS ENLLÀ DELS COMPONENTS BÀSICS: ELEMENTS DE COMPRENSIVITAT

Més enllà dels components formatius, laborals i d'acompanyament que s'acabin prioritant, la literatura internacional dóna suport a la conveniència i oportunitat que els programes d'activació juvenil incloguin en les seves actuacions altres camps rellevants en la vida dels joves. En particular:

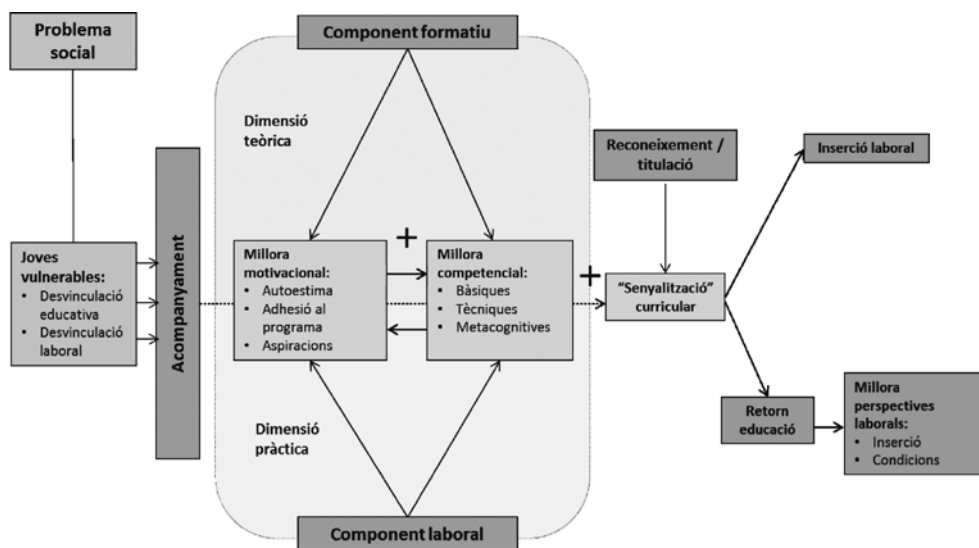
- *El camp de la família.* En concret, s'evidencien resultats prometedors d'aquells programes de segona oportunitat que incorporen accions informatives, de sensibilització i capacitatció per tal que famílies amb poc capital educatiu i cultural coneguin la realitat del sistema educatiu així com les opcions de transició escola-treball, sempre amb l'objectiu que aquestes s'involucrin i donin suport a la presa de decisions acadèmiques i laborals dels fills.
- *El camp residencial.* Alguns dels programes de segona oportunitat que més efectius s'han mostrat als EUA inclouen el canvi residencial dels joves que hi ingressen. A banda de facilitar la logística pròpia del desenvolupament dels programes, la pràctica de canvi residencial es justifica atenent a la conveniència d'apartar els joves participants, ni que sigui de forma temporal, d'entorns urbans on la concentració de situacions de privació no fa sinó limitar les seves oportunitats vitals.

Conclusió: el model lògic dels programes efectius

El model lògic d'un programa es refereix a la teoria del canvi en què aquest es basa. En altres paraules, el model identifica els mecanismes mitjançant els quals se suposa que el programa provocarà el canvi desitjat sobre el problema adreçat, això és, els fonaments teòrics que justifiquen l'expectativa d'efectivitat de les intervencions. Des d'aquest punt de vista, el recull d'evidències realitzat semblaria donar suport a la validesa d'un model lògic com el representat en la figura 1.

Figura 1.

Programes efectius d'activació laboral per a joves: model lògic



- Existeix una clara definició de la problemàtica a adreçar, en la qual la desvinculació educativa i la desvinculació laboral són els ingredients bàsics comuns.
- Els joves participants en el programa (una selecció dels que pateixen aquesta problemàtica en qüestió) inicien el recorregut a través de les seves fases o components de la mà d'una figura de tutorització, la qual estableix la dosi i intensitat del tractament formatiu i de pràctiques que els joves requereixen.
- Aquest tractament (les activitats del programa) comprèn un component formatiu, de caràcter teòric, flexible i de qualitat, adreçat a treballar sobre dos objectius immediats, mútuament interconnectats, que podrien ser entesos com a resultats intermedis —mecanismes que han de provocar el canvi en els resultats finals: a) millora motivacional (actituds); b) millora competencial (habilitats bàsiques, professionals i metacognitives).
- Aquests mateixos components es treballen mitjançant un component d'experienciació en entorns de treball reals, element pràctic que s'ha de posar al servei del procés de formació de l'aprenent.
- El programa guanya efectivitat si se'n facilita el reconeixement formal, en particular quan condueix a l'homologació o acreditació oficial dels aprenentatges obtinguts. Aquest component de senyalització positiva representaria un tercer resultat intermedi.
- Millora motivacional, millora competencial i senyalització positiva afavoreixen la inserció laboral dels participants, bé de manera directa, bé en el mig/llarg termini, després de facilitar el seu retorn al sistema educatiu.

PROPOSTES FINALS

Els continguts del segon bloc d'aquest capítol, centrats en els programes d'activació laboral per a joves, ja han situat la discussió al nivell propositiu. Entenem, així, que les línies mestres traçades amb relació a cadascun dels àmbits d'efectivitat d'aquests programes —formació professionalitzadora, experienciació laboral i acompanyament individual— apunten elements de proposta útils i aplicables a la realitat catalana. En aquest darrer apartat concretem l'atenció en alguns d'aquests elements per, finalment, ampliar la reflexió a la necessitat d'orquestrar esquemes més integrals i coordinats de segona oportunitat.

Pel que fa als **programes d'activació laboral** per a joves, proposem:

- A. Amb relació al seu component formatiu → *Adequar els continguts i les estratègies pedagògiques de la formació a les necessitats específiques dels joves aprenents*. Això passa per:
- Flexibilitzar l'oferta d'aprenentatges —continguts competencials (bàsics, cognitius, metacognitius)— i els ritmes i la intensitat de la formació a l'edat, al *background* educatiu i a les aspiracions dels joves que s'hi adrecen. La gran majoria de programes d'activació laboral implementats a Catalunya parteixen d'esquemes formatius força rígids, alguns d'ells encara molt exigents quant a dedicació horària.
 - Defugir les lògiques instructives de l'educació formal, sense que això representi anar en detriment de la qualitat dels ensenyaments que s'ofereixen. Calen formadors amb experiència laboral (en l'àmbit professional en qüestió) i docent (amb joves vulnerables).
 - Millorar les condicions de planificació dels programes, en particular en allò que afecta la seva posta en marxa. Massa sovint, el poc marge amb què es coneix el moment en què es convoquen els fons per als programes, així com les mateixes limitacions en la definició de les despeses elegibles, impedeix disposar del temps necessari per preveure i planificar amb garanties l'inici de la seva execució, el que repercuteix principalment en la implementació del període formatiu corresponent.
 - Malgrat l'èmfasi d'aquests programes recaigui en la formació per a la ocupabilitat, caldria fer viables sistemes o passarel·les formatives que permetessin repescar

el sistema educatiu reglat (per exemple, inscripció i seguiment de l'ESO o proves d'accés als CFGM).

B. Amb relació al seu **component d'experienciació laboral** → *Assegurar que els continguts i el recorregut de les pràctiques en entorns de treball real es dissenyen i implementen prioritzant la millora de l'ocupabilitat de l'aprenent. Això passa per:*

- Situar les pràctiques professionals en aquells sectors productius i entorns empresarials que més projecció demostrin en el context local. Això implica disposar de dispositius que assegurin una bona prospecció estratègica arreu del territori.
- Prioritzar l'experienciació en sectors d'ocupació «no protegits», això és, prioritzar la realització de pràctiques remunerades en empreses privades o entitats del tercer sector, a través d'esquemes de contractació subsidiada.
- Sobretot quan és aquest el cas —contractes de pràctiques subsidiats—, es fa necessari evitar pràctiques de contractació «oportunistes» per part de l'empresa, en què les probabilitats d'un «efecte substitució» són evidents. En tot cas, cal assegurar que les pràctiques es plantegen en un sentit formatiu i que l'empresa o entitat disposa dels mecanismes necessaris per tal que així sigui (per exemple, sistemes efectius de tutorització laboral).

C. Amb relació al **component de l'acompanyament individual** → *Garantir que els joves que participen en els programes disposen de dispositius de seguiment i guiatge des que hi accedeixen fins que els finalitzen. Això passa per:*

- Apostar per figures d'orientació i supervisió personalitzades —*case managers*. Aquests professionals actuen tot al llarg de la participació dels joves en el programa, i haurien d'entendre's com a agents de proximitat (estil mentoria). Com més aconseguixin els programes flexibilitzar els seus continguts i itineraris interns, més necessaris esdevenen aquestes figures d'acompanyament.
- Potenciar les tasques de seguiment i assessorament dels joves que aquestes figures puguin fer un cop els joves han finalitzat el programa (etapa postprograma). A casa nostra, els mateixos motius que precipiten l'inici dels programes (veure més amunt) provoquen la interrupció gairebé total de tot recurs un cop aquests finalitzen, acabat el període d'experienciació laboral. Caldria revertir aquesta tendència.

Però més enllà de les característiques concretes que l'evidència internacional identifiqui com a atributs d'efectivitat de les polítiques actives d'ocupació per a joves, es fa també evident que la millor manera d'atansar-se a les problemàtiques i necessitats complexes i heterogènies dels joves Ni-Ni és a través d'un **sistema de segones oportunitats (educatives i laborals) integrat i coordinat**. Es tractaria de disposar d'un sistema capaç d'oferir vies diverses i complementàries d'activació dels joves (en el camp educatiu i en el laboral), vies d'intensitat variable, i que, en conjunt, cobrís l'espectre de vulnerabilitats que poden afectar els joves Ni-Ni. D'aquesta manera, és el recurs el que s'adapta al jove (a les seves necessitats i aspiracions), no a la inversa.

Alhora, aquest sistema hauria de poder adaptar-se al context (lloc i moment) en què es desplega i marcar prioritats d'acord amb aquest context. Des d'aquest punt de vista, caldria que fóssim conscients de les limitacions que l'actual context de crisi econòmica i col·lapse del mercat de treball trasllada a la capacitat de generar impactes dels programes d'activació laboral, per molt que aquests es dissenyin d'acord amb els paràmetres d'efectivitat abans esmentats⁵. En canvi, en un moment com el present, és d'esperar que esdevinguin més efectius aquells programes de segona oportunitat que persegueixen el retorn dels joves Ni-Ni a l'educació formal, sobretot aquells que s'adrecen als joves de menys edat.

No se'ns escapen les dificultats que hauria de representar el disseny d'un sistema de segones oportunitats d'aquesta naturalesa, dificultats que comencen ja en el terreny institucional (divisions administratives, rigideses burocràtiques, tradicions departamentals, etc.). Tanmateix, tan sols avançant en aquesta direcció es garantirà que la diversitat d'intervencions que es realitzen (o es poden realitzar) en el camp de les segones oportunitats arribi a correspondre's amb la diversitat de situacions que defineixen, de forma dinàmica, la vulnerabilitat juvenil.

.....

5. Que determinats dissenys programàtics és mostrin més efectius que altres amb relativa independència de les característiques econòmiques i laborals dels països no vol pas dir que aquestes característiques no condicionin de forma evident la seva capacitat de generar impactes.

Taula 1.
Classificació de programes de segona oportunitat per a joves

Eixos de classificació	Esquemes / tipus de programa	Descripció	Exemples/experiències (Catalunya)
Objectius i àmbits estratègics	Education first	Intervencions que prioritzen l'oferiment de segones oportunitats en el terreny de l'educació. Resultat rellevant = retorn als estudis	Unitats d'escolarització compartida, aules obertes i programes de qualificació professional inicial (PQPI)
	Work first	Cerquen, per damunt de tot, oferir oportunitats en el terreny laboral. Resultat rellevant = inserció laboral	Polítiques actives d'ocupació per a joves, entre elles, <i>Noves Cases per a Nous Oficis</i> i <i>Suma't</i>
	Mixtos	Esquemes comprensius, que contemplen actuacions referides al camp educatiu així com al laboral	<i>Treball als Barris per a Joves</i> i altres iniciatives dissenyades i implementades en l'àmbit local
Moment estratègic de la intervenció	Preventius	Comencen a actuar abans que s'hagi produït la desvinculació educativa i/o laboral dels joves	Serveis i actuacions d'orientació acadèmica i/o professional per a joves que encara estudien o treballen
	Reactius	Intervencions que es posen en marxa un cop la desvinculació educativa i/o laboral ja s'ha produït	Programes de segona oportunitat «convencionals», d'àmbit educatiu, laboral o mixt
Tipus d'experiència laboral	Tastet d'oficis	Com a iniciativa de presa de contacte amb el món laboral, es tracta d'una activitat freqüent en els programes de segona oportunitat educativa	Visites o estades breus en centres de treball, generalment activitats gestionades i desenvolupades des de l'àmbit local
	Pràctiques laborals	Forma part de programes de segona oportunitat tant de perfil educatiu com laboral. Esquemes no remunerats	Pràctiques incloses en els PQPI i, en general, en bona part dels cicles de formació professional reglada
	Contractes laborals (subsidiats)	Esquemes de pràctica laboral remunerada, típics dels programes d'activació laboral, bé en el sector públic, bé en el sector privat	Contractació en sector públic (cases d'oficis i plans d'ocupació); contractació en sector privat (<i>Suma't</i>)
	Sistemes d'aprenents	Esquemes de formació autènticament duals, en què el jove alterna dinàmicament formació i treball, i en què l'empresa es converteix en el principal agent educatiu del jove	Algunes experiències en el marc de col·laboracions de centres d'FP i empreses de diferents sectors (petroquímica o indústries alimentàries)
Mecanismes de seguiment, supervisió i suport	Tutors docents	En el marc de programes educatius o mixtos, principals responsables de les activitats formatives que reben els joves més enllà de l'entorn laboral	Figura habitual en tots els programes amb component formatiu
	Tutors laborals	Es responsabilitzen de la supervisió dels joves en els centres de treball on aquests desenvolupen el seu període de pràctiques o contractació laboral	Figura habitual en tots els programes amb component laboral
	<i>Case managers</i> / mentors	Amb funcions d'acompanyament i orientació dels joves al llarg del conjunt d'etapes que comprèn la participació dels joves en els programes	Figura del tutor individual <i>Suma't</i>

	«Ajustats»	Adrecen les seves actuacions exclusivament als joves que experimenten la problemàtica, i es prioritza l'orientació educativa o laboral segons el cas	Esquema «típic» de les polítiques actives d'ocupació
Comprensivitat de les actuacions	«Ampliats»	Inclouen altres camps rellevants en la vida dels joves, més enllà de les intervencions de base escolar o laboral que puguin prioritzar. Per exemple: família (sensibilització i capacitació) i barri/residència (interinatge dels joves en àrees residencials específiques del programa)	Programes d'acompanyament educatiu de les famílies, generalment dissenyats i desenvolupats des de l'àmbit local

Font: Elaboració pròpia.

Bibliografia

- BELL, D. N. F. i BLANCHFLOWER, D. G. (2009). «What Should Be Done about Rising Unemployment in the UK». *IZA Discussion Paper*, núm. 4.040.
- BLOOM, D., THOMPSON, S. L. i IVRY, R. (2010). *Building a Learning Agenda around Disconnected Youth*. Nova York: MDRC.
- BURGESS, S., PROPPER, C., REES, H. i SHEARER, A. (2003). «The class of 1981: The effect of early career unemployment on subsequent unemployment experience». *Labour Economics*, núm. 10(3), p. 291-309.
- COLES, B., HUTTON S., BRADSHAW, J., CRAIG, G., GODFREY, C. i JOHNSON, J. (2002). *Literature review of the costs of being "not in education, employment or training" at age 16-18*. Nottingham: Department of Education and Skills. Research Report, 347.
- CREED, P. A. i REYNOLDS, J. (2001). «Economic deprivation, experiential deprivation and social loneliness in unemployed and employed youth». *Journal of Community & Applied Social Psychology*, núm. 11(3), p. 167-178.
- CUNNINGHAM, W., SÁNCHEZ-PUERTA, L. i WUERMLI, A. (2010). «Active Labor Market Programs for Youth. A Framework to Guide Youth Employment Interventions». *World Bank Employment Policy Primer*, núm. 16.
- EUROFOUND (2012). *NEETs – Young people not in employment, education and training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Dublín: Eurofound.
- FERGUSON, D. M., HORWOOD, L. J. i WOODWARD, L. J. (2001). «Unemployment and psychosocial adjustment in young adults: Causation or selection?». *Social Science and Medicine*, núm. 53(3), p. 305-320.
- HEINRICH, C. J. i HOLZER, H. J. (2011). «Improving Education and Employment for Disadvantaged Young Men: Proven and Promising Strategies». *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, núm. 635(1), p. 163-191.

KLUVE, J. (2010). «The effectiveness of European active labor market programs». *Labour Economics*, núm. 17(6), p. 904-918.

KOBALL, H. i altres (2011). *Synthesis of Research and Resources to Support at-Risk Youth*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services.

SCARPETTA, S., SONNET, A. i MANFREDI, T. (2010). «Rising youth unemployment during the crisis: How to prevent negative long-term consequences on a generation?». *OECD Social, Employment and Migration Papers*, núm. 106. París: OECD.

SERRACANT, P. (2012). «Generació NI-NI», *estigmatització i exclusió social. Gènesi i evolució d'un concepte problemàtic i proposta d'un nou indicador*. Barcelona: Departament de Benestar Social i Família. Col·lecció Aportacions, núm. 48.

7 Joves, crisi i accés a la universitat

Ernest Pons Fanals, Amelia Díaz Álvarez
i Miquel Martínez Martín

INTRODUCCIÓ

Un dels canvis més importants que s'han produït al nostre país en els darrers 25 anys és el fort increment d'estudiants universitaris. Però en paral·lel a l'obertura de l'accés a la universitat a àmplies capes de la població que abans hi eren infrarepresentades, han aparegut noves problemàtiques. Una de les més importants és l'increment de les taxes d'abandonament, especialment entre els estudiants de primer curs. Fins al punt que, en aquest moment, les taxes d'abandonament, tot i diferir segons l'ensenyament, són globalment superiors al 30%.

Per això, cada cop més augmenta l'interès de les universitats i dels governs pel rendiment i, especialment, per l'abandonament dels estudis. En la societat de la informació adquireixen gran importància la formació i la qualificació del capital humà d'un país. D'altra banda, el rendiment acadèmic dels estudiants d'una institució es considera un indicador clau de la qualitat d'aquesta institució. Sens dubte, la perspectiva de la qualitat com a eficàcia/eficiència econòmica ha provocat que l'atenció als èxits constitueixi un referent fonamental en l'avaluació moderna de la qualitat de l'ensenyament universitari. També cal tenir sempre present el perill que això pugui generar algun tipus d'efecte contraproductiu si suposa un procés de millora generalitzada de les qualificacions dels estudiants.

En els darrers anys s'han realitzat diversos estudis centrats en l'anàlisi dels factors més rellevants relacionats amb aquest abandonament. Entre altres, podem destacar els següents: Fundación CYD (2012), Gairín, Figuera, i Triadó (2010) o Planas i Fachelli (2010).

Els treballs més recents demostren que un dels aspectes claus per garantir uns bons resultats és una adequada transició entre els estudis previs i la incorporació a la universitat. Però, més enllà de tot allò que té a veure amb la transició a la universitat, els estudis més recents en l'àmbit internacional sobre abandonament universitari destaquen també les condicions econòmiques com un altre dels factors clau en l'explicació de les taxes d'abandonament i de les taxes de graduació (Cabrera, Burkum, LaNasa, i Bibo, 2012). També s'ha constatat que les diverses trajectòries de transició, el risc d'abandonament o les taxes de graduació presenten característiques diferents i resultats diferents en certs col·lectius. De manera específica, els estudiants que provenen de contextos socialment desfavorits, minories ètniques, discapacitat, etc. (Bowen, Chingos, i McPherson, 2009).

Però, en general, la recerca prèvia sobre aquest tema ha posat l'èmfasi, sobretot, en l'anàlisi de la incidència que tots aquests factors tenen sobre el rendiment acadèmic els primers anys. No obstant això, molts dels factors que incideixen en el rendiment acadèmic ja s'han fet palesos durant l'etapa d'estudis secundaris. En aquest sentit, una font d'informació molt rica i poc explotada fins al moment per conèixer millor com afecten al rendiment acadèmic els diversos factors socioeconòmics són les dades recollides per l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat (OAOU) dels estudiants que fan la preinscripció per accedir al sistema d'universitats públiques de Catalunya.

Aquesta base de dades conté molta informació sobre la totalitat dels estudiants que van sol·licitar l'accés a alguna universitat del sistema universitari català. L'anàlisi d'aquesta informació dels anys 2009, 2010, 2011 i 2012 (que coincideix amb el procés d'implantació dels nous ensenyaments de grau) permet conèixer millor les característiques d'aquests estudiants en el moment d'accedir a la universitat. A més, prenent com a mesura de rendiment acadèmic la nota d'accés, es poden analitzar quins factors tenen major relació amb aquest rendiment. Naturalment, aquesta no és necessàriament la millor mesura de rendiment acadèmic, però als efectes d'aquest estudi és l'única mesura disponible referida al conjunt d'estudiants abans d'accedir a la universitat. I, malgrat no sigui necessàriament la millor mesura, sí que ens permet analitzar fins a quin punt podem assegurar que la formació funciona com a ascensor social.

Per altra banda, no cal oblidar que, a diferència d'altres treballs usats com a referents al llarg de l'estudi per comparar algunes dades, que s'havien centrat en moments d'expansió econòmica, el període temporal en què se centra aquesta anàlisi està marcat per una

situació de profunda crisi econòmica. I això incideix directament en el comportament i estratègies dels estudiants i de les seves famílies.

METODOLOGIA I DADES

Ens proposem posar l'èmfasi en la rellevància dels aspectes socioeconòmics en relació amb una «adequada transició» entre els estudis previs i la incorporació a la universitat.

Per fer-ho, s'ha dividit l'anàlisi en dues parts. En una primera part realitzarem una anàlisi general de les dades corresponents a l'entorn socioeconòmic dels estudiants, diferenciant per gènere i/o per àrees de coneixement.

En aquesta primera part tindrem en compte les dades següents:

- Nivell educatiu dels pares.
- Influència del nivell d'estudis dels pares en els itineraris formatius dels fills.
- Combinació de treball i estudi per part dels estudiants.
- Procedència de centres públics, privats o concertats.

Al mateix temps, tenint en compte que els anys analitzats coincideixen totalment amb el període de crisi, pot ser interessant analitzar en quina mesura les dades generals són o no diferents a les d'un període d'expansió econòmica. Tenint en compte que existeix un estudi d'algunes d'aquestes variables referides al període 2004-2008, farem una comparativa de les dades allí analitzades (Planas i Fachelli, 2010) amb les del període de crisi.

En la segona part relacionarem la nota d'accés amb cadascuna de les variables tractades anteriorment:

- Comparació de la nota d'accés segons el nivell d'estudis del pare.
- Comparació de la nota d'accés segons el nivell d'estudis de la mare.
- Comparació de nota d'accés segons preferència entre homes i dones.
- Comparació de nota d'accés segons procedència de centre públic, privat o concertat.
- Comparació de nota d'accés segons gènere i tipus de centre.

Finalment, intentarem donar resposta a la pregunta següent: es relaciona d'alguna manera tot això amb l'orientació?

- Relació entre ensenyament assignat amb orientació.
- Relació entre nivell d'estudis dels pares i impacte de l'entorn familiar en la decisió de quina carrera estudiar.

Per realitzar l'anàlisi s'han fet servir dades referides als quatre cursos des de l'inici del procés d'implantació dels ensenyaments de grau, és a dir, els cursos 2009-10, 2010-11, 2011-12 i 2012-13. Per a cadascun d'aquests cursos s'ha considerat el conjunt d'estudiants que han sol·licitat l'accés a la universitat a través del procediment de preinscripció que gestiona l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat (OAOU), hagin tingut o no plaça assignada. Aquestes dades provenen directament de l'OAOU. Centrem l'anàlisi entre els estudiants que provenen de batxillerat.

CARACTERÍSTIQUES DELS ESTUDIANTS QUE ACCEDEIXEN PER PRIMER COP A LA UNIVERSITAT

Quin és el nivell educatiu dels pares?

En la nostra anàlisi les dades apareixen diferenciades entre estudis del pare i de la mare, i estan classificades en set categories, tal com mostra la taula 1: sense estudis; estudis primaris; EGB o FP 1r grau; batxillerat o FP 2n grau; diplomant o enginyer tècnic; doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte; altres/NS/NC.

Una primera dada de caràcter global és que, tant en el cas del pare com de la mare, els grups majoritaris d'estudiants procedeixen de llars on els pares tenen o bé estudis de batxillerat o FP 2n grau (24%) o bé tenen estudis de doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte (24%), mentre que el col·lectiu de pares sense estudis o amb estudis primaris no arriba ni al 15% en tot el període analitzat.

Contrasten aquestes dades amb les presentades en l'estudi anterior, en el qual el col·lectiu d'estudiants amb pares sense estudis o amb estudis primaris era del 40%, la qual cosa mostra una evolució considerable en quatre anys. Però en comparar aquestes dades

cal tenir en compte que en l'estudi de Planas i Fachelli (2010) les dades es refereixen a titulats i no al conjunt d'estudiants. Per tant, aquesta diferència pot ser deguda a l'efecte de la crisi econòmica, o bé que la proporció d'estudiants que es titulen depèn del nivell d'estudis dels pares.

Aprofitant que disposem d'informació referida a quatre cursos¹, podem comprovar que la proporció d'estudiants que tenen pares i/o mares amb estudis superiors s'ha incrementat entre el 2009 i el 2012, mentre que la proporció d'estudiants que tenen pares i/o mares amb estudis primaris o sense estudis ha disminuït. Això sembla confirmar un efecte derivat de la conjuntura econòmica.

Taula 1.

Distribució d'estudiants segons el nivell d'estudis dels pares i mares

Nivell d'estudis	2004-2005		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare
Sense estudis	2,1%	2,4%	2,0%	1,8%	1,8%	1,7%	1,8%	1,5%	1,8%	1,5%
Estudis primaris	18,4%	19,7%	15,6%	14,4%	14,1%	12,5%	12,9%	11,1%	12,3%	10,1%
EGB o FP 1r grau	13,3%	18,1%	16,5%	20,5%	17,1%	19,5%	17,7%	19,8%	18,1%	19,7%
Batxillerat o FP 2n grau	23,4%	21,8%	24,7%	23,4%	24,1%	24,3%	24,2%	23,8%	23,8%	23,9%
Diplomat o enginyer tècnic	11,1%	12,4%	10,9%	13,2%	10,9%	12,9%	10,8%	12,9%	10,6%	13,0%
Doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte	20,2%	15,5%	22,7%	20,6%	23,0%	22,0%	23,2%	23,2%	24,2%	24,3%
Altres/NS/NC	11,5%	10,1%	7,8%	6,1%	8,8%	7,1%	9,4%	7,6%	9,1%	7,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Nota: Volem agrair a l'Oficina d'Orientació per a l'Accés a la Universitat la seva col·laboració en proporcionar-nos la informació en què s'ha basat aquest treball. Una síntesi d'aquesta informació es pot consultar a l'Informe sobre l'accés a la Universitat a Catalunya dels anys 2004, 2009, 2010, 2011 i 2012, i publicat pel Consell Interuniversitari de Catalunya.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Quan s'analitzen les dades anteriors per gènere (taula 2), s'observa que la distribució és diferent tenint en compte el gènere. Així, en el cas d'estudiants homes, el col·lectiu principal és en tot el període el d'estudiants el pare dels quals té un nivell d'estudis de doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte, seguit del col·lectiu en què els pares tenen un nivell d'estudis de batxillerat o FP 2n grau.

1. A les taules 1, 2 i 3 s'hi han inclòs també les dades referides al curs 2004-05 perquè més endavant es compara la situació abans de la recent crisi econòmica i després.

En el cas d'estudiants dones, la situació és just la contrària, ja que el col·lectiu principal és el d'estudiants el pare dels quals té un nivell d'estudis de batxillerat o FP 2n grau, seguit del col·lectiu en què els pares tenen un nivell d'estudis de doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte.

Taula 2.

Distribució d'estudiants segons el nivell d'estudis del pare i el gènere

Nivell d'estudis pare	2004-05		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Sense estudis	2,4%	1,8%	2,2%	1,8%	2,0%	1,7%	2,0%	1,8%	2,0%	1,7%
Estudis primaris	16,0%	20,9%	13,5%	16,9%	12,4%	15,4%	11,2%	14,2%	10,9%	13,3%
EGB o FP 1r grau	11,5%	15,1%	14,7%	17,6%	15,5%	18,3%	15,9%	18,9%	16,8%	19,0%
Batxillerat o FP 2n grau	23,7%	23,2%	24,1%	25,1%	23,8%	24,4%	23,2%	24,8%	23,0%	24,4%
Diplomat o enginyer tècnic	12,3%	9,9%	12,0%	10,1%	11,5%	10,5%	11,5%	10,3%	11,3%	10,2%
Doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte	22,1%	18,3%	24,9%	21,1%	24,9%	21,7%	25,6%	21,6%	26,0%	22,9%
Altres/NS/NC	12,1%	10,8%	8,5%	7,3%	9,9%	8,1%	10,8%	8,5%	10,0%	8,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Taula 3.

Distribució d'estudiants segons el nivell d'estudis de la mare i el gènere

Nivell d'estudis mare	2004-2005		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Sense estudis	2,7%	2,1%	2,0%	1,8%	1,9%	1,6%	1,6%	1,5%	1,7%	1,4%
Estudis primaris	17,4%	22,0%	12,9%	15,4%	11,4%	13,2%	10,0%	11,9%	9,1%	10,9%
EGB o FP 1r grau	16,5%	19,6%	18,0%	22,3%	17,2%	21,0%	18,1%	21,0%	18,2%	20,8%
Batxillerat o FP 2n grau	21,5%	22,0%	22,8%	23,7%	23,8%	24,7%	22,2%	24,9%	23,4%	24,3%
Diplomat o enginyer tècnic	13,6%	11,3%	14,3%	12,4%	13,3%	12,7%	13,8%	12,4%	13,5%	12,7%
Doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte	17,1%	14,0%	22,7%	19,1%	23,8%	20,7%	25,1%	21,9%	25,6%	23,4%
Altres/NS/NC	11,2%	8,9%	7,2%	5,4%	8,6%	6,0%	9,1%	6,5%	8,6%	6,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Pel que fa als estudis de la mare, la taula 3 mostra exactament la mateixa situació que en el cas dels estudis del pare. Crida l'atenció que tant en el cas que es prengui en compte el nivell d'estudis del pare com el de la mare, el nombre d'estudiants dones els pares de les quals no tenen estudis de cap tipus és inferior al dels homes.

Influència del nivell d'estudis dels pares en els itineraris formatius dels fills

La presència dels diferents nivells educatius dels pares no és homogènia en els itineraris formatius dels fills, tal com mostra la taula 4.

Comencem per les àrees d'estudi, classificades en cinc grups: humanitats; ciències experimentals; ciències socials; enginyeria i arquitectura; i ciències de la salut. Si analitzem l'elecció d'àrees d'estudi que han realitzat els estudiants segons el nivell d'estudis dels seus pares, no observem grans diferències en termes d'àrees triades, encara que els percentatges variïn lleugerament.

L'àrea de ciències socials és la més escollida en tots els casos, amb uns percentatges que van des del 31% en el cas d'estudiants els pares dels quals tenen un nivell d'estudis de diplomad o enginyer tècnic, fins al 43% en el cas de pares amb estudis primaris.

La següent àrea en importància és la d'enginyeria i arquitectura, amb uns percentatges que van des del 15,3% en el cas d'estudiants els pares dels quals tenen un nivell d'estudis primaris, fins al 26% en el cas de pares amb estudis de diplomad o enginyer tècnic.

La segueix molt igualada l'àrea de ciències de la salut amb percentatges entre el 13,9% en el cas d'estudiants els pares dels quals tenen un nivell d'estudis d'EGB o FP de 1r grau, i el 21% d'estudiants amb pares amb estudis de doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte. Humanitats i ciències experimentals són les dues àrees menys escollides en general, per aquest ordre, encara que en el cas d'estudiants els pares dels quals tenen el nivell d'estudis més elevats l'ordre canvia, essent humanitats la menys escollida.

No s'observen gairebé diferències si es tracta d'estudis del pare o de la mare, excepte en el cas de les ciències experimentals, les quals són les menys escollides per part d'aquells estudiants les mares dels quals tenen un nivell d'estudis dels quatre primers nivells.

Taula 4.

Distribució d'estudiants segons el nivell d'estudis dels pares i la branca d'estudis

Nivell d'estudis	Humanitats		Ciències		Socials		Enginyeria i Arquitectura		Salut	
	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare
Sense estudis	15,5%	16,9%	12,0%	10,9%	38,0%	39,4%	17,1%	19,0%	17,5%	13,9%
Estudis primaris	14,5%	14,7%	11,7%	11,8%	43,3%	43,3%	15,3%	15,5%	15,2%	14,7%
EGB o FP 1r grau	15,2%	15,0%	12,9%	12,5%	41,5%	42,5%	16,5%	17,0%	13,9%	13,1%
Batxillerat o FP 2n grau	14,5%	14,4%	12,3%	12,0%	38,6%	39,0%	19,6%	19,3%	15,0%	15,4%
Diplomat o enginyer tècnic	12,1%	12,8%	12,6%	13,1%	31,0%	31,4%	26,0%	22,5%	18,3%	20,1%
Doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte	12,5%	12,8%	13,2%	13,7%	32,4%	32,3%	20,8%	21,0%	21,0%	20,3%
Altres/NS/NC	14,5%	13,4%	11,7%	10,8%	38,2%	37,3%	21,3%	23,7%	14,3%	14,8%
Total	13,9%	13,9%	12,5%	12,5%	37,4%	37,4%	19,6%	19,6%	16,6%	16,6%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Combinació de treball i estudi per part dels estudiants

El curs 2012-13 el percentatge d'estudiants que no treballen —essent, per tant, estudiants a temps complet— suposa el 71,8% del total. A la taula 5 s'hi pot veure com a la resta de cursos aquesta proporció és semblant.

Entre els estudiants que treballen s'observa un increment en el nombre dels que treballen quinze o més hores setmanals i un descens equivalent d'aquells que treballen menys de quinze hores setmanals. Aquesta circumstància pot deure's a la situació de crisi econòmica agreujada en aquest període. I, en tot cas, crida l'atenció l'elevat nombre d'estudiants que treballa quinze o més hores setmanals, el 24% en el curs 2012-13.

Taula 5.

Distribució d'estudiants segons la dedicació laboral

Dedicació laboral	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Menys de quinze hores setmanals	7,6%	5,7%	5,1%	4,2%
Quinze o més hores setmanals	20,9%	28,7%	24,1%	23,9%
No treballa	71,5%	65,5%	70,9%	71,8%
Total	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat

Si s'analitzen les dades **per gènere** es veu que, si bé hi ha algunes petites diferències en el període analitzat, en el darrer curs els percentatges són pràcticament idèntics (taula 6).

Taula 6.

Distribució d'estudiants segons la dedicació laboral i el gènere

Dedicació laboral	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Menys de quinze hores setmanals	7,1%	8,0%	5,4%	6,2%	4,8%	5,4%	4,3%	4,4%
Quinze o més hores setmanals	19,1%	21,0%	26,6%	28,4%	23,6%	23,9%	23,8%	23,7%
No treballa	73,8%	71,1%	68,0%	65,4%	71,6%	70,8%	71,9%	71,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

També resulta interessant distingir en funció de la branca dels estudis a què accedeix cada estudiant. A la taula 7 ens fixem en les dades referides al curs 2012-13. A l'annex s'hi poden consultar també les taules referides als altres cursos, on es pot comprovar que les conclusions són aplicables a tots els cursos.

Taula 7.

Distribució d'estudiants segons la dedicació laboral, el gènere i la branca d'estudis (curs 2012-13)

Dedicació laboral	Humanitats		Ciències		Socials		Enginyeria i Arquitectura		Salut	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Menys de quinze hores setmanals	4,9%	4,8%	4,9%	4,0%	4,7%	4,9%	3,9%	4,6%	3,1%	3,1%
Quinze o més hores setmanals	21,5%	23,7%	21,9%	20,7%	25,7%	25,2%	23,7%	22,1%	23,4%	22,9%
No treballa	73,5%	71,5%	73,2%	75,2%	69,5%	70,0%	72,4%	73,2%	73,5%	73,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

La conclusió més important en aquest cas és que no s'observen diferències en funció de la branca dels estudis. Per continuar amb aquesta revisió de factors que poden incidir en la dedicació laboral, ens fixem, a continuació, en el nivell d'estudis dels pares (taules 8 i 9).

Taula 8.

Distribució d'estudiants segons la dedicació laboral, el gènere i el nivell d'estudis del pare (curs 2012-13)

Nivell d'estudis pare	< 15 hores setmanals		> 15 hores setmanals		No treballa	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Sense estudis	1,7%	2,8%	2,0%	1,3%	2,0%	1,7%
Estudis primaris	11,2%	13,4%	11,8%	14,6%	10,6%	13,0%
EGB o FP 1r grau	17,3%	18,6%	19,2%	21,8%	16,4%	18,8%
Batxillerat o FP 2n grau	24,4%	24,1%	24,4%	26,0%	22,4%	24,4%
Diplomat o enginyer tècnic	10,9%	9,5%	11,5%	9,5%	11,3%	10,5%
Doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte	21,9%	20,3%	21,8%	19,6%	27,2%	23,2%
Altres/NS/NC	12,6%	11,3%	9,3%	7,2%	10,1%	8,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Podem constatar que hi ha una diferència clara entre els estudiants que treballen (ja sigui menys o més de quinze hores setmanals) i els que no treballen. Concretament, la proporció d'estudiants amb pares o mares amb nivell d'estudis de llicenciat, enginyer o doctor és superior entre els estudiants que no treballen.

Taula 9.

Distribució d'estudiants segons la dedicació laboral, el gènere i el nivell d'estudis de la mare (curs 2012-13)

Nivell d'estudis mare	< 15 hores setmanals		> 15 hores setmanals		No treballa	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Sense estudis	1,3%	0,7%	1,5%	1,3%	1,8%	1,4%
Estudis primaris	8,0%	10,8%	9,9%	11,1%	8,6%	10,9%
EGB o FP 1r grau	19,8%	20,8%	20,9%	24,4%	17,6%	20,2%
Batxillerat o FP 2n grau	23,2%	24,5%	25,6%	26,3%	22,9%	24,0%
Diplomat o enginyer tècnic	13,3%	10,5%	12,9%	12,3%	13,3%	12,7%
Doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte	24,4%	24,5%	21,2%	19,1%	27,2%	24,4%
Altres/NS/NC	9,9%	8,3%	7,9%	5,6%	8,7%	6,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Una hipòtesi raonable però que cal contrastar és que el context de crisi econòmica pot haver influït en la presa de decisions dels estudiants sobre si anar o no a la universitat i sobre què estudiar. Per tal de comprovar aquesta hipòtesi hem fet la comparació amb informació referida al curs 2004-05. Recordem que a les taules 1, 2 i 3 s'hi havien inclòs també aquestes dades.

A partir de la comparació de les dades dels darrers cursos (per exemple, el curs 2012-13) amb les dades del curs 2004-05, podem comprovar com la proporció d'estudiants amb pares sense estudis o només amb estudis primaris ha disminuït. Per contra, la proporció d'estudiants amb pares que tenen estudis superiors ha augmentat.

Però per poder avaluar i interpretar correctament aquests resultats, cal comparar-los amb el grau de formació de la població en general. En aquest cas hem trobat informació referida a la proporció de població que té estudis primaris, secundaris o terciaris en el conjunt d'Espanya a OCDE (2008) i OECD (2012).

Seria molt millor fixar-nos en dades específiques referides a Catalunya, i de fet el Cens del 2001 aporta aquesta distribució. El problema és que encara no estan disponibles aquestes dades referides al Cens més recent, el del 2011. En qualsevol cas, sembla suficient per tenir una idea de l'evolució del nivell d'estudis del conjunt de la població. I podem fer la hipòtesi que l'evolució va ser semblant a Catalunya i al conjunt d'Espanya.

Taula 10.

Nivell d'estudis del conjunt de la població (entre 25 i 64 anys)

Nivell d'estudis	2007	2011
Estudis primaris com a màxim	22,0%	18,0%
Estudis secundaris	49,0%	50,0%
Estudis terciaris	29,0%	32,0%
Total	100,0%	100,0%

Font: *Education at a Glance*, OCDE.

El que comprovem a la taula 10 és com en pocs anys la proporció de població amb estudis superiors s'incrementa ràpidament, fruit de la generalització de l'accés a la universitat. Ara bé, si recordem les taules 2 i 3, podem comprovar com el nivell d'estudis dels pares

dels estudiants universitaris s'ha incrementat, molt especialment en el cas del nivell d'estudis de les mares.

Procedència de centres públics, privats o concertats

A la taula 11 podem veure que la procedència per tipus de centre no varia pràcticament al llarg del període analitzat: el percentatge d'estudiants que provenen d'un centre públic és de gairebé el 60% en tot el període, seguit dels que provenen d'un centre concertat (21%) i, finalment, d'un centre privat (19%). Aquest ordre no varia quan s'analitza la distribució per gènere, com es pot comprovar a la taula 12.

Taula 11.
Distribució d'estudiants segons la tipologia del centre d'ensenyament secundari

Tipus de centre	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Públic	58,8%	60,2%	59,7%	59,8%
Concertat	21,6%	21,8%	21,6%	20,9%
Privat	19,6%	18,0%	18,7%	19,3%
Total	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Taula 12.
Distribució d'estudiants segons la tipologia del centre d'ensenyament secundari i el gènere

Tipus de centre	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Públic	58,2%	59,2%	60,2%	60,2%	60,3%	59,2%	60,0%	59,7%
Concertat	21,5%	21,7%	22,1%	21,5%	21,6%	21,6%	20,6%	21,1%
Privat	20,3%	19,1%	17,7%	18,3%	18,1%	19,2%	19,4%	19,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	99,9%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat

També resulta interessant distingir en funció de la branca dels estudis als quals accedeix cada estudiant. A la taula 13 ens fixem en les dades referides al curs 2012-13. A l'annex s'hi poden consultar també les taules referides als altres cursos, on es pot comprovar que les conclusions són aplicables a tots els cursos.

Taula 13.

Distribució d'estudiants segons la tipologia del centre d'on provenen, el gènere i la branca d'estudis

Tipus de centre	Humanitats		Ciències		Socials		Enginyeria i Arquitectura		Salut	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Públic	67,3%	68,4%	59,1%	63,6%	52,9%	60,6%	54,0%	54,4%	62,7%	61,4%
Concertat	19,5%	16,7%	23,1%	19,1%	23,8%	19,7%	23,6%	22,3%	18,4%	21,1%
Privat	13,2%	15,0%	17,8%	17,3%	23,3%	19,6%	22,4%	23,3%	18,9%	17,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

RELACIÓ ENTRE LA NOTA D'ACCÉS I LES CARACTERÍSTIQUES DELS ESTUDIANTS

En aquesta segona part de l'anàlisi introduïm una variable nova: la nota d'accés, la qual relacionem amb les principals variables tractades anteriorment. En concret analitzarem el següent:

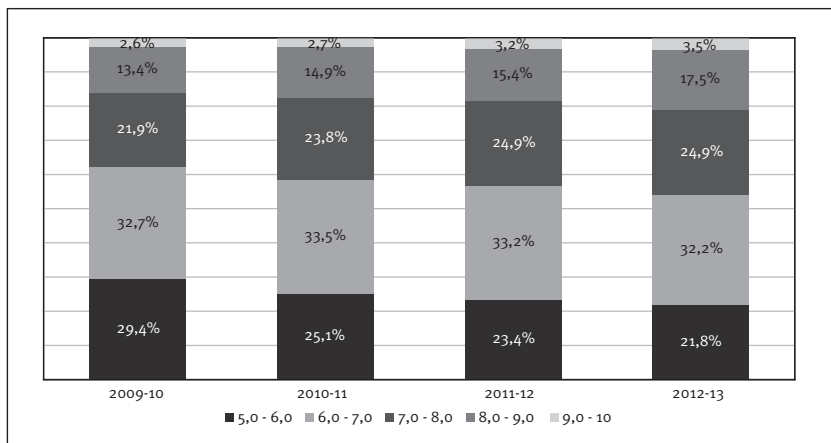
- Nota d'accés segons curs i gènere.
- Nota d'accés segons branca d'estudis universitaris assignats.
- Nota d'accés segons el nivell d'estudis dels pares.
- Nota d'accés segons gènere i tipus de centre.
- Nota d'accés segons gènere i dedicació laboral.

Comparació de la nota d'accés segons curs i gènere

El gràfic 1 ens mostra el següent: d'una comparativa general de les notes d'accés en el període analitzat se n'observa clarament que han millorat considerablement al llarg del

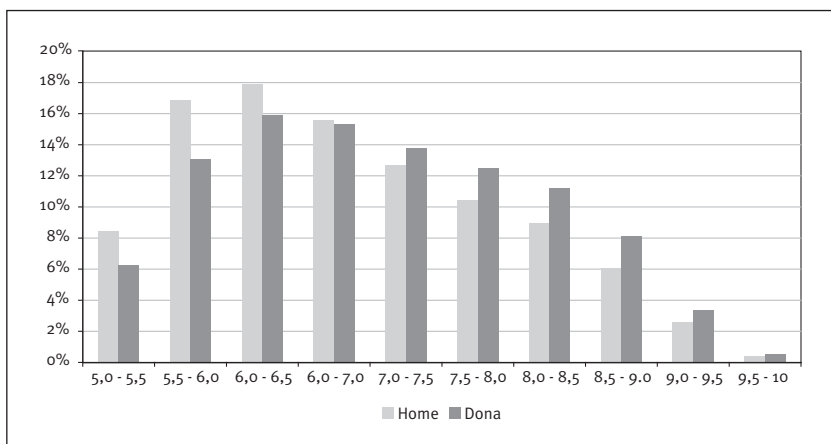
període, atès que el percentatge de notes per sobre de 7 era al començament del període del 37,9% enfront del 62,1% per sota de 7. No obstant això, en l'últim curs analitzat aquests percentatges van ser del 45,9% i del 54,1% respectivament.

Gràfic 1.
Comparació de la nota d'accés segons curs



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Gràfic 2.
Comparació de la nota d'accés entre homes i dones



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

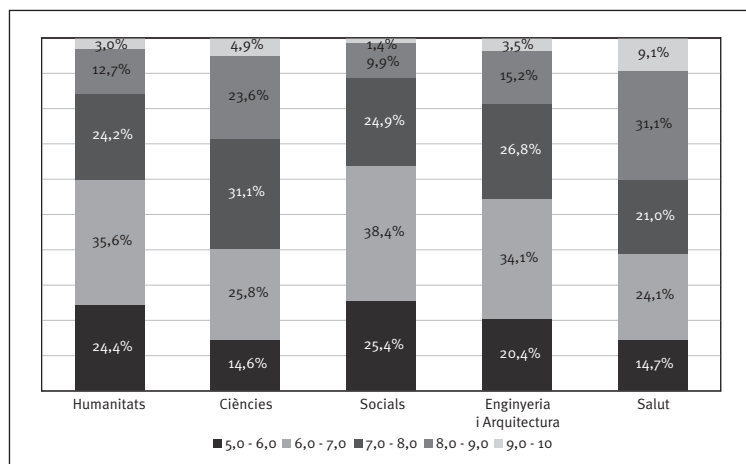
En observar les notes d'accés **per gènere**, veiem que les dones tenen notes lleugerament més altes que els homes. Així, podem veure al gràfic 2 que en el curs 2012-13, del total d'estudiants dones gairebé un 50% tenen una nota de 7 o superior, mentre que en el cas dels homes no supera el 40%.

Comparació de la nota d'accés segons branca d'estudis universitaris assignats

L'àrea de ciències de la salut és la que presenta unes notes d'accés més altes, amb el 61,2% de notes per sobre de 7, de les quals el 9,1% són notes per sobre de 9. La segueix l'àrea de ciències experimentals, amb el 59,6% de notes per sobre de 7, de les quals el 4,9% supera el 9. La resta d'àrees no aconsegueixen el 50% de notes per sobre de 7, essent la de ciències socials la que presenta unes notes més baixes.

Gràfic 3.

Comparació de la nota d'accés segons la branca d'estudis



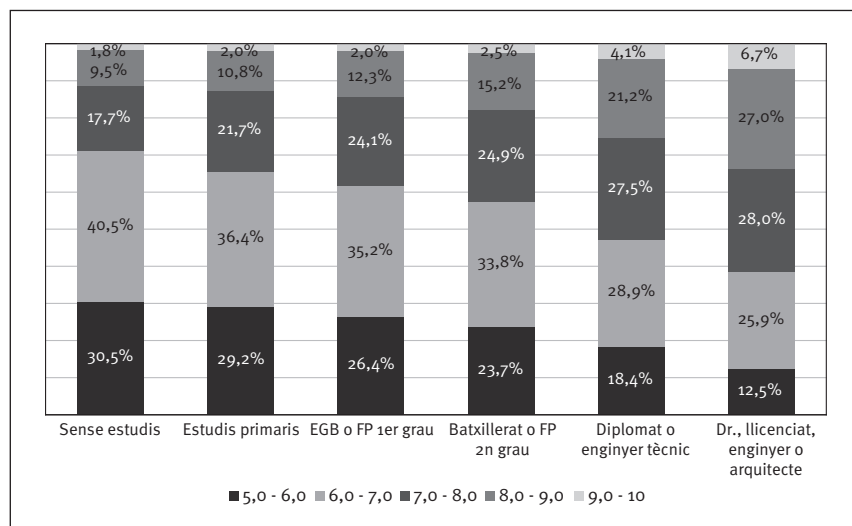
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Comparació de la nota d'accés segons el nivell d'estudis dels pares

Com ja hem comentat anteriorment, les nostres dades apareixen diferenciades entre estudis del pare i de la mare. Els gràfics 4 i 5 mostren aquestes dades, respectivament.

Gràfic 4.

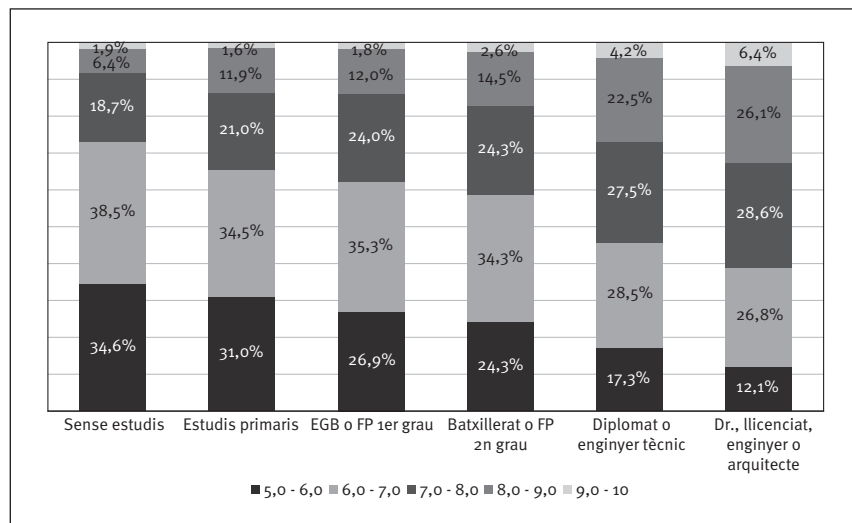
Comparació de la nota d'accés segons el nivell d'estudis del pare



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Gràfic 5.

Comparació de la nota d'accés segons el nivell d'estudis de la mare



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

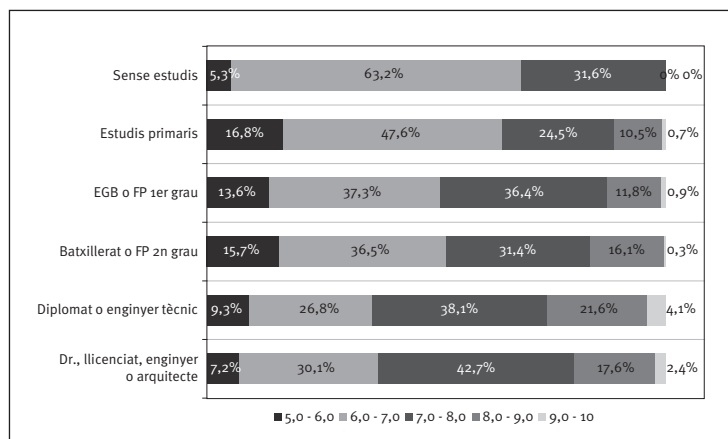
Com es pot observar, no sembla haver-hi diferències rellevants entre les dues taules, per tant es pot fer una anàlisi conjunta d'aquestes.

S'observa que les notes d'accés mostren grans diferències en funció dels estudis dels pares, que augmenten a mesura que ho fa el nivell d'aquests estudis. Així, veiem que

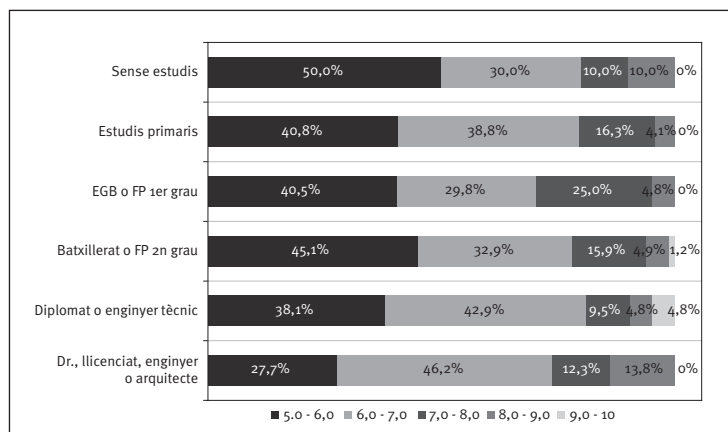
Gràfic 6 A.

Nota d'accés en el cas d'alguns graus concrets

Grau en Dret



Grau en Història

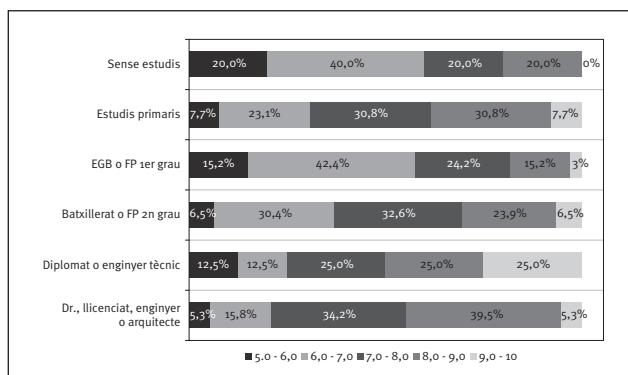


Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

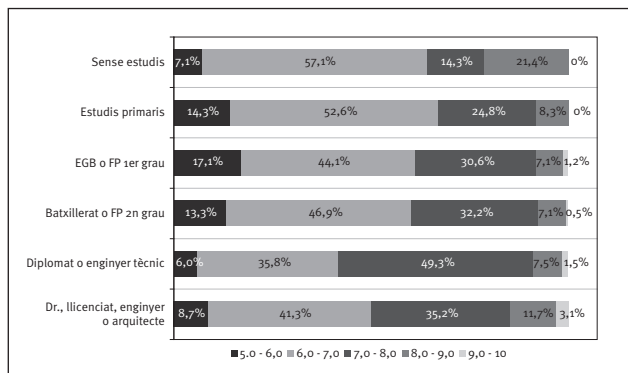
Gràfic 6 B.

Nota d'accés en el cas d'alguns graus concrets

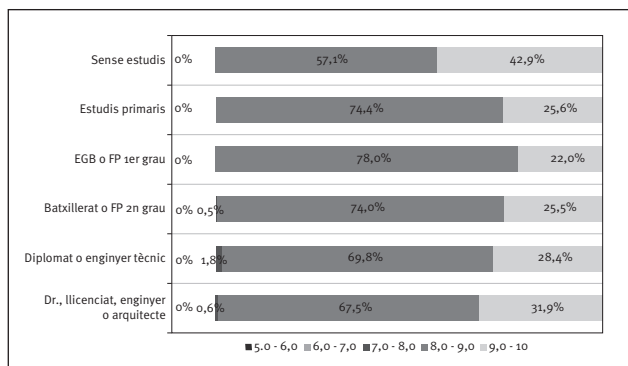
Grau en Matemàtiques



Grau en Psicologia



Grau en Medicina



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

en el cas d'estudiants els pares dels quals no tenen estudis, el percentatge d'estudiants la nota dels quals supera el 7 no arriba al 29%, mentre que aquest percentatge va augmentant per categories fins a arribar a superar el 50% en cas de diplomats o enginyers tècnics, i el 60% en cas dels de major nivell d'estudis.

Aquestes diferències són encara més notables si fem una anàlisi en alguns ensenyaments concrets. Al gràfic 6 s'hi recullen els resultats en el cas d'alguns graus concrets: Dret, Història, Matemàtiques, Psicologia i Medicina. Veiem que en cap cas, excepte en el de Medicina, la nota d'accés d'estudiants els pares dels quals no tenen cap estudi supera el 9. Crida l'atenció també que en el cas de Medicina, el grup d'estudiants que té un percentatge més elevat de nota per sobre de 9 és justament aquell format per estudiants els pares dels quals no tenen estudis.

Comparació de la nota d'accés segons gènere i tipus de centre

El gràfic 7 ens mostra la nota d'accés en funció del gènere i del tipus de centre: públic, privat o concertat.

S'observa que, en general, no hi ha grans diferències per gènere: en tots dos casos les notes d'accés més elevades es donen en els col·legis privats, seguits dels concertats i dels públics.

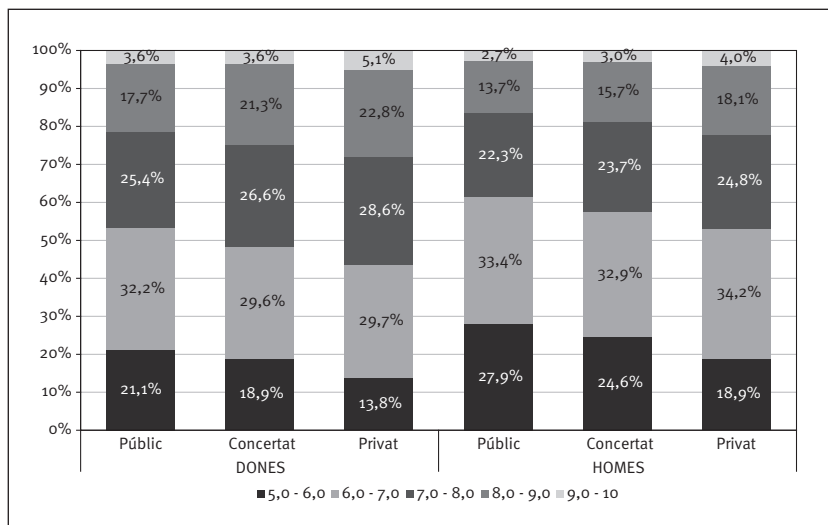
No obstant això, val la pena assenyalar que, tal com ja havíem vist amb anterioritat, les dones tenen millors notes d'accés que els homes en tot tipus de centre, essent als centres privats on es donen majors diferències, seguits dels concertats i dels públics.

Comparació de la nota d'accés segons gènere i dedicació laboral

El gràfic 8 ens mostra que, efectivament, hi ha diferències per gènere en aquest cas.

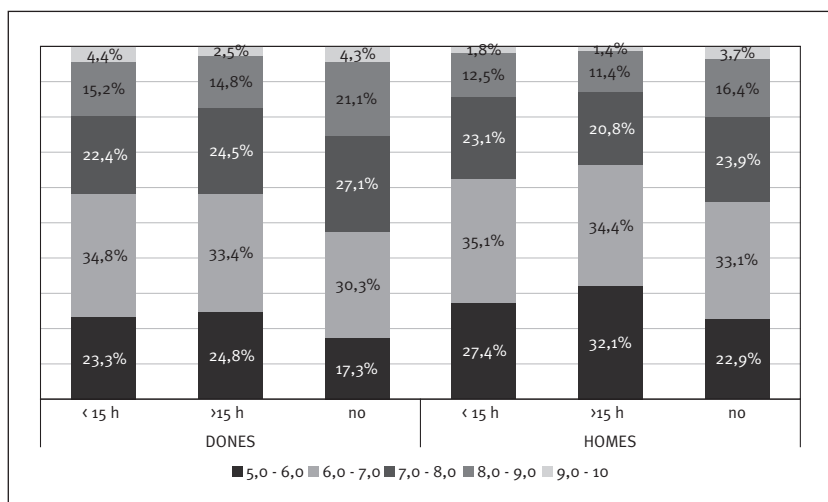
Mentre que en el cas dels homes hi ha una diferència considerable entre les notes d'accés del col·lectiu que treballa menys de quinze hores i les del col·lectiu que treballa més d'aquestes hores, en el cas de les dones aquests dos col·lectius presenten notes d'accés pràcticament iguals.

Gràfic 7.
Nota d'accés segons gènere i tipus de centre



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Gràfic 8.
Nota d'accés segons gènere i dedicació laboral



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Una altra diferència important és que en el col·lectiu masculí aquells que treballen menys de quinze hores només tenen l'1,8% de notes d'accés superior a 9, mentre que en el col·lectiu femení aquest percentatge és del 4,4%, pràcticament igual al 4,3% de dones que no treballen.

Compaginar treball i estudi i aconseguir un bon rendiment sembla en aquest cas una cosa que les dones aconseguen amb major facilitat que els homes.

RELACIÓ ENTRE CARACTERÍSTIQUES DELS ESTUDIANTS I L'ENSENYAMENT QUE SE'LS ACABA ASSIGNANT

Fins al moment hem analitzat com incideixen alguns factors concrets en la nota d'accés a la universitat. Però més enllà d'aquesta nota, l'impacte efectiu que tenen aquests factors es manifesta no tant a través de la nota com de l'assignació o no de la plaça desitjada.

I, en efecte, si ens fixem en aquest ordre de la plaça assignada en lloc de en la nota d'accés observem diferències importants en les conclusions. Si analitzem les diferències entre homes i dones, comprovem que, tot i que les dones tenen millors notes, obtenen una assignació de places clarament pitjor (taula 14).

Taula 14.

Distribució d'estudiants segons la plaça assignada

Plaça assignada	2009-10		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Sense plaça	6,2%	8,9%	8,2%	13,7%	5,5%	7,8%	7,6%	10,9%
1	76,6%	70,2%	74,7%	65,2%	77,4%	71,3%	72,4%	66,7%
2	7,7%	7,3%	7,0%	6,5%	7,4%	7,8%	9,0%	8,2%
3	4,1%	5,0%	3,7%	4,7%	3,8%	5,1%	4,7%	5,4%
4 o posterior	5,3%	8,6%	6,4%	9,9%	5,9%	8,1%	6,4%	8,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Això pot ser a causa d'una de les dues raons següents:

- a) Que valorin més l'aspecte vocacional que no pas el càlcul de probabilitats d'assegurar la plaça. És a dir, que les dones actuïn de manera més «emocional» que «racional». Per mirar de confirmar-ho, podem comparar la distribució d'homes i dones segons el canal d'orientació (professorat, família, etc.) i segons el motiu declarat a l'hora d'elegir estudis. Als resultats presentats a la taula 15 podem comprovar com, efectivament, la proporció de dones que es guien per la iniciativa pròpia és superior que en el cas dels homes.

Taula 15.
Distribució d'estudiants segons l'orientació

Orientació	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Professors de secundària	3,3%	2,5%	3,2%	2,7%	3,3%	2,7%	1,4%	1,1%
Visita professor universitari	1,3%	1,1%	1,0%	0,9%	1,0%	0,8%	0,4%	0,3%
Salons d'ensenyament	1,5%	1,7%	1,4%	1,6%	1,4%	1,6%	0,7%	0,5%
Persones que han fet els estudis	2,9%	2,3%	2,5%	2,2%	2,6%	2,0%	1,4%	1,2%
Amistats	5,1%	3,0%	4,9%	3,2%	4,7%	2,9%	2,9%	1,4%
Entorn familiar	16,7%	14,9%	18,3%	16,6%	19,9%	19,1%	17,2%	15,8%
Guia de l'ensenyament superior	1,2%	1,4%	1,3%	1,3%	1,1%	1,2%	0,3%	0,3%
Sortides professionals	4,6%	3,5%	4,6%	3,6%	4,0%	3,2%	4,2%	3,6%
Iniciativa pròpia / vocació	53,7%	62,9%	51,2%	60,4%	51,3%	59,1%	50,3%	58,1%
Interès en el contingut							13,7%	12,9%
Altres/NS/NC	9,7%	6,8%	11,5%	7,5%	10,8%	7,4%	7,5%	4,7%
Total	100%	100%	100,0%	100%	100%	100%	100%	100%

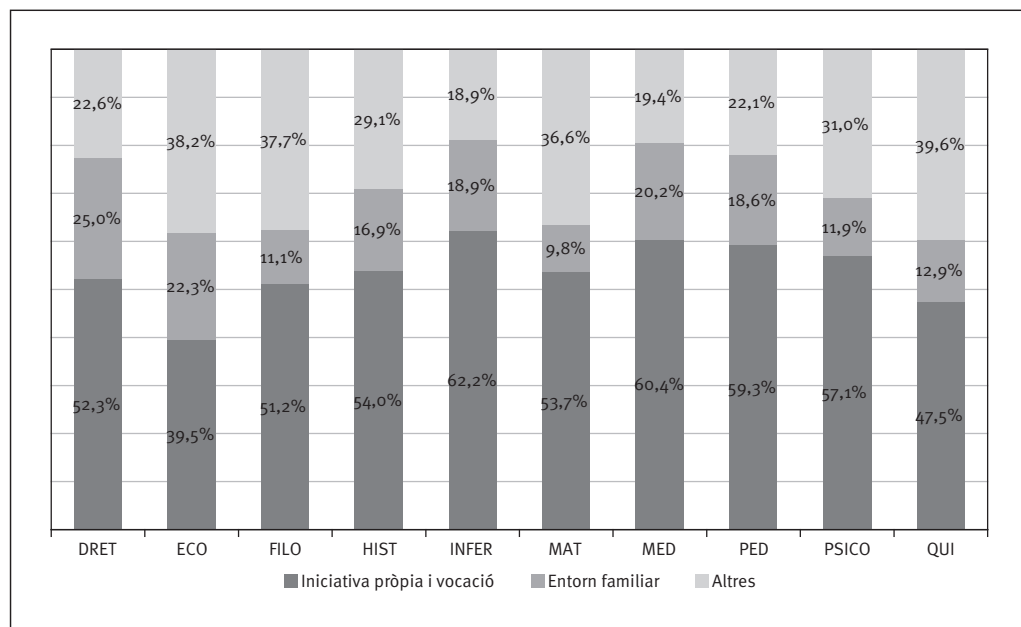
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

- b) Que sigui a causa d'una diferent relació oferta/demanda en els diferents estudis, i que tingui relació amb el fet que uns estudis són més demandats per homes que per dones, o a l'inrevés. Tenint en compte que a l'apartat anterior hem comprovat les grans diferències que hi ha segons l'ensenyament, i que hi ha diferències clares entre la predilecció per uns o altres estudis entre homes, aquest efecte és probable. Això fa pensar que pot haver-hi incidència del gènere en l'elecció d'estudis, i potser també del nivell d'estudis dels pares en l'elecció d'estudis (taula 16).

Taula 16.
Distribució d'estudiants segons l'elecció d'estudis

Orientació	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Nota de tall	4,2%	4,7%	3,6%	3,6%	4,2%	4,2%	3,8%	4,2%
Durada de l'estudi	0,5%	0,4%	0,4%	0,3%	0,5%	0,3%	0,5%	0,3%
Facilitat o dificultat de l'estudi	4,8%	2,6%	4,0%	2,4%	3,7%	2,2%	3,9%	2,4%
Proximitat al domicili familiar	2,7%	1,8%	1,1%	0,7%	1,2%	0,8%	1,3%	1,1%
Expectatives professionals	72,9%	76,2%	72,3%	76,3%	71,1%	75,0%	71,1%	74,0%
Altres/NS/NC	14,9%	14,4%	18,6%	16,7%	19,3%	17,5%	19,3%	18,0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Gràfic 9.
Relació de l'ensenyament amb l'orientació


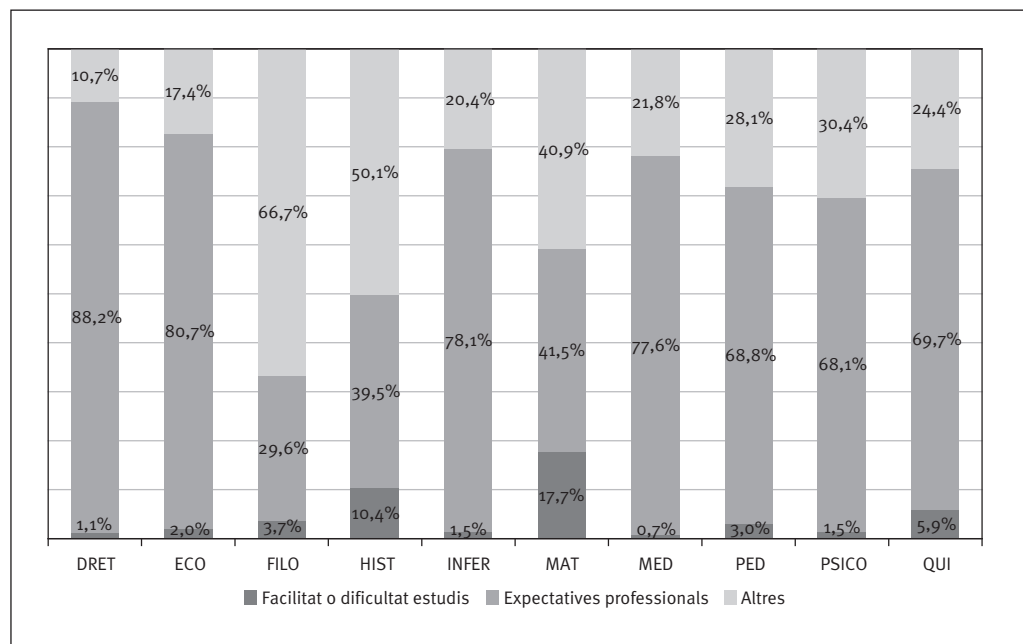
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Com a primera aproximació podem comparar quina orientació han seguit els estudiants que han accedit a diferents ensenyaments (gràfic 9). En aquest gràfic, perquè sigui més fàcil identificar les diverses categories, les hem agrupat en només tres: a) iniciativa pròpia i vocació; b) entorn familiar; c) altres.

També podem comparar el motiu de l'elecció d'estudis dels estudiants que han accedit a diferents ensenyaments (gràfic 10). En aquest gràfic, perquè sigui més fàcil identificar les diverses categories, les hem agrupat en només tres: a) facilitat o dificultat dels estudis; b) expectatives professionals; c) altres.

Gràfic 10.

Relació de l'ensenyament amb l'elecció d'estudis



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

En ambdós casos (gràfics 9 i 10) queda clar que l'orientació i l'elecció d'estudis presenten diferències molt importants segons l'ensenyament a què s'accedeix. Si comparem segons el nivell d'estudis dels pares també veiem diferències importants (taules 17 i 18).

Taula 17.**Relació del nivell dels estudis dels pares amb l'orientació**

Orientació	Sense estudis	Estudis primaris	EGB o FP1	Batx. o FP2	Cicle curt	Cicle llarg	Total
Professors de secundària	5,3%	5,2%	4,9%	3,9%	3,0%	2,6%	3,8%
Visita professor universitari	1,3%	0,8%	1,0%	1,2%	1,2%	0,9%	1,1%
Salons d'ensenyament	1,5%	1,9%	1,9%	1,8%	1,7%	1,2%	1,6%
Persones que han fet aquests estudis	2,6%	2,3%	1,8%	2,1%	2,2%	2,2%	2,1%
Amistats	6,7%	3,9%	2,8%	3,3%	3,2%	2,8%	3,4%
Entorn familiar	14,7%	16,8%	16,9%	21,5%	26,8%	28,7%	21,8%
Guia de l'ensenyament superior	0,9%	0,7%	0,6%	0,7%	0,8%	0,7%	0,7%
Sortides professionals	4,9%	4,4%	4,4%	3,4%	3,3%	3,0%	3,6%
Iniciativa pròpia / vocació	52,7%	56,8%	58,7%	54,0%	49,1%	49,3%	52,7%
Altres/NS/NC	9,4%	7,1%	7,0%	8,0%	8,8%	8,6%	9,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Val la pena destacar que quan els pares tenen un major nivell d'estudis, la proporció d'estudiants que escullen estudis orientats per l'entorn familiar és superior. Entre els estudiants amb pares sense estudis aquesta proporció és del 14,7%, mentre que entre els estudiants amb pares llicenciats o doctors aquesta proporció és gairebé del doble (28,7%).

I la mateixa conclusió és aplicable si ens fixem en el nivell d'estudis de la mare.

Taula 18.**Relació del nivell dels estudis dels pares amb l'elecció d'estudis**

Elecció	Sense estudis	Estudis primaris	EGB o FP1	Batx. o FP2	Cicle curt	Cicle llarg	Total
Nota de tall	6,5%	5,0%	4,6%	3,9%	3,6%	2,8%	3,9%
Durada de l'estudi	0,8%	0,4%	0,3%	0,5%	0,6%	0,5%	0,5%
Facilitat o dificultat de l'estudi	4,7%	4,5%	4,1%	4,3%	4,2%	3,6%	4,1%
Proximitat al domicili familiar	2,2%	2,3%	1,7%	1,7%	1,7%	0,9%	1,6%
Expectatives professionals	68,4%	72,8%	74,0%	72,6%	72,3%	73,7%	71,8%
Altres/NS/NC	17,4%	15,0%	15,2%	17,0%	17,6%	18,4%	18,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

En canvi, en relació amb l'elecció d'estudis no s'observen diferències significatives. Les taules 19 i 20 permeten comprovar si aquestes conclusions són comunes per a estudiants homes o dones.

Taula 19.

Relació del nivell dels estudis dels pares amb l'orientació segons gènere

Orientació	Sense estudis		Estudis primaris		EGB o FP1		Bat. o FP2		Cicle curt		Cicle llarg	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Professors de secundària	5,1%	4,2%	5,0%	3,8%	4,6%	3,2%	3,7%	3,0%	2,9%	2,2%	2,5%	2,0%
Visita professor universitari al centre secundària	1,3%	1,3%	0,8%	0,9%	0,9%	0,9%	1,2%	1,0%	1,1%	1,0%	0,9%	0,9%
Salons d'Ensenyament	1,5%	1,2%	1,8%	1,8%	1,8%	1,8%	1,7%	1,7%	1,6%	1,6%	1,2%	1,5%
Persones que han fet aquests estudis	2,5%	2,3%	2,2%	1,9%	1,8%	1,7%	2,1%	1,8%	2,1%	2,1%	2,1%	1,8%
Amistats	6,5%	2,9%	3,8%	2,2%	2,7%	1,7%	3,1%	1,7%	3,0%	1,6%	2,6%	1,6%
Entorn familiar	14,1%	15,6%	16,1%	15,3%	16,1%	15,3%	20,6%	18,6%	25,6%	23,2%	27,4%	25,9%
Guia de l'ensenyament superior	0,8%	0,6%	0,6%	0,8%	0,6%	0,9%	0,7%	0,7%	0,8%	0,9%	0,7%	0,9%
Sortides professionals	4,7%	3,9%	4,2%	3,4%	4,2%	3,0%	3,3%	3,0%	3,1%	3,0%	2,8%	2,6%
Iniciativa pròpia/vocació	50,7%	58,1%	54,4%	62,0%	55,9%	63,0%	51,7%	58,7%	46,9%	54,3%	47,0%	52,2%
Interès en el contingut	3,7%	3,9%	4,2%	3,2%	4,8%	4,0%	4,4%	4,5%	4,5%	4,4%	4,6%	4,6%
Altres / NS / NC	9,0%	6,0%	6,8%	4,7%	6,7%	4,6%	7,7%	5,3%	8,4%	5,6%	8,2%	5,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Taula 20.

Relació del nivell dels estudis dels pares amb l'elecció d'estudis segons gènere.

Elecció	Sense estudis		Estudis primaris		EGB o FP1		Batx. o FP2		Cicle curt		Cicle llarg	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Nota de tall	6,5%	6,0%	5,7%	6,2%	5,5%	5,0%	4,6%	4,5%	3,9%	4,6%	4,0%	3,8%
Durada de l'estudi	0,8%	0,6%	0,3%	0,7%	0,4%	0,4%	0,3%	0,2%	0,5%	0,3%	0,4%	0,5%
Facilitat o dificultat de l'estudi	4,7%	3,9%	2,5%	4,3%	3,3%	4,5%	4,1%	2,2%	4,3%	3,0%	2,5%	2,3%
Proximitat al domicili familiar	2,2%	1,6%	1,5%	1,9%	1,8%	2,3%	1,7%	1,2%	1,7%	1,4%	1,0%	1,1%
Expectatives professionals	68,4%	71,9%	75,5%	70,3%	74,5%	72,8%	74,0%	77,3%	72,6%	76,0%	76,0%	75,7%
Altres/NS/NC	17,4%	16,1%	14,4%	16,7%	14,6%	15,0%	15,2%	14,5%	17,0%	14,8%	16,1%	16,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

CONCLUSIONS

- **Relacionades amb les desigualtats en l'accés:**

Malgrat que l'increment de la població universitària al llarg de les darreres dècades no ha garantit l'accés equitatiu de tota la població a l'educació superior, almenys durant l'època de creixement econòmic el sistema universitari públic ha permès que les condicions socioeconòmiques familiars no fossin determinants com a factor limitant a la universitat. Tanmateix, en aquest estudi s'hi observen diferències clares i estadísticament significatives en la nota d'accés a la universitat en funció del nivell d'estudis dels pares i mares. En el cas dels estudiants els pares dels quals no tenen estudis, el percentatge d'estudiants la nota dels quals no supera el 7 no arriba al 29%, mentre que aquest percentatge va augmentant fins a arribar a superar el 60% en cas dels de major nivell d'estudis.

Si analitzem la disponibilitat per solament estudiar, o l'opció de combinar estudi i alguna dedicació laboral, constatem que hi ha una diferència clara entre els estudiants que treballen —ja siguin menys o més de quinze hores setmanals— i els que no treballen. Cal destacar que si els pares o mares tenen estudis superiors, la proporció d'estudiants que compaginen estudis amb una certa dedicació laboral és clarament inferior.

En relació amb la nota d'accés, constatem certes diferències en funció de si l'estudiant prové d'un centre privat, concertat o públic, però no massa elevades, malgrat la probable diferent composició social dels centres. Consegüentment es confirma que el nivell d'estudis dels pares té una influència més enllà de l'efecte que pugui tenir el tipus de centre. Tampoc constatem grans diferències en funció del gènere, però sí s'observa que les dones tenen millors notes d'accés que els homes en tots els tipus de centres.

- **Relacionades amb les desigualtats internes:**

S'observa una diferència clara entre homes i dones en relació amb el nivell d'estudis dels pares. Concretament, en el cas de les dones la proporció de pares i mares sense estudis és superior que en el cas dels homes. Aquest fenomen sembla estar relacionat amb pautes de tipus cultural que indueixen les famílies a posar més èmfasi en la necessitat de què la filla estudiï com menors són els estudis de la mare.

Hi ha diferències destacades pel que fa a la selecció de branca d'estudis en funció del nivell d'estudis dels pares. En general, la consideració social que certs ensenyaments tenen una major projecció o dificultat fa que els pares o mares amb estudis superiors incideixin en major proporció en la selecció d'estudis de les branques d'enginyeria i arquitectura o ciències de la salut. Tanmateix, és en titulacions amb nota de tall elevada on la proporció d'estudiants amb pares sense estudis és superior. Probablement això s'explica per la dimensió clarament vocacional que acompanya la decisió dels estudiants quan escullen aquests estudis.

També es constata que en centres d'ensenyament secundari privats i concertats hi ha menor proporció d'estudiants que es decanten per estudis de les branques d'humanitats o de ciències. Això pot estar relacionat amb la composició social dels centres i el nivell superior d'estudis dels progenitors que opten per aquests centres.

- **Relacionades amb mecanismes de reproducció:**

Quan els pares tenen un major nivell d'estudis, la proporció d'estudiants que escullen estudis orientats per l'entorn familiar és superior. Aquesta preferència sobre una o altra via d'orientació —familiars, iniciativa pròpia, professorat, etc.— presenta diferències molt grans entre uns estudis universitaris o uns altres.

Paga la pena destacar també la major proporció de dones que d'homes que citen com a via d'orientació la iniciativa pròpia o la vocació, fet que mostra una major autonomia en el moment d'escollir estudis i, fins i tot, que valoren més l'aspecte vocacional que no pas el càlcul de probabilitats d'assegurar la plaça, amb les conseqüències que això comporta per a les dones que no poden acabar estudiant l'ensenyament pel qual opten.

Els estudis dels pares continuen tenint una incidència molt important en el moment de l'accés a l'ensenyament superior i la seva orientació en el moment d'escollir estudis. La formació i informació dels pares i mares al voltant dels estudis i de l'educació superior és important per als seus fills i filles. I consegüentment també ho és l'assoliment d'un major nivell d'estudis i una major participació en activitats de formació continua de la població. En tot cas, la iniciativa pròpia o la vocació són les fonts d'orientació més citades —més del 50%—, i les expectatives professionals el factor que més incideix —en més del 68% en l'elecció d'estudis. A més a més, sorprèn l'escassa influència que, segons manifesten

els estudiants, tenen el professorat de secundària, la visita de professorat universitari, els salons d'ensenyament i la guia d'ensenyament superior com a fonts d'orientació.

- **Relacionades amb la crisi i l'increment de desigualtats:**

Estem davant d'un retrocés important en termes d'equitat en l'accés als estudis universitaris. La proporció d'estudiants que tenen pares i/o mares amb estudis superiors s'ha incrementat entre el 2009 i el 2012, mentre que la proporció d'estudiants que tenen pares i/o mares amb estudis primaris o sense estudis ha disminuït.

Si ho comparem amb les dades del curs 2004-05, la crisi econòmica ha afectat molt a aquesta igualtat d'oportunitats efectiva, ja que la proporció d'estudiants (tant homes com dones) que tenen pares i mares sense estudis o amb estudis primaris ha disminuït clarament entre el curs 2004-05 i el curs 2012-13, mentre que no ha disminuït en la mateixa intensitat la població en edat de tenir fills a la universitat sense estudis o amb estudis primaris.

L'increment de taxes i les dificultats que afegeix la política de beques per estudiar sense que es contemplin autèntiques beques salari que compensin el cost d'oportunitat que significa per a molts estudiants poder dedicar-se a l'estudi de forma eficient, estan afectant de forma greu l'equitat en l'accés i l'estudi a la universitat.

La proporció d'estudiants que asseguren compaginar estudis amb una certa dedicació laboral, ja abans d'accedir a la universitat, és elevada. Més concretament, tot i que hi ha diferències segons el curs, en els quatre cursos analitzats aquesta proporció ha estat superior al 25%. Aquesta important proporció d'estudiants amb certa dedicació laboral és transversal a les diferents titulacions, ja que no s'observen diferències clares en funció de la branca del estudis.

En síntesi, i especialment en aquest període de crisi, calen accions que apostin per més equitat en l'accés a la universitat i una nova política de beques salari que possibilitin l'accés als estudis superiors dels estudiants que vulguin fer-ho a temps complet, per sobre d'altres ajuts que no afegeixen més equitat al sistema.

Bibliografia

ARIÑO, A., HERNÁNDEZ, M., LLOPIS, R., NAVARRO, P. i TEJERINA, B. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. València: PUV.

BOWEN, W. G., CHINGOS, M. M., i MCPHERSON, M. S. (2009). *Crossing the finish line: Completing college at America's public universities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

CABRERA, A., BURKUM, K. R., LANASA, S. M. i BIBO, E. W. (2012). «Pathways to a Four-Year Degree: Determinants of Transfer and Degree Completion among Socioeconomically Disadvantaged Students». A: A. SEIDMAN (ed.). *College student retention, Formula for Student Success*, p. 167-210. Westport, CT: Praeger Publishers.

FUNDACIÓN CYD (2012). «Informe CYD 2011». En línia: <www.fundacioncyd.org> [Consulta: 12/09/2013].

GAIRÍN, J., FIGUERA, P. i TRIADÓ, X. M. (coords.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. En línia: <http://www.aqu.cat/doc/doc_30801544_1.pdf> [Consulta: 12/09/2013].

KAUFMANN, J. C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. París: Armand Colin.

MARTÍNEZ, M. i PONS, E. (2011). «Acceso a la educación superior». A: A. Ariño i R. Llopis (dirs.). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, p. 61-86. Madrid: Ministerio de Educación. En línia:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=14909&codigoOpcion=3> [Consulta: 12/09/2013].

OCDE (2008). *Panorama de la educación 2008. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana. En línia: <<http://www.educacion.gob.es/multimedia/00008952.pdf>> [Consulta: 12/09/2013].

OECD (2008). *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*. París: OECD.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012. OECD Indicators*. París: OECD.

PLANAS, J. i FACHELLI, S. (2010). *Les universitats catalanes, factors d'equitat i de mobilitat professional. Una anàlisi sobre les relacions entre l'estatus familiar, el bagatge acadèmic i la inserció professional l'any 2008 dels titulats l'any 2004 a les universitats catalanes*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. En línia: <http://www.aqu.cat/doc/doc_76034900_1.pdf> [Consulta: 12/09/2013].

TINTO, V. (2010). «From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention». *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, núm. 25, p. 51-90.

YORKE, M. i LONGDEN, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.

ANNEX

Taula A1.

Distribució d'estudiants segons la seva dedicació laboral i el gènere segons branca d'estudis, curs 2009-2010

Dedicació laboral	Humanitats		Ciències		Socials		Enginyeria i Arquitectura		Salut	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Menys de quinze hores setmanals	7,7%	8,6%	6,6%	8,0%	8,2%	8,9%	6,5%	8,9%	5,6%	5,4%
Quinze o més hores setmanals	22,6%	22,1%	14,2%	16,8%	19,5%	20,9%	17,5%	17,8%	23,7%	23,3%
No treballa	69,7%	69,2%	79,2%	75,3%	72,3%	70,2%	76,0%	73,3%	70,6%	71,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Taula A2.

Distribució d'estudiants segons la seva dedicació laboral i el gènere segons branca d'estudis, curs 2010-2011

Dedicació laboral	Humanitats		Ciències		Socials		Enginyeria i Arquitectura		Salut	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Menys de quinze hores setmanals	5,8%	6,0%	4,5%	6,1%	6,2%	7,4%	5,3%	5,7%	4,6%	4,0%
Quinze o més hores setmanals	27,0%	28,1%	26,0%	26,9%	27,1%	28,0%	24,5%	25,0%	31,5%	32,1%
No treballa	67,1%	65,9%	69,5%	67,0%	66,7%	64,6%	70,2%	69,3%	63,9%	63,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Taula A3.

Distribució d'estudiants segons la seva dedicació laboral i el gènere segons branca d'estudis, curs 2010-2012

Dedicació laboral	Humanitats		Ciències		Socials		Enginyeria i Arquitectura		Salut	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Menys de quinze hores setmanals	5,3%	5,5%	3,9%	4,8%	5,2%	6,0%	4,7%	6,0%	4,2%	4,1%
Quinze o més hores setmanals	23,8%	24,7%	21,6%	22,5%	24,3%	25,1%	24,0%	20,9%	23,0%	22,7%
No treballa	70,9%	69,8%	74,5%	72,7%	70,5%	68,9%	71,3%	73,2%	72,8%	73,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Taula A4.

Distribució d'estudiants segons la tipologia del centre d'ensenyament secundari, el gènere i la branca d'estudis (curs 2009-10)

Centre	Humanitats		Ciències		Socials		Enginyeria i Arquitectura		Salut	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Públic	66,3%	66,8%	61,4%	59,3%	52,5%	60,1%	51,5%	49,3%	62,7%	62,0%
Privat	17,4%	15,4%	16,6%	20,4%	22,7%	18,8%	24,0%	26,7%	16,4%	17,9%
Concertat	16,3%	17,8%	22,0%	20,2%	24,8%	21,1%	24,5%	24,0%	20,8%	20,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Taula A5.

Distribució d'estudiants segons la tipologia del centre d'ensenyament secundari, el gènere i la branca d'estudis (curs 2010-11)

Centre	Humanitats		Ciències		Socials		Enginyeria i Arquitectura		Salut	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Públic	68,6%	69,4%	60,2%	63,0%	54,7%	60,0%	54,6%	53,6%	59,8%	60,2%
Privat	12,6%	14,3%	16,5%	16,0%	21,2%	18,1%	20,7%	23,0%	16,1%	18,1%
Concertat	18,8%	16,3%	23,3%	21,0%	24,1%	21,8%	24,7%	23,4%	24,1%	21,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

Taula A6.

Distribució d'estudiants segons la tipologia del centre d'ensenyament secundari, el gènere i la branca d'estudis (curs 2011-12)

Centre	Humanitats		Ciències		Socials		Enginyeria i Arquitectura		Salut	
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona
Públic	67,9%	69,3%	61,1%	63,6%	52,8%	60,6%	53,3%	52,5%	61,5%	61,0%
Privat	13,3%	14,6%	16,5%	16,2%	22,0%	18,4%	23,3%	23,1%	17,5%	17,8%
Concertat	18,8%	16,2%	22,4%	20,1%	25,2%	21,1%	23,4%	24,4%	21,0%	21,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés i Orientació a la Universitat.

8

Crisi econòmica i educació: impacte en la mobilitat social a Catalunya

Xavier Martínez-Celorio

INTRODUCCIÓ

La crisi econòmica que va esclatar el 2008 i el seu continu agreujament fins al 2013 està tenint unes ràpides i greus conseqüències en forma d'atur, retracció del consum i empobriment. Som davant una crisi d'una magnitud sense precedents històrics que està multiplicant la por i la inseguretats per la pèrdua material de benestar i la major vulnerabilitat de descens social i de devaluació d'estatus.

En aquest capítol presentem, en primer lloc, una anàlisi de l'impacte de la crisi en les qualificacions professionals i nivells educatius, constatant la importància defensiva que mostren els nivells d'educació terciària. En segon lloc, analitzem la mobilitat social entre pares i joves de 28 a 34 anys a partir de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya del 2012, enmig de l'actual crisi. Per últim, presentem una sèrie de propostes i reflexions per a la política social i educativa que animen a vertebrar polítiques contra l'herència social i per a l'ascensor social.

IMPACTE DE LA CRISI EN LES QUALIFICACIONS I ELS NIVELLS EDUCATIUS

L'efecte depressiu d'una crisi tan llarga i plena de sobresalts es tradueix en l'augment generalitzat del pessimisme i el fatalisme davant les perspectives de futur. En un recent estudi global del Pew Research Center (2012), el 71% dels ciutadans espanyols reconeixen

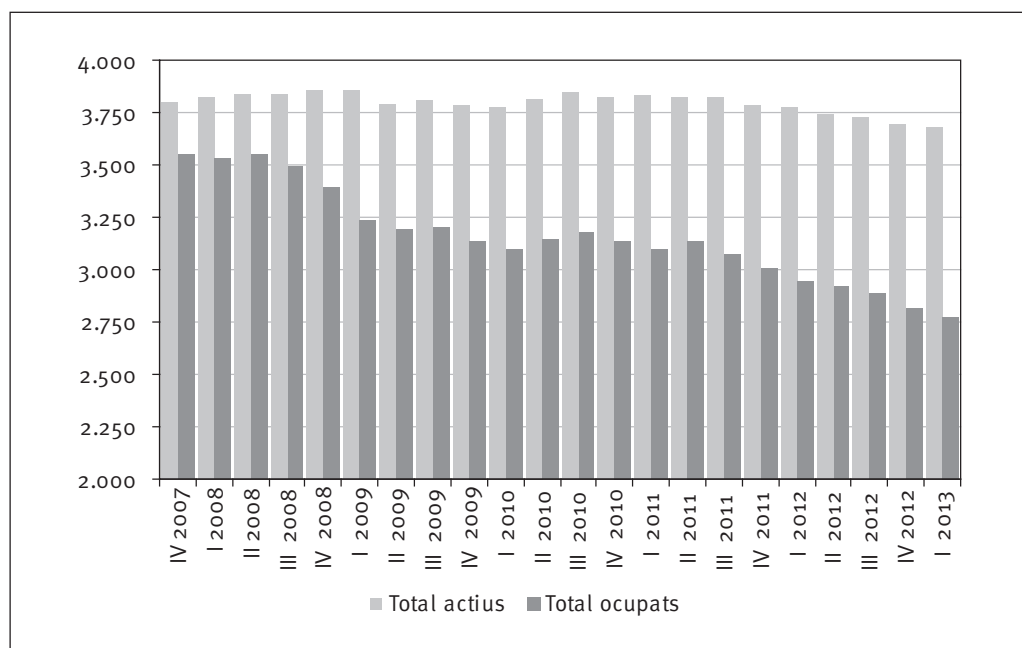
gaudir d'un nivell de benestar superior al que tenien els seus pares a la mateixa edat en què són enquestats. Aquest és un indicador subjectiu però fidedigne de la remuntada en el benestar relatiu entre pares i fills produïda a Catalunya i a Espanya durant els últims trenta anys de progrés i modernització.

No obstant això, aquest impuls de progrés es tenyeix de fatalisme quan es projecta al futur, ja que el 69% dels espanyols veuen més difícil per als seus propis fills les probabilitats d'ascens social i millora d'estatus. La perspectiva negativa davant l'ascens social dels fills no afecta igual tots els països i economies. És un pessimisme més moderat entre els enquestats italians (63%) o britànics (50%), cau al 39% entre els nord-americans, al 37% entre els francesos i només preocupa el 23% dels alemanys (Pew Research Center, 2012). Per tant, el pessimisme davant les possibilitats d'ascens i prosperitat per als fills varia i es matisa segons l'estabilitat i solidesa de cada economia.

Els sis anys de crisi que estem patint (2008-2013) suposen el xoc més traumàtic dels darrers trenta anys. Mai abans, ni en la dura crisi *fordista* de finals dels anys setanta ni en la postcrisi de mitjans dels anys noranta, s'havia destruït en un sol any fins el 8,7% de tot l'estoc d'ocupats. Va ser el 2009 l'any que marca el primer abisme. Tal com recull el gràfic 1, la segona meitat del 2008 marca la inflexió negativa. Fins al primer trimestre de 2013 s'han destruït 773.400 llocs de treball, és a dir, el 22% de tota l'ocupació existent a la segona meitat del 2008, que marca el zenit de la bonança econòmica perduda.

Només entre 2005 i 2008 l'economia catalana va crear 323.000 llocs de treball. El 42% de la nova ocupació corresponia a categories obreres, més d'un terç eren empleats i tècnics intermedis i sols el 9% corresponia al grup de professionals i tècnics superiors. Per tant, la pauta de creació de treball entre 2005 i 2008 reflectia un model de desenvolupament basat en l'ús intensiu i poc qualificat de la mà d'obra en serveis, construcció i indústria.

No només s'ha destruït tota l'ocupació creada per la bombolla immobiliària, sinó que Catalunya i Espanya han regressat al nivell i taxes d'ocupació del 2003, just quan arrenca la bombolla. És a dir, tota una dècada perduda i una crisi perllongada en forma de *W* amb doble recessió i retallades en el sector públic que encara enfonsen més el consum intern i asfíxien la recuperació a costa de devaluar els salaris i les condicions de benestar.

Gràfic 1.**Evolució de la població activa i ocupada a Catalunya: 2007-2013 (en milers)**

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

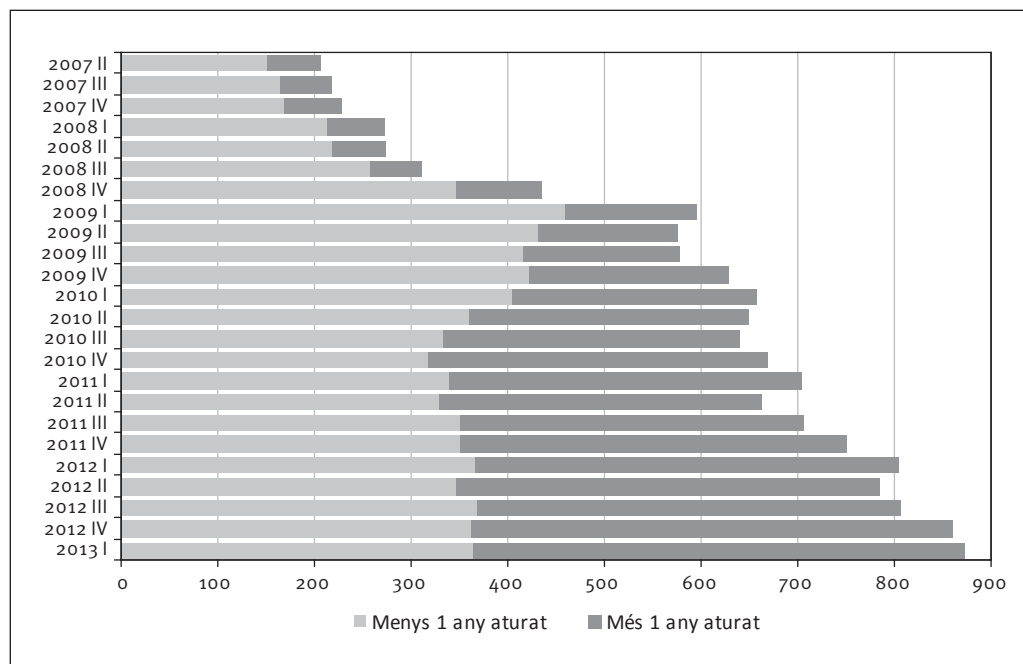
Davant aquest escenari tan hostil, el 16% dels immigrants estrangers que residien a Catalunya a mitjan 2008 han retornat als seus països. Per tant, no s'ha donat un retorn massiu ni, de moment, ha esclatat cap hostilitat racista o interètnica com alguns podien preveure. L'economia submergida, les xarxes familiars i les entitats d'ajuda social estan intervenint amb més intensitat com més s'agreugen les conseqüències de l'atur de llarga durada. El gràfic 2 mostra com a partir del 2009 s'incrementa la població que està més d'un any en atur.

Els qui hi porten menys d'un any, o bé són joves incorporats a la vida activa o bé persones acomiadades per les empreses gràcies a la nova reforma laboral.

Quin ha estat l'impacte de la crisi sobre els nivells educatius i les qualificacions professionals de les persones? El gràfic 3 ens permet visualitzar la distribució percentual

Gràfic 2.

Evolució del temps de durada de l'atur a Catalunya: 2007-2013 (en milers)



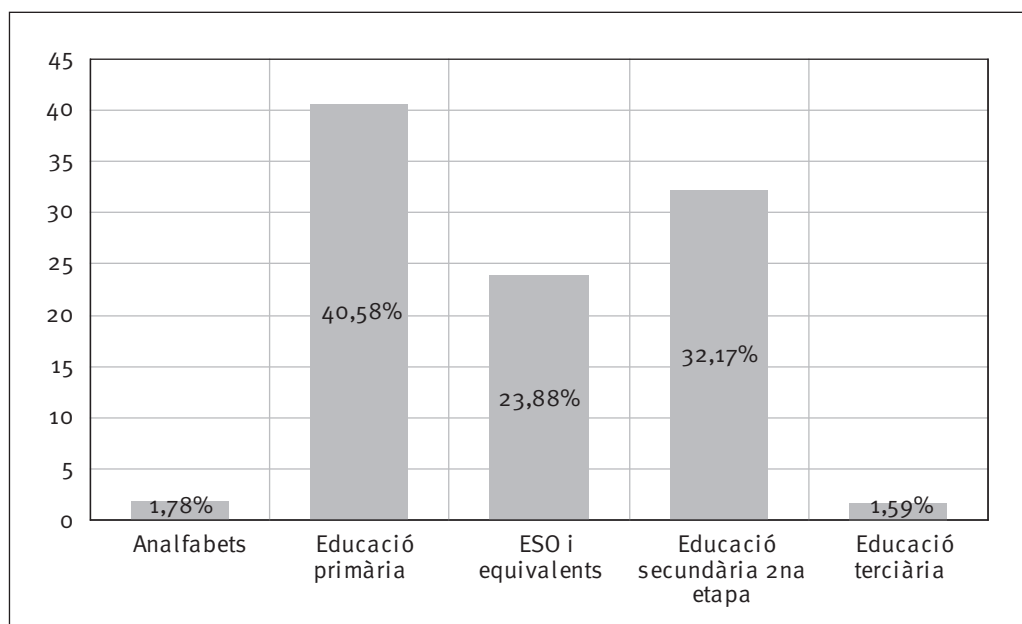
Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta de Població Activa (EPA) de l'INE.

dels nivells educatius dels 773.400 llocs de treball destruïts entre el segon trimestre del 2008 i el primer trimestre del 2013. En torn al 34% del treball destruït són ocupats amb nivells educatius secundaris o més. El 66,2% de tots els llocs destruïts corresponen a persones que no van més enllà d'un nivell bàsic d'ESO o d'EGB. Aquest gran gruix es subdivideix en quasi el 2% d'analfabets, el 40% amb estudis primaris inacabats i quasi el 24% amb estudis bàsics d'ESO o d'EGB, ja siguin graduats o no. Per tant, de manera coherent amb el model de creació massiva d'ocupació de baix nivell de qualificació, els més damnificats són els nivells educatius més baixos.

Si analitzem la diferència relativa entre el volum d'ocupació l'any 2008 respecte al primer trimestre del 2013 segons nivells educatius, hi destaquen els analfabets amb la pèrdua del 62% dels llocs de treball que ocupaven l'any 2008.

Gràfic 3.

Distribució de l'ocupació destruïda per nivells educatius a Catalunya: 2008-2013 (en percentatge)



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

La taula 1 ens permet constatar la lògica credencialista del mercat de treball si ens fixem en la columna de la diferència relativa.

El 51% dels ocupats amb estudis primaris el 2008 han perdut la feina i sumen 313.900 persones. En canvi, el ritme de destrucció d'ocupació és més moderat entre els titulats en secundària (FP1-batxillerats-COU), amb una pèrdua relativa del 28% de l'ocupació al llarg de la crisi. Les persones amb nivells d'educació bàsica d'ESO-EGB registren una menor pèrdua, del 21%. Finalment, els qui menys han perdut ocupació són el titulats en educació terciària (FP superior i universitaris), que tan sols reculen l'1% sobre l'estoc d'ocupats el 2008.

Taula 1.

Ocupats per nivell educatiu a Catalunya: 2008-2013 (en milers)

	Primer trimestre 2013	Segon trimestre 2008	Diferència absoluta	Diferència relativa
Analfabets	8,5	22,3	-13,8	61,90%
Educació primària	303,7	617,6	-313,9	50,80%
ESO-EGB, graduat o no	679,8	864,5	-184,7	21,40%
FP1-batxillerat-COU	650,3	899,1	-248,8	27,70%
Educació terciària	1.133,3	1.145,5	-12,2	1%
Total	2.775,6	3.549,0	773,4	21,80%

Nota: FP1-batxillerat-COU corresponen al nivell *educació secundària 2a etapa* de l'EPA.

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

En l'obra *Crisi, trajectòries socials i educació* (Martínez-Celorrio i Marín, 2012) ja vam constatar amb les dades longitudinals del PaD 2003-2009 que els nivells d'educació terciària es perfilaven com el nou llindar de benestar, sota el qual creix exponencialment el risc de vulnerabilitat social i empobriment.

Segons l'anàlisi de probabilitats, comptar amb una FP superior redueix un 29% el risc de vulnerabilitat, mentre que els graus universitaris en ciències i enginyeries el redueixen un 75%. El 53% dels nascuts entre 1975 i 1984 ja tenen nivells d'educació terciària i representen el col·lectiu més massiu i decisiu en contextos de crisi.

La vulnerabilitat no mesura la pobresa o les pitjors condicions de vida, sinó la pèrdua regressiva de benestar, renda i estatus al llarg d'un tram vital determinat. Per tant, es tracta d'una condició dinàmica que deixa en evidència els sectors socials més impactats pel risc de desclassament. Els criteris que hem operativitzat per classificar els individus en la vulnerabilitat social i laboral han estat els següents:

- Experimentar l'any 2009 una mobilitat descendent d'ingressos en relació amb el 2003.
- Viure una mobilitat descendent de classe social respecte l'any 2003.
- Perdre la condició d'assalariat fix l'any 2003 i passar a l'estatus d'aturat o d'assalariat temporal el 2009.

- Perdre la condició d'autònom o de petit propietari l'any 2003 i passar a l'estatus d'aturat o d'assalariat temporal el 2009.
- Mantenir-se com a assalariat temporal entre 2003 i 2009, atrapat en el treball precari sense haver aconseguit establir-se en aquest temps.

Si els individus han patit una o més d'aquestes situacions han quedat classificats en una **submostra de població vulnerable**. Els quatre primers criteris capturen situacions de descens d'estatus, d'ingressos i de classe que acostumen a interaccionar entre si. El cinquè criteri captura la reproducció de la precarietat entre 2003 i 2009.

Les trajectòries vulnerables sumaven el 36% l'any 2009, però l'agreujament de la crisi, l'atur i les polítiques d'austeritat entre 2010 i 2013 hauran augmentat el risc de vulnerabilitat. Si imputem l'increment de 7,5 punts en la taxa d'atur durant aquest temps, la taxa demogràfica de vulnerabilitat social pot arribar al 43,5% a principis del 2013. Ja no podem parlar de grups vulnerables fragmentats o d'una exclusió social divisible de la resta, sinó que tota la societat és vulnerable, cosa que afecta el cos central i no només els típics col·lectius extrems. Benestar devaluat amb més risc de vulnerabilitat per a gairebé la meitat de la societat.

Entre 2010 i 2013 s'han perdut 322.200 llocs de treball i sabem quines categories socials i quines qualificacions professionals s'han vist més afectades. La taula 2 detalla la diferència absoluta i relativa de l'estoc d'ocupats entre els primers trimestres de 2010 i 2013. Les classes obreres manuals de la construcció i la indústria han perdut 96.000 efectius en aquest segon tram de la crisi iniciada el 2008. Aquest segon gruix de pèrdua d'ocupació representa el 29% de l'estoc d'ocupats existent l'any 2010. Entre la resta de categories baixes, els empleats de comerços i serveis han perdut 65.000 efectius, afectats per l'enfonsament del consum intern, les ocupacions elementals de baixa qualificació han perdut 24.000 ocupats i s'ha destruït el 21% de l'estoc de jornalers agraris existent el 2010.

L'allargament de la crisi està suposant una significativa desaparició i vulneració dels diferents segments de les classes mitjanes. Entre 2010 i 2013 han deixat d'existir 191.200 ocupacions de classe mitjana. Això representa el 59% de tota la destrucció de treball d'aquesta segona etapa de la crisi. L'impacte en aquest període ha estat el següent:

- a) Els petits empresaris i la petita burgesia han perdut 65.300 efectius i tot un 23% de l'estoc d'ocupats el 2010.
- b) Els quadres i tècnics intermedis han perdut 53.700 llocs de treball.
- c) Els empleats administratius de coll blanc han perdut 50.000 efectius.
- d) Els autònoms amb oficis obrers i artesanals han perdut 13.600 efectius.
- e) Per últim, els professionals superiors assalariats han perdut 8.600 efectius, amb la menor pèrdua relativa del 2% sobre el 2010.

Les categories i qualificacions que han vist incrementada la seva ocupació són poques i ho fan de forma moderada. L'augment absolut i relatiu més important el protagonitzen els professionals superiors que no són assalariats, sinó que s'han fet autònoms, amb 14.300 nous ocupants. És possible que aquesta dada reflecteixi el procés de proletarització que pateix aquest grup expert, que incrementa el 22% el seu estoc d'ocupats. Els directius assalariats també remunten amb 4.800 nous efectius. Per últim, les dues úniques categories manuals que experimenten un modest augment d'ocupació són els operaris de maquinària (amb 5.400 nous ocupats) i els pagesos propietaris (amb 2.600 nous entrants).

Taula 2.

Ocupats per qualificació professional a Catalunya: 2010-2013 (en milers)

	Primer trimestre 2013	Segon trimestre 2010	Diferència absoluta	Diferència relativa
I Directius assalariats	79,3	74,5	+4,8	+6,4 %
II a Professionals assalariats	412,8	421,4	-8,6	-2,0 %
II b Professionals autònoms	78,6	64,3	+14,3	+22,2 %
IV a Petita burgesia	246,9	284,2	-65,3	-23,0 %
IV b Autònoms obrers	124,2	137,8	-13,6	-9,8 %
IV c Pagesia	29,4	26,8	+2,6	+9,7 %
III a Empleats administratius	357,6	407,4	-49,8	-12,2 %
III b Empleats comerç	442,3	502,7	-60,4	-12,0 %
V Tècnics auxiliars	237,7	291,4	-53,7	-18,4 %
VI a Obrers manuals	237,1	333,0	-95,9	-28,8 %
VI b Operaris de maquinària	215,2	209,8	+5,4	+2,5 %
VII a Ocupacions elementals	291,7	315,7	-24,0	-7,6 %
VII b Jornalers agraris	22,0	27,8	-5,8	-20,8 %
Total ocupats	2.774,8	3.097	-322,2	-10,4 %

Nota: En negreta, les qualificacions que han creat ocupació neta.

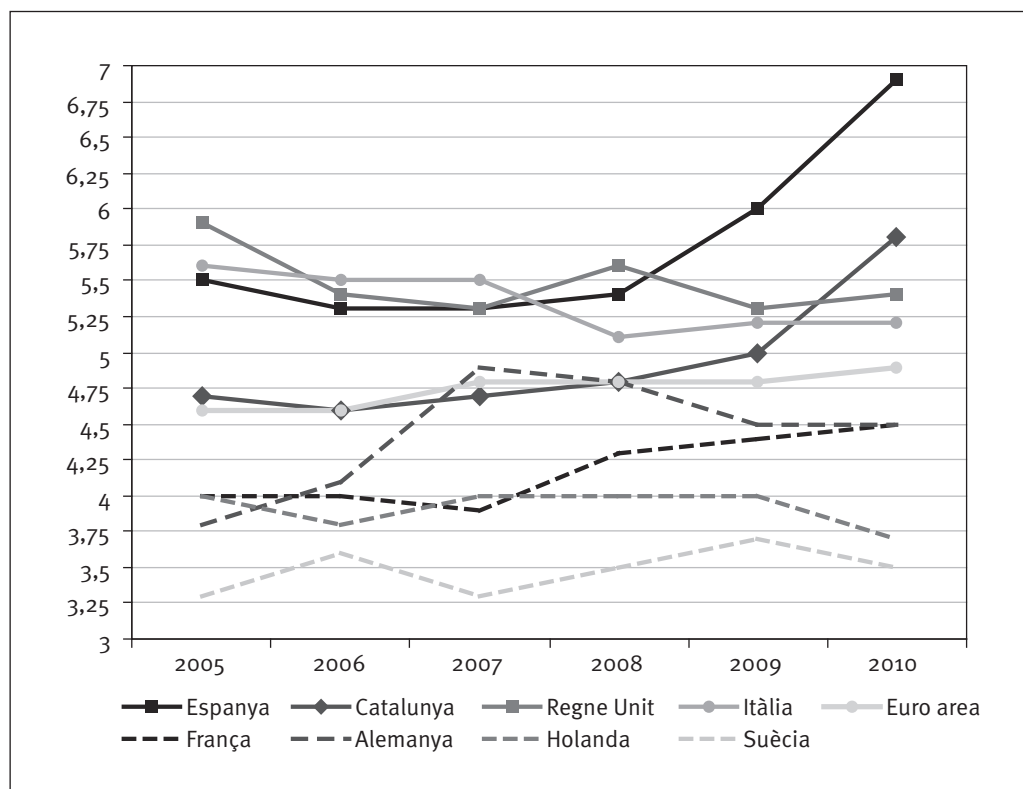
Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta de Població Activa (EPA) de l'INE.

Tal com explicàvem a Martínez-Celorio i Marín (2012), el resultat agregat suposa un augment espectacular de les desigualtats socials. Entre 2005 i 2010 la desigualtat 80/20 a Espanya augmenta el 25% i a Catalunya el 23%. A Espanya el 20% poblacional amb més renda acumula gairebé set vegades més ingressos que el quintil més pobre. El 2005 era 5,5 vegades més. Amb la crisi, Catalunya abandona la mitjana europea de desigualtat 80/20 (4,75), segueix la inèrcia d'augment espanyola i passa a ser més desigualtaria que Itàlia o Regne Unit, fet inèdit per a Catalunya abans de la crisi.

Tanmateix, Catalunya és un 38% menys classista que Itàlia i un 12% menys que el Regne Unit, és a dir, els orígens familiars de classe intervenen menys en les destinacions i

Gràfic 4.

Evolució de la desigualtat de renda 80/20 (2005-2010)



Font: Martínez-Celorio i Marín (2012).

posicions de classe dels fills a Catalunya que en aquests dos països. Dit d'una altra manera, la pauta estructural de la desigualtat és més oberta, fluïda i circulatòria. Els orígens marquen o limiten menys a Catalunya, però a Holanda encara ho fan un 14% menys. És una troballa rellevant per mesurar el grau de classisme/tancament o fluïdesa/obertura de l'estructura de classes. Aquest model de fluïdesa social catalana és el que perilla per un bucle format per l'asfíxia del model de finançament autonòmic, el deute acumulat i les retallades de serveis públics.

EDUCACIÓ I MOBILITAT SOCIAL DELS JOVES ENMIG DE L'ACTUAL CRISI

L'*Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012* ens ha permès analitzar i descriure la mobilitat social absoluta dels joves adults d'entre 28 i 34 anys (Martínez-Celorrio i Marín, 2013). En aquest tram d'edat les posicions de classe ja són consistentes i evitem els efectes de «contramobilitat» de les primeres insercions prèvies als 28 anys. El col·lectiu que estudiarem va néixer entre 1978 i 1984, en plena transició democràtica i en un marc de crisi industrial, i va arribar als 16 anys entre 1994 i 2000. Van ser la primera fornada a transitar l'ESO i a veure's exclosos de la formació professional en cas de no superar-la. El 4% dels pares no saben ni llegir ni escriure, i tot un 52% de pares compta amb un màxim d'estudis bàsics.

Dins d'aquest col·lectiu, el 77% estan ocupats el 2012. El 40% d'aquests joves experimenta l'ascens social en relació amb el pare, el 38,8% reproduceix la mateixa posició i el 21% descendeix a posicions de classe més baixes. Per tant, entre els ocupats en resulta un patró de mobilitat 40-39-21 (ascens-herència-descens). En canvi, amb dades del PaD del 2005 en sortia un patró de mobilitat un xic diferent, de 43-35-22, tal com recull la taula 3.

Si comparem ambdós períodes, destaquen el reforç de la taxa d'herència o immobilitat (4,2 punts més l'any 2012 respecte al 2005) i la frenada de la taxa d'ascens social (2,8 punts menys). Però es manté una taxa similar de descens social al voltant del 21-22%. Per tant, l'efecte de contracció de la crisi fa bloquejar l'ascensor social, però sense afectar la taxa de descens. La pauta estructural de l'anomenat ascensor social no pateix grans alteracions entre els ocupats d'aquests dos anys.

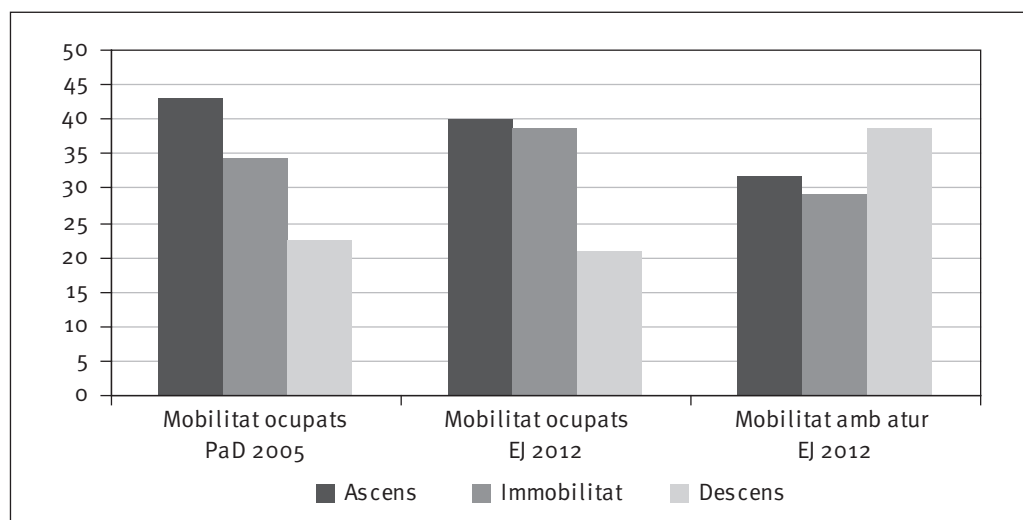
Les taxes de mobilitat social varien considerablement si a més dels ocupats considerem tots els joves d'entre 28 i 34 anys i computem també com a casos de descens social els

Taula 3.**Mobilitat social dels joves ocupats d'entre 28 i 34 anys el 2005 i el 2012 (en percentatges)**

	28-34 anys ocupats PaD 2005	28-34 anys ocupats EJ 2012	Diferència 2005-2012
Ascens	43,0	40,2	-2,8
Immobilitat	34,6	38,8	+4,2
Descens	22,4	21,0	-1,4
Total	100	100	

Font: Elaboració pròpia a partir de Martínez-Celorio i Marín (2010) i de *l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*.

destins d'atur i inactivitat el 2012. Sota aquest criteri, la taxa de descens social s'eleva al 38,9% entre els joves de 28 a 34 anys i resulta el destí majoritari. L'ascens social es redueix al 31,8% i l'herència o immobilitat en la mateixa posició de classe del pare es queda en el 29,3%. La pauta de mobilitat intergeneracional, tenint en compte l'atur i la no ocupació al 2012 com a descens d'estatus, passa a ser 30-30-40, tal com recull el gràfic.

Gràfic 5.**Mobilitat social entre joves de 28 a 34 anys a Catalunya (en percentatges)**

Font: Elaboració pròpia a partir de Martínez-Celorio i Marín (2010) i de *l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*.

Hem analitzat la mobilitat social absoluta segons orígens de classe, que es corresponen a la classe ocupada pels pares als 15 anys d'edat dels joves enquestats. La taula 4 presenta els fluxos de mobilitat i destins de classe agrupats en cinc categories, incloent-hi l'atur. Això ens permet comprovar la forta redistribució entre orígens i destins i la intensa fluïdesa social generada.

Sobta la baixa herència de les classes I-II, amb el 29%, i el fort volum de descens cap a les capes intermèdies III-V (20,5%) i a ocupacions poc qualificades dels serveis (VI-VII), amb un 15,6%. Però, sens dubte, són els fills de les classes obreres agregades (VI-VII) els qui obtenen els millors resultats, amb el 43,5% d'ascens de classe, més decantat cap a posicions de petita burgesia i de capes intermèdies, però també amb un apreciable 16,4% d'encllassament en posicions directives i professionals.

Taula 4.

Matriu de mobilitat social: destins de classe segons l'origen social. Joves de 28 a 34 anys a Catalunya, 2012 (en percentatges) (fila)

Classe del pare	Destins de classe					
	I-II	IV	III-V	VI-VII	No ocupats	Total
I-II Experta	29,0	6,5	20,5	15,6	28,4	100
IV Petita burgesia	18,7	22,7	21,0	18,7	18,9	100
III-V Intermèdies	24,5	12,3	27,0	14,6	21,6	100
VI-VII Obrers	16,4	7,8	19,3	29,7	26,8	100
No ocupats	14,0	17,2	24,2	21,0	24,4	100
Total	19,5	11,2	21,5	23,3	24,5	100

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*.

Els resultats del conjunt perfilen, doncs, una intensa renovació de l'estructura de classes entre pares i fills en què el voluminós descens d'estatus en la categoria *no ocupats* bloqueja fluxos més intensos de mobilitat ascendent a causa de la crisi. Però, en contra de concentrar el descens d'estatus en les classes d'origen més baixes, com caldria esperar d'un patró classista d'estratificació, no ens trobem amb això: el 28,4% dels fills de les classes superiors pateixen aquest descens d'estatus pel 26,8% dels fills de les classes obreres agregades.

El 42,6% dels joves de 28 a 34 anys han protagonitzat l'ascens educatiu en relació amb el seu pare, quasi el 35% reproduïx el mateix nivell educatiu patern i tot un 22,5% ha viscut el descens educatiu en relació amb el pare. Tan sols el 18% dels qui han protagonitzat l'ascens educatiu està aturat o inactiu el 2012, per un 35% dels joves que han conegut el descens educatiu. Desglossat, el 21% de tot el descens educatiu són fills de pares amb estudis secundaris, el 35% correspon a fills de pares amb títols universitaris i el restant 44% de tot el descens educatiu l'experimenten fills de pares amb nivell bàsic d'estudis que no han superat el nou nivell bàsic de l'ESO.

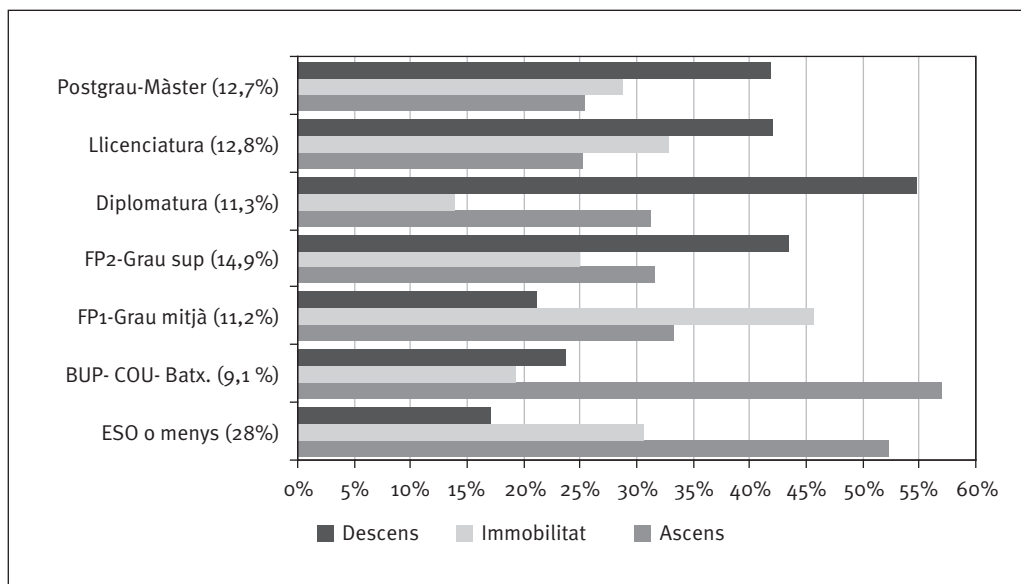
En funció de les titulacions i nivells educatius assolits, els resultats tornen a ser coincidents amb els ja obtinguts en recerques prèvies (Martínez-Celorrío i Marín, 2010, 2011). Són les diplomatures les que experimenten la major taxa d'ascens social (quasi el 55%), destacant també la funció de trampolí de l'FP superior (43%), molt per sobre dels batxillerats (24%) i de la FP mitjana (21%), superant fins i tot per poc l'ascens social obtingut des de llicenciatures i des de màsters i postgraus (42%). La màxima herència de classe la trobem entre els postgraduats amb màsters o doctorats, tal com calia esperar, amb el 29%, i entre els joves adults amb FP mitjana (28%) que reproduïxen els oficis obrers i tècnics similars als dels seus progenitors.

Per últim, un altre resultat coincident és el major risc de descens social per a aquells joves amb titulacions genèriques i no especialitzades: els qui s'han plantat amb un batxillerat registren el 57% de descens social intergeneracional, superant fins i tot els joves adults amb nivells bàsics o inferiors a bàsics (52%). També novament es confirmen les titulacions de l'educació terciària —FP superior i graus universitaris— com a llinar multiplicador de les oportunitats (Martínez-Celorrío i Marín, 2012), fet que evidencia l'elevació del nivell selectiu del mercat de treball.

El 28% de tots els joves de 28 a 34 anys no arriben més enllà dels estudis bàsics (ESO). Per la seva procedència segons el capital educatiu patern, el 7% prové de pares universitaris, el 16% de pares amb nivells secundaris i el 77% de pares que no superen els estudis bàsics o ni hi arriben. En termes de mobilitat social en relació amb el pare, el 52% d'aquest segment de joves experimenten el descens social el 2012 —comptant-hi atur i inactivitat—. Pel que fa als destins socials, el 43% d'aquests joves s'enclassa en posicions obreres, el 35% està aturat o inactiu, el 13% és autònom i tan sols el 9% s'enclassa com a empleat en posicions intermèdies.

Gràfic 6.

Mobilitat social absoluta segons nivell educatiu. Joves de 28 a 34 anys. Catalunya, 2012 (en percentatges)



Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012.

El 26% dels joves de 28 a 34 anys es titulen en cicles mitjans o superiors de formació professional. El 60% d'ells tenen pares amb estudis bàsics i el 15% pares amb estudis superiors. La taxa d'ascens social és més alta entre els joves amb FP superior (43%), que duplica la taxa d'ascens de l'FP mitjana (24%), en la qual resulta major el pes de l'herència de classe en posicions obreres (45%). Pel que fa als seus destins socials, el 32% de tots els joves amb FP mitjana o superior s'enclassen en posicions tècniques intermèdies (III-V), el 25% en posicions obreres (VI-VII), el 10% com a petits propietaris (IVab) i l'11% com a professionals experts (I-II). El restant 22% està aturat o inactiu (tretze punts menys respecte als joves que no han passat de l'ESO).

El 37% dels joves de 28 a 34 anys arriben a titulacions universitàries. Bona part d'ells (60%) prové de pares que no han assolit títols superiors. Entre els fills de la classe directiva i professional (I-II), el 66% arriben a ser universitaris pel 26% dels fills de les

classes obreres (VI-VII) i el 33% dels fills de les capes intermèdies (III-IVab-V). Els joves amb diplomatures universitàries registren la major taxa d'ascens social (quasi el 55%), per sobre dels joves llicenciats o postgraduats (42%), que registren una notòria taxa d'herència de classe, al voltant del 30%.

Pel que fa als destins socials, el 40% de tots els joves universitaris d'aquestes edats s'enclassen en posicions directives i professionals (I-II), el 12% arriben a ser petits propietaris o autònoms (IVab), el 32% està subocupat en posicions intermèdies i obreres i el 16% està aturat o inactiu —la meitat respecte als joves que no han passat de l'ESO—.

PROPOSTES PER A LA POLÍTICA SOCIAL I EDUCATIVA

La dinàmica institucional i econòmica de la societat adulta està sotmetent els joves a una continuada precarització generacional que sembla no tenir fi. El 2012, la mitjana catalana d'inframileurisme de tots els joves adults d'entre 28 i 34 anys és del 39%. Es perfila un escenari molt preocupant amb una forta degradació salarial i laboral que s'agreuja amb la propera introducció dels *mini-jobs* i altres formes precàries de contractació que arriben fins als 30 anys, independentment del nivell educatiu i de la qualificació assolida.

L'actual crisi posa en evidència la vulnerabilitat dels joves i estén el risc de descens d'estatus i de desclassament al 39% entre els 28 i 34 anys. Convé fer dos constatacions que ajuden a contextualitzar millor aquesta dada prou impactant. En primer lloc, el 40% del total de descens social és a causa de l'atur i s'experimenta com a descens temporal d'estatus perllongat per la crisi. Bona part de la reducció de la taxa de descens social passaria per una ràpida sortida de la crisi capaç de crear feina i noves posicions professionals per ocupar i aspirar. Confiam que la sortida de la crisi no trigui gaire i es comenci a animar aviat el flux de crèdit financer a les empreses i la creació d'ocupació. Tanmateix, l'escenari postcrisi s'endevina molt més complex i pausat per la lenta absorció del considerable volum d'atur juvenil acumulat. D'aquí que l'actual 39% de descens social absolut s'encalli i s'endureixi en els propers anys, cosa que generarà noves reaccions, decisions i comportaments per part dels joves —sigui una major conflictivitat i protesta política o una major opció per emigrar—.

En segon lloc, el 66% de tot el descens social correspon a fills de les diferents capes mitjanes, fet que confirma el discurs general sobre la devaluació i inseguretat d'estatus de les classes mitjanes i la seva centralitat com a subjecte col·lectiu emergent i indignat. Això no obstant, tot i patir un major cost de descens que la resta de classes, les classes mitjanes professionals (I-II) continuen fent valer el seu avantatge i poder de classe: tenen set probabilitats més que els fills d'orígens obrers baixos (VIb-VII) d'evitar l'atur i acabar enclassats com a directius i professionals, igual que els seus pares. Les classes mitjanes tenen major risc de descens, però també major poder d'enclassement que les classes més baixes, ja que el seu avantatge és per capital cultural i acadèmic adquirit, sobretot en el sistema educatiu.

La pauta meritocràtica predominant i la centralitat que té l'educació en les oportunitats d'enclassement conformen un tret definitori de l'estratificació social catalana, tal com tornem a constatar amb les dades de l'*Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*. D'aquí la importància que juguen el disseny institucional del sistema educatiu i el sistema de beques com a mecanismes de redistribució capaços de compensar les desigualtats d'origen. En ple context d'una nova reforma educativa segregativa (LOMCE) i de polítiques d'austeritat i de retallades que afecten la inversió en educació, beques i professorat, perillen les condicions per maximitzar la redistribució entesa com a efectiva igualtat d'oportunitats. La injusta i antiredistributiva política de beques que hem constatat en les nostres recerques és un altre obstacle afegit que, com la resta, només serà superable des d'un sistema educatiu propi, català, integrador i equitatiu que encara està per assolir.

En aquest context, les polítiques integrals de joventut han d'intervenir per reduir les desigualtats socials d'origen i afavorir la fluïdesa social (*social openness*). El seu caire transversal fa connectar les polítiques de joventut amb les polítiques educatives, de mercat de treball, d'habitatge i de benestar social i actua com a rerefons que activa i enforteix la promoció social dels joves. Davant els grans reptes com a país i com a economia en crisi, ens cal potenciar una nova cultura institucional i de gestió pública en què la coordinació interdepartamental doni passos fermes cap a la transversalitat i la integralitat focalitzada.

En aquest enfocament, les polítiques de joventut han de ser l'ànima i el motor de les polítiques de mobilitat i cohesió social. Una recent iniciativa del Consell d'Europa (Nunn, 2012) defensa impulsar el *mix* de polítiques que activen la promoció social dels joves

i lluiten contra l'herència social i la transmissió intergeneracional dels avantatges o desavantatges. Condensen i sumen multitud d'intervencions que impacten d'una manera directa o indirecta en les oportunitats de mobilitat social dels joves i que inclouen:

- Les polítiques d'infància que potencien l'escolarització, el lleure, la socialització i la participació infantil en ciutats educadores i inclusives.
- Les polítiques de suport a les famílies que superen els desavantatges causats per la pobresa sobtada, la malaltia o la dependència entre els membres de la llar.
- Les polítiques d'inclusió social i discriminació positiva per a col·lectius i minories vulnerables per discapacitat, condició ètnica o estrangeria.
- Les polítiques educatives que garanteixen igualtat d'oportunitats en totes les etapes acadèmiques, beques i ajuts per als joves més desafavorits i escoles, instituts i universitats interclassistes (*social mixing*) sense segregacions per raons d'origen.
- Les polítiques de mercat de treball que afavoreixen la requalificació al llarg de la vida, les segones oportunitats, la seguretat i qualitat laboral, els incentius a l'emprenedoria i la innovació o la llibertat d'oficis i serveis.
- Les polítiques d'habitatge i urbanisme que han de promoure l'emancipació i la integració residencial en barris interclassistes cohesionats en diversitat i amb una oferta de serveis públics de qualitat.

El desenvolupament coherent i coordinat d'aquest *mix* de polítiques de cohesió i promoció social hauria de ser liderat i monitorat per les polítiques integrals de joventut. Un nou exemple d'intervenció en aquest sentit seran els nous esquemes de «garantia juvenil» universalitzats a partir del 2013 des de la política europea i que ja van ser proposats a casa nostra (Martínez-Celorio, 2001). Convindria que les polítiques de joventut poguessin intervenir en el seu disseny i desplegament, juntament amb les polítiques actives d'ocupació, les polítiques socials i educatives, d'emprenedoria i d'innovació per tal d'impulsar l'economia del coneixement, verda, solidària i digital com a ecosistema d'inserció de les noves generacions.

Poc a poc, l'assumpció de *polítiques integrals de cycle vital* s'està imposant en els països europeus com l'enfocament modern de les polítiques públiques per tal de donar resposta a les necessitats de la infància, la joventut, l'adultesa i l'ancianitat. Són esquemes i enfocaments en què la lluita contra la desigualtat d'oportunitats i contra els riscos de vulnerabilitat social guien les millors pràctiques. En el seu rerefons són polítiques de

mobilitat social i d'inclusió social vertebrades com a respostes anticipants, intergeneracionals i democràtiques. Esperem ser capaços de consensuar-les i construir-les en l'actual marc polític i institucional per tal de potenciar la igualtat fluïda d'oportunitats que caracteritza l'estratificació social catalana.

Bibliografia

ERIKSON, R. i GOLDTHORPE, J. H. (1993). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.

MARTÍNEZ-CELORRIO, X. (coord.) (2001). *Garanties formatives i accés al coneixement per a joves poc qualificats*. Barcelona: Projecte Leonardo da Vinci INVOC-TRAIN, Universitat de Barcelona-Federació d'Ensenyament de CC.OO.

MARTÍNEZ-CELORRIO, X. i MARÍN, A. (2010). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 71, vol. 1.

MARTÍNEZ-CELORRIO, X. i MARÍN, A. (2011). *Educació i mobilitat social a Catalunya. Actualització amb dades del PaD-2009*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 71, vol. 2.

MARTÍNEZ-CELORRIO, X. i MARÍN, A. (2012). *Crisi, trajectòries socials i educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 74.

MARTÍNEZ-CELORRIO, X. i MARÍN, A. (2013). «Orígens de classe, educació i mobilitat social: ascens i descens social de les persones joves en el context de crisi». A: Diversos autors. *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

NUNN, A. (2012). *Fostering social mobility as a contribution to social cohesion*. Estrasburg: Council of Europe.

PEW RESEARCH CENTER (2012). *European Unity on the Rocks: Greeks and Germans at Polar Opposites*. Washington: Pew Global Attitudes Project.

Tercera part:

Observatori de la política Educativa. Agenda política

9 Les opcions de política educativa a Catalunya. Anàlisi de l'acció de govern (2010-2013)

Xavier Bonal Sarró i Antoni Verger Planells¹

1. Volem agrair la col·laboració de Marcel Pagès en la realització d'aquest treball.

INTRODUCCIÓ

Aquest capítol revisa les tendències recents de la política educativa catalana d'ençà que a finals de l'any 2010 es produís un canvi de govern. Les particularitats del període analitzat, marcat per les polítiques de contenció pressupostària, fan necessària una anàlisi acurada de les opcions preses pel Govern de la Generalitat a l'hora de contraure despesa en diferents partides o sectors. És per això que el nostre treball revisa diferents eixos de política educativa i n'avalua les decisions més rellevants, tant des del punt de vista del desenvolupament regulatiu com pel que fa a les opcions polítiques i econòmiques del Govern.

El capítol presenta els resultats més destacats del treball *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*, el qual està disponible, com a volum complet, en una altra publicació. En certa manera, el capítol equival a un resum executiu, tot i que exhaustiu, de la referida publicació².

El capítol consta de dos grans apartats. En el primer apartat se sintetitzen els trets més destacats de cadascuna de les polítiques avaluades. Concretament, ens centrem en nou eixos de política educativa: finançament; professorat; autonomia de centre; avaluació

2. De fet, l'esforç de síntesi ens obliga a reduir moltes descripcions que apareixen en el volum complet, alhora que deixa de banda molta informació de context. Igualment, amb l'objectiu de fer àgil la lectura i no carregar-la de fonts documentals, hem optat per no incloure en aquest capítol les referències específiques de les xifres, normes o notícies de premsa, les quals poden consultar-se en la publicació completa de forma sistemàtica.

del sistema educatiu; millora del rendiment escolar; equitat; atenció a la diversitat; educació-treball; i escola-família-entorn. Per a cadascun dels eixos assenyalem les principals tendències internacionals observades i els principals trets de la política desplegada a Catalunya. Aquests trets poden referir-se a desplegaments regulatius específics, a opcions explícites de govern o a indicis disponibles sobre els possibles impactes de les decisions preses.

En el segon i darrer apartat presentem les conclusions principals d'aquest treball. A partir d'una anàlisi transversal de les polítiques desplegades, oferim una interpretació de l'evolució de l'agenda política i de les opcions de política educativa explícites i implícites en l'acció de govern.

EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ

Els darrers anys han estat especialment convulsos pel que fa al finançament de l'educació. La crisi econòmica global i, sobretot, les polítiques d'ajustament estructural exigides a Europa han interromput una dècada continuada de creixement dels pressupostos educatius i han comportat retallades significatives en diferents capítols de despesa. Aquest procés de contenció pressupostària, paradoxalment, té lloc en moments en els quals la demanda educativa és especialment àmplia. L'increment de l'atur i la manca d'oportunitats laborals fan augmentar el volum de ciutadans disposats a formar-se o reciclar-se. Com més dificultats hi ha per garantir la inversió educativa, més elevada és la pressió sobre l'expansió d'aquesta inversió. Una segona paradoxa es deriva de les conseqüències indirectes que la crisi provoca sobre la despesa educativa. L'increment de les necessitats socials repercuteix sobre les condicions de vida de les famílies i, com sabem, aquestes recauen de manera significativa en els infants. L'augment de la pobresa, doncs, incrementa les necessitats educatives específiques de molts infants per condició social desfavorida, o requereix d'un major nombre de beques —per cobrir tant costos directes com indirectes de l'educació. Lluny de poder donar resposta a aquestes necessitats, la contenció pressupostària deixa, malauradament, sense l'atenció suficient molts infants.

Diversos organismes internacionals, i sobretot aquells que tenen un mandat explícitament educatiu (com la UNESCO), recomanen que els estats incrementin significativament la

inversió educativa. El programa *Educació i Formació 2020* de la Unió Europea (UE), per exemple, reitera la necessitat d'invertir més en educació com a mecanisme de creació de capital humà i de convertir Europa en la regió mundial més competitiva i amb més cohesió social del planeta. Malgrat que la relació entre despesa pública en educació i resultats educatius no sigui una relació positiva i consistent, en el que sí coincideix la comunitat internacional és en la necessitat d'expandir els nivells educatius de la població com a via de generació de riquesa i competitivitat.

Aquestes paradoxes entre les crides a l'educació com a mecanisme de sortida de la crisi i les dificultats de finançament s'han projectat nítidament a Catalunya en els darrers anys.

Marc polític i legal

- Les referències directes a qüestions relatives al finançament de l'educació són absents tant en les propostes electorals com en el Pla de Govern 2011-2014. Un repàs de l'Eix 2 d'aquest pla, referit a l'educació, permet observar que no hi ha referències explícites a la inversió educativa.
- Els pressupostos educatius, com en general els pressupostos públics, han estat marcats per dues mesures normatives recents decisives. D'una banda, per la Reforma de l'article 135 de la Constitució espanyola, de 27 de setembre de 2011. D'altra banda, per la Llei Orgànica 2/2012, de 27 d'abril, d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera, la qual deriva de la reforma constitucional i en representa el desplegament. Aquesta normativa condiona àmpliament l'autonomia pressupostària de les administracions públiques i, per tant, bona part de l'autonomia política.
- Malgrat aquest context desfavorable, cal recordar que la LEC estableix en l'article 158 el deure del Departament d'Ensenyament d'assegurar la dotació de plantilles de personal i de mitjans per al bon funcionament dels centres i preveu en l'article 197, com a principi específic per a la gestió pública de recursos econòmics del sistema educatiu, el de suficiència i estabilitat pressupostària.

Implementació

- La reducció pressupostària es detecta a partir dels pressupostos del 2011, de manera que l'any 2012 ens trobem amb una reducció acumulada superior al 13% en els pressupostos educatius definitius. El càlcul en euros constants situa la reducció pressupostària en més del 20% entre el 2010 i el 2012.
- La reducció del pressupost ha comportat, segons dades de la mateixa Conselleria d'Ensenyament, una reducció del 20% en la despesa per alumne en termes nominals, que ha passat de 4.190 euros el curs 2010-11 a 3.370 euros el curs 2012-13. La diferència és resultat de la coincidència de la reducció pressupostària en educació i de l'increment de la demografia educativa, que en els darrers dos anys ha crescut a raó d'un 3-4% anual (entre 25.000 i 30.000 alumnes per any).
- Les xifres d'inversió pública en educació previstes en els Pressupostos de la Generalitat per al 2011 i 2012 situen l'esforç del Govern català en menys del 3,2% del PIB del 2011 i per sota del 3% el 2012.
- Les retallades afecten inicialment les despeses de funcionament dels centres educatius. La reducció de despeses de funcionament als centres públics s'havia iniciat l'any 2010 amb el govern tripartit, amb retallades entre el 8 i 16% en alguns casos. Si bé la Conselleria d'Ensenyament va admetre reduccions l'any 2011 del 10%, alguns instituts van arribar a denunciar reduccions que arriben en alguns casos al 50% respecte a les pactades com a idònies amb la Direcció General de Centres Públics.
- El Departament d'Ensenyament ha disminuït concerts en el nivell postobligatori a causa de la davallada en la matrícula. Alhora, el finançament dels centres privats que ofereixen ensenyaments postobligatoris ha seguit desplegant-se d'acord amb el que va establir la LEC en la seva disposició addicional vuitena. Paradoxalment, doncs, s'amplien concerts en aquests nivells alhora que se n'han de disminuir en alguns centres per manca de matrícula.

LA POLÍTICA DE PROFESSORAT

La política de professorat és un dels terrenys en què l'activitat regulativa i política ha estat més intensa en els darrers exercicis. La raó és simple: l'objectiu de contenció pressupostària i control del dèficit suposa inevitablement, en l'àmbit educatiu, reduir la massa salarial d'una partida que suposa més del 70% dels recursos educatius. És per això que les actuacions polítiques en aquesta matèria han afectat significativament la configuració de les plantilles docents i les condicions laborals del professorat.

Aquesta ha estat una tendència en diversos països europeus, la qual es compagina amb un èmfasi en reformes que atorguen centralitat al professorat com a actor fonamental del canvi educatiu. Les recomanacions polítiques en aquesta matèria, com les assenyalades per l'OCDE, reforcen la necessitat d'introducció de mecanismes de flexibilització professional acompanyades, però, de mecanismes d'incentius i de sistemes de supervisió que afavoreixin la millora de la qualitat docent en contextos desfavorits. Malgrat aquestes opcions de política educativa, cal assenyalar que l'evidència empírica no és en absolut contundent respecte a la relació entre mecanismes d'incentivació professional i rendiment educatiu dels alumnes. En efecte, les anàlisis derivades de PISA ens mostren com entre els països que introdueixen mecanismes de remuneració associats als mèrits n'hi ha amb alt i amb baix rendiment (OCDE, 2012). Tot i això, les pressions cap a la introducció d'aquest tipus de mesures els darrers anys són significatives.

Marc polític i legal

- Una de les mesures més polèmiques pel que fa a la política de professorat ha estat la publicació recent del primer esborrany del Decret de plantilles i provisió de llocs docents. En aquest decret s'hi defineixen els criteris i les característiques generals que han de complir les plantilles docents. La proposta de decret defineix, seguint la LEC, els mecanismes d'accés als llocs docents de caràcter general i de caràcter específic, i estableix els procediments de selecció ordinaris i extraordinaris.
- El desplegament regulatiu en matèria de professorat ha estat especialment intensiu. S'han aprovat resolucions relatives a la regulació de l'accés del personal interí

als centres i, en concret, a la regulació de les substitucions i dels complements retributius del professorat en circumstàncies especials. Igualment, s'han aplicat les mesures de contenció salarial que han afectat tot el personal de la funció pública en els darrers anys.

Implementació

- Les diverses mesures adoptades pel Govern de la Generalitat en els darrers anys han suposat una reducció significativa de la plantilla docent, en un context d'increment de nombre d'alumnes. Mentre que l'alumnat del sistema educatiu català creix un 6,3% entre 2010 i 2012, la plantilla docent es redueix en el mateix període un 5,5%.
- La reducció de plantilles, juntament amb la possibilitat legal d'increments de ràtio, ha provocat un augment en les ràtios alumnes/professors. L'increment més significatiu té lloc a l'ensenyament públic, tot i que en aquest sector s'hi mantenen ràtios més baixes que en l'ensenyament concertat.
- Les resolucions sobre substitucions —que obliguen els centres a no cobrir-les fins transcorreguts un nombre determinat de dies en funció del nivell educatiu— i els canvis en la seva regulació —que ajusten els contractes del professorat interí a les hores lectives i eliminen el temps de coordinació— han produït, d'una banda, una davallada en el nombre d'interins i, de l'altra, un augment significatiu del nombre d'interins a temps parcial.
- Les reduccions de plantilles redueixen sens dubte la massa salarial a la qual ha de respondre el Departament d'Ensenyament. Alhora, les reduccions salarials aplicades al personal de la funció pública han permès reduir el capítol 1 dels pressupostos d'ensenyament en més d'un 5% en els darrers dos anys.
- Més enllà de la reducció salarial, cal destacar la reducció o retirada de determinades prestacions o beneficis als quals podia optar el professorat que s'ha vist afectat per les retallades (aportacions a plans de pensions, hores de reducció per tasques de coordinació, llicències retribuïdes per estudi, etc.).

L'AUTONOMIA DE CENTRE

L'autonomia escolar és una de les polítiques educatives que, aparentment, genera més acceptació en l'àmbit de l'OCDE. Ara bé, l'autonomia escolar és una política que, segons com es concreti, pot donar peu a pràctiques molt diferenciades, les quals, a més a més, no estan necessàriament relacionades amb la millora educativa.

La mateixa OCDE acostuma a distingir entre dos tipus d'autonomia: *a)* autonomia de *gestió*, que consisteix en la desconcentració de tasques de gestió de recursos (econòmics, materials, humans) en l'àmbit escolar; *b)* autonomia *pedagògica*, que posa l'èmfasi en la major capacitat de definició del projecte pedagògic, del currículum i dels mecanismes d'avaluació dels estudiants per part dels centres.

Segons es desprèn dels resultats de les proves PISA, l'autonomia pedagògica és la que correlaciona més positivament amb el rendiment escolar, mentre que no hi ha relació directa entre autonomia de gestió de recursos i rendiment³.

Marc polític i legal

- La proposta de l'autonomia de centre ha anat penetrant en les propostes de govern de manera progressiva: va ser marginal en el programa electoral de CiU del 2010, però va adquirir una major centralitat en el programa de les eleccions del 2012 i, just posteriorment, a l'*Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar*.
- La LEC centra una part important del seu contingut a donar cobertura legal i impulsar les polítiques d'autonomia al nostre país. En el moment de definir-se els continguts de la LEC, els seus promotors consideraven que, per modernitzar el sistema educatiu català, calia incidir de forma decidida en la manera com es gestionen els centres educatius.

.....

3. Matisa, però, que l'autonomia en la gestió de recursos acostuma a donar més bons resultats en aquells països on les polítiques de rendició de comptes són més fortes, tot i que també posa de relleu que l'esmentada relació és més aviat feble.

El Govern actual, així com ho van fer els governs anteriors, acostuma a associar la proposta d'autonomia de centre a la de direccions professionalitzades. Tant la LEC com els decrets que se'n deriven per promoure l'autonomia i les direccions professionalitzades (vegeu els decrets 102/2010, de 3 d'agost de 2010, i 155/2010, de 2 de novembre de 2010, respectivament) conceben l'autonomia com una forma d'introduir lògiques gerencials en l'organització escolar i ubiquen el locus de l'autonomia en la direcció dels centres.

Implementació

- Segons fonts del Departament, aproximadament la meitat dels centres educatius encara necessiten adoptar el seu projecte de centre a les previsions de la LEC i del Decret d'autonomia, tot i que, com s'especifica en aquest mateix decret, tenen fins juny del 2014 per fer-ho.
- Tanmateix, el Decret d'autonomia contempla l'aplicació de mesures amb què fomentar que els centres s'organitzin i funcionin segons els preceptes de l'autonomia de centre, sobretot des de la vessant d'organització pedagògica. Entre aquestes mesures destaquen els *acords de coresponsabilitat* i els *projectes d'innovació pedagògica*.
- Un dels principals obstacles per fomentar l'autonomia de centres és precisament la falta de recursos econòmics per estendre la pràctica dels *acords de coresponsabilitat*. De fet, el nombre d'acords de coresponsabilitat està disminuint respecte al període en què funcionava una experiència pilot per potenciar l'autonomia de centre coneguda com Projecte per a la Millora de la Qualitat dels Centres Educatius (PMQCE), que s'engegà l'any 2005⁴.
- Els *projectes d'innovació pedagògica* són concebuts com un instrument amb el qual potenciar la vessant pedagògica de l'autonomia de centre. No tenim dades de la seva evolució ni de la seva implantació perquè el Departament no enregistra de

.....

4. Concretament, vint-i-cinc centres dels cent que van signar el PMQCE l'any 2007 no van renovar els acords de coresponsabilitat el curs 2012-13. La suma de centres amb plans estratègics/d'autonomia i acords de coresponsabilitat l'any 2011-12 era de 636, mentre que el curs següent aquesta xifra va baixar als 588 centres.

forma sistemàtica el nombre de centres que els han adoptat. Tampoc en fa, ni molt menys, un seguiment exhaustiu. Això ens fa pensar que es tracta d'un instrument que encara compta amb un perfil baix en la promoció de l'autonomia escolar.

- En canvi, s'han fet palesos majors avenços pel que fa al desplegament del Decret de direccions i, concretament, pel que fa a la professionalització de la funció directiva. En aquest àmbit, hi destaquen les següents actuacions: *a)* dos cursos de formació inicial en direcció escolar en el marc de l'Escola d'Administració Pública de 155 hores de durada; *b)* acreditacions de director professional; *c)* impuls a la selecció per concurs de mèrits de directors de centre; *d)* adopció d'un decret de plantilles que, com esmentàvem en el punt anterior, pretén afavorir que els directors tinguin la capacitat de conformar un equip docent a partir d'uns perfils singulars definits per ells mateixos.
- El marc regulatiu existent, així com el seu desplegament, posa de relleu que el Govern actual prioritza desenvolupar la idea de les direccions fortes i professionalitzades a la de l'autonomia escolar en un sentit més ampli i, sobretot, des de la seva vessant pedagògica. Malgrat que el Decret d'autonomia estableix que el projecte educatiu del centre «és la màxima expressió» de l'autonomia de centre (art. 2), el Govern actual està potenciant la figura del director i el projecte de direccions com els instruments clau en la gestió del centre escolar, i el nombre de projectes de centre adaptats als preceptes del Decret d'autonomia és encara baix.
- Encara s'ha de veure si l'autonomia de centre —amb un lideratge més aviat compartit— és compatible, en la pràctica, amb la idea de les direccions fortes i professionalitzades. També és aviat per valorar si l'autonomia de gestió i la pedagògica es poden potenciar a la vegada, o si la primera eclipsarà la segona, com sembla que està succeint en el marc del discurs i la pràctica oficial actuals.

LA POLÍTICA D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

Actualment, l'avaluació ocupa un lloc central en el debat educatiu internacional. L'avaluació, com tantes altres polítiques educatives, és una política que es pot acabar concretant de maneres molt diferents. La forma concreta que adoptaran els sistemes

d'avaluació educativa depèn de diverses variables, com *qui és l'agent* avaluador (avaluació externa, entre iguals, autoavaluació), *quin és l'objecte* de l'avaluació (els estudiants, el professorat, els directors, els centres educatius o el sistema en la seva totalitat), *quin és l'abast* de l'avaluació —censal vs. mostral— o, potser la qüestió més fonamental, *per a què s'avalua* (diagnosi, avaluació formativa, avaluació sumativa, retre comptes, planificació educativa, etc.).

En l'agenda educativa internacional hi ha un ampli consens en el fet que els sistemes d'avaluació s'han de regir pels següents principis:

- *Holístic*: els sistemes d'avaluació han de contemplar diferents dimensions del sistema educatiu i tenir en compte que cada una d'aquestes dimensions no és una activitat aïllada, sinó que es realitza des d'una concepció més aviat relacional.
- Potenciar el component *formatiu* de l'avaluació, és a dir, orientar l'avaluació a identificar les febleses del sistema educatiu i a millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge.
- *Autonomia del procés avaluatiu*, per garantir, entre altres qüestions, la independència política de l'avaluació, l'estabilitat financera i la continuïtat en les bases de dades.

Marc polític i legal

- Als programes electorals de CiU de 2010 i 2012, les referències a l'avaluació educativa hi són freqüents, però més aviat inconnexes, de manera que no es cospa la voluntat de desenvolupar un *sistema d'avaluació* en sentit estricte.
- El preàmbul de la LEC posa èmfasi en la necessitat de reforçar les polítiques d'avaluació educativa a Catalunya i, més concretament, en la necessitat de promoure mecanismes i una cultura de l'avaluació com a condició necessària per poder desenvolupar l'autonomia dels centres.
- La mesura central de la LEC pel que fa a l'avaluació educativa consisteix en la creació d'una agència especialitzada en aquesta matèria (vegeu Capítol III del Títol XI de la llei). Aquesta mesura es va concretar en un decret que establí les «bases per a la creació de l'agència d'avaluació i prospectiva educativa de Catalunya»

(vegeu el Decret 177/2010, de 23 de novembre de 2010), el qual va ser aprovat pel govern tripartit cinc dies abans que se celebressin les eleccions al Parlament de Catalunya del 2010.

- Tanmateix, l'agència mai va ser constituïda. El 8 de març del 2011, el govern de CiU va aprovar el Decret 294/2011, amb el qual se «suspèn l'activitat de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i la constitució del seu Consell Rector». En l'únic article de què consta aquest decret, s'hi esmenta que la suspensió serà efectiva «fins que les disponibilitats pressupostàries ho permetin».

Implementació

- Pel que fa a les polítiques d'avaluació actuals destaquen dues grans iniciatives: *l'avaluació global diagnòstica* i *les proves de competències de final d'etapa*.
- *L'avaluació global diagnòstica* és aplicada pels propis centres partint d'un conjunt de materials i un instrumental que facilita el Departament. La inspecció dona suport als centres en el moment de la diagnosi i a l'hora de promoure determinats canvis en l'àmbit de centre segons la diagnosi realitzada.
- *Les proves de competències de final d'etapa (6è de primària i 4t d'ESO)* són portades a terme pel Consell Superior d'Avaluació. Les proves cobreixen les àrees de matemàtiques i competències lingüístiques (castellà, català i anglès). Els resultats d'aquestes proves són retornats al centres i a altres agents (famílies, serveis territorials i inspecció) al cap d'aproximadament cinc setmanes d'efectuar les proves. Les proves generen informació en l'àmbit de sistema, de centre i de cadascun dels alumnes, la qual és presentada de la forma més desagregada possible amb la intenció d'aportar elements als agents educatius perquè puguin gestionar possibles millores en el sistema. En el moment del retorn, el rol de la inspecció esdevé determinant.
- Dels resultats de les proves de competències se'n poden derivar mesures extraordinàries, com decidir quins centres podran comptar amb la sisena hora o amb recursos docents addicionals.

- El Departament també està potenciant una política d'avaluació docent. Fonts internes afirmen que, en els darrers set anys, els inspectors han avaluat 62.000 mestres. Aquesta avaluació, que té un fort component qualitatiu, cobreix molts aspectes de la pràctica docent, com la inserció dels mestres en la dinàmica del centre, el clima que creen a l'aula, la seva capacitat de transmetre coneixements, la planificació que fan de la docència, el tipus d'avaluació que apliquen a l'alumnat, etc. El principal inconvenient d'aquesta avaluació és que no compta amb un mecanisme de retorn sistematitzat als professors avaluats, de manera que la qualitat d'aquest retorn resta a la voluntat de l'inspector/a en qüestió.
- En relació amb l'avaluació docent, un altre objectiu del Govern actual és que els sexennis —o «graus», en llenguatge LEC—, que s'atorguen als mestres en funció de la seva antiguitat i formació, es basin també en el seu nivell de «productivitat». Encara no està clar, però, com s'operativitzarà aquesta idea. Segons fonts del Departament, perquè la productivitat docent sigui objectivable, s'hauria de basar en els resultats obtinguts pels alumnes en proves externes. En cas que aquesta política es concreti d'aquesta manera, i no es trianguli amb alguna altra mesura, es correria el risc de fer atribucions excessivament forçades, com adverteix la mateixa OCDE.
- Malgrat les iniciatives que s'estan fent en matèria d'avaluació, a Catalunya encara no hi trobem un marc d'avaluació integrat ni independent. A més a més, moltes de les propostes que hi ha sobre la taula encara es troben força indefinides o en procés de redefinició. La crisi, de nou, és el principal argument que s'esgrimeix des del Departament per justificar el no-desenvolupament d'un sistema d'avaluació més holístic i comprensiu.

LES POLÍTIQUES DE MILLORA DEL RENDIMENT EDUCATIU

El rendiment educatiu ha esdevingut un component clau a l'hora de conceptualitzar la qualitat educativa. En l'actualitat, per mesurar la qualitat de l'educació, es tendeix a tenir més presents indicadors de resultats que indicadors relatius als recursos amb què compten els sistemes educatius. A més a més, entre els indicadors de resultats, la mesura del rendiment i, concretament, la dels resultats d'aprenentatge han agafat centralitat

respecte a altres indicadors convencionals com podrien ser les taxes d'idoneïtat o la taxa de graduació.

El sistema educatiu català presenta reptes importants en termes de rendiment educatiu, amb una taxa de repetició molt elevada (el 29,7% dels estudiants de 15 anys havien repetit algun curs en el curs 2010-11, mentre que la mitjana OCDE és del 13%) i un nivell d'abandonament prematur també molt elevat (del 26%, molt superior al de la mitjana de la UE-27, que és del 13,5%, i encara més lluny de l'objectiu definit a l'estratègia Europa 2020, que és del 10%). Pel que fa a les proves PISA, Catalunya se situa sensiblement per sobre de la mitjana europea en competència lectora, i per sota en matemàtiques i ciències. El percentatge d'alumnes d'alt rendiment en les proves PISA és, a més, molt inferior al de la mitjana OCDE i europea.

En el marc de la comunitat educativa internacional s'hi ha generat un consens molt ampli al voltant de la idea que les polítiques d'equitat poden afavorir la qualitat i, en particular, el rendiment dels sistemes educatius. L'informe PISA, en totes les seves edicions, constata la vigència de la relació entre equitat i rendiment. Això ha contribuït al fet que l'OCDE i altres organismes internacionals promoguin l'adopció de polítiques dirigides a la millora de la igualtat d'oportunitats en educació, no només per una qüestió de principis, sinó també per raons d'efectivitat.

Precisament, un dels reptes més grans que afronta el sistema educatiu català en l'àmbit del rendiment té a veure amb la gran desigualtat que es fa palesa entre diferents grups de població. El darrer informe PISA posa de relleu que Catalunya és un dels països més desiguals pel que fa a la diferència entre els resultats obtinguts per la població nativa i la població immigrant. En matèria de comprensió lectora, aquesta és de 82 punts, quan la mitjana OCDE és de 44.

Marc polític i legal

- El rendiment escolar es pot potenciar —de forma directa i indirecta— des de múltiples àrees de política educativa (formació docent, atenció a la diversitat, etc.), moltes de les quals són tractades en altres capítols d'aquest volum. En aquesta secció detallem les propostes de govern que, de forma explícita i directa, tenen per

objectiu afavorir el rendiment escolar. Aquest tipus de mesures gaudeixen d'una gran presència en els programes electorals de CiU, però sobretot en l'*Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar*. De fet, quatre dels cinc objectius plantejats en aquesta estratègia tenen a veure amb qüestions de rendiment, la qual cosa posa de relleu la clara identificació que fa el Govern actual entre la idea «d'èxit educatiu» i la de «rendiment». Aquests objectius són:

1. Millorar el nivell competencial dels alumnes d'educació primària (EP).
2. Millorar el nivell competencial dels alumnes d'ESO.
3. Millorar el rendiment acadèmic dels alumnes d'ESO i aconseguir una taxa de graduats en ESO, amb relació a la matrícula de 4t curs, superior o igual al 85% al final del 2018.
4. Millorar la competència dels alumnes en llengües estrangeres a partir d'un nou model d'ensenyament plurilingüe [...].

Implementació

- En l'àmbit del rendiment educatiu, el Govern actual ha impulsat dues intervencions que destaquen per sobre de les altres: el programa de competències bàsiques i el Pla d'impuls a la lectura.
- El mes de gener de 2013 es van publicar els documents que definien les *competències bàsiques* dels àmbits lingüístics i matemàtics a primària i secundària. Aquest material consta de quatre volums on es defineixen les dimensions de les competències, els seus diferents nivells d'assoliment i un conjunt d'orientacions pedagògiques, metodològiques i d'avaluació.
- Aquests documents estableixen estàndards pel que fa a l'assoliment de determinats nivells d'aprenentatge, i els vinculen al currículum escolar i als continguts específics. El Departament d'Ensenyament considera que aquests documents suposen un gir metodològic i pedagògic sense precedents amb el qual s'aconseguirà situar Catalunya en els objectius de la UE 2020. El programa de competències bàsiques també apleix una funció estratègica en la mesura que alinea els continguts curriculars amb els continguts de proves d'avaluació

externes com PISA o les mateixes proves de competències que aplica el Consell Superior d'Avaluació.

- Aquest tipus de polítiques acostumen a promoure l'efectivitat escolar i un cert nivell d'equitat —pel que fa a l'accés de tots els alumnes a uns coneixements mínims. No obstant això, la literatura internacional adverteix també que aquests guanys s'assoleixen a costa d'estandarditzar els continguts i els materials escolars, homogeneïtzar els processos d'ensenyament-aprenentatge i limitar l'autonomia del personal docent a l'hora d'ensenyar determinades matèries.
- El *Pla d'impuls a la lectura (PIL)* té com a objectiu «potenciar la lectura sistemàtica en totes les àrees i matèries del currículum al llarg de tota l'educació bàsica per augmentar la competència comunicativa lingüística i el desenvolupament de l'hàbit lector dels infants i joves, tenint present que la competència lectora és a la base de molts dels aprenentatges i un requisit per participar amb èxit en bona part dels àmbits de la vida adulta».
- El PIL és percebut com una estratègia compartida entre alumnat, professorat, centres i famílies. L'actuació amb l'alumnat se centra a afavorir la seva dedicació a la lectura, l'augment de llibres llegits durant l'any o l'elaboració d'un portafolis de lectura. Pel que fa al professorat, s'han planificat unitats didàctiques que desenvolupen les estratègies metodològiques segons l'evolució de l'alumnat. Pel que fa a l'actuació en l'àmbit de centre, s'ha fomentat que els centres amb millors pràctiques adoptin plans de lectura. En els dos primers anys d'aplicació, el PIL s'ha implantat en 510 centres.

LES POLÍTIQUES D'EQUITAT EDUCATIVA

En els darrers anys, l'equitat educativa ha guanyat —i recuperat— un protagonisme que havia perdut en les darreres dècades en les agendes educatives globals. La constatació de la importància de l'equitat com a factor clau per explicar l'eficiència dels sistemes educatius ha posat en primer pla de les agendes educatives internacionals l'impuls de mesures polítiques dirigides a millorar la igualtat d'oportunitats i de condicions d'escolarització. Sens dubte, les anàlisis que ha permès el programa PISA de l'OCDE i la

possibilitat de realitzar comparacions internacionals de rendiment educatiu controlant variables d'equitat han contribuït al fet que fins i tot institucions com el Banc Mundial posin avui més èmfasi en la necessitat de desplegar polítiques d'equitat en educació.

En aquest apartat s'hi recullen algunes mesures de política educativa —o omissions de política educativa— que tenen a veure directament amb la igualació de les condicions d'accés a l'escolarització o amb la igualació de les mateixes condicions d'escolarització. És a dir, ens fixarem en l'accés i en el procés des del punt de vista de la igualació o compensació de les desigualtats educatives. Incloem aquí qüestions relatives a les polítiques dirigides a la distribució equilibrada de l'alumnat per reduir o eliminar la segregació escolar, les polítiques de creació i finançament de places d'escolarització infantil de primer cicle, el manteniment i condicions dels equipaments escolars, les decisions relatives a l'obertura o tancament de línies i/o centres, la política de ràtios o les polítiques relatives a l'horari escolar —en concret, la sisena hora—, les beques —tant de menjador com d'escolaritat— o el transport escolar.

Marc polític i legal

- La primera mesura aplicada pel Departament d'Ensenyament va ser la fixació de nous criteris complementaris per resoldre situacions de desempat en el procés de preinscripció i matrícula. Concretament, en aquest acord destaca la introducció d'un nou criteri de desempat, segons el qual «s'atorga una puntuació de 5 punts a l'alumnat que hagi tingut el pare, la mare, els tutors o els germans escolaritzats, en ensenyaments declarats actualment gratuïts i universals, al centre per al qual es presenta la sol·licitud».
- Del Pla de Govern 2011-2014, cal destacar que l'Eix 2, referit íntegrament a educació, no conté objectius que explícitament vagin dirigits a l'equitat educativa, és a dir, a igualar les condicions d'accés o escolarització entre els alumnes. Si bé és evident que algunes mesures poden considerar-se indirectament afavoridores de l'equitat educativa, com els plans de lluita contra el fracàs escolar o la millora dels centres educatius, altres semblen caminar en direcció contrària, per la via de la millora de les condicions de finançament dels centres concertats i, sobretot, per la de la millora de la «satisfacció de les famílies» amb l'elecció d'escola.

- El RD 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, va introduir diverses mesures d'estalvi públic en educació. El decret incorpora la possibilitat que les administracions educatives augmentin les ràtios d'alumnes per aula, fins a un màxim d'un 20%. Segons les dades del mateix Departament, es constata com l'increment de ràtio es concentra significativament en centres concertats, tant a P3 com a primer d'ESO.

Implementació

- El Govern de la Generalitat suspèn cautelarment el desenvolupament de la «sisena hora» en els acords de govern del 10 de maig de 2011, en els quals s'hi defineixen un conjunt de mesures excepcionals per al personal docent no universitari per al període que va del 2011 al 2015. En aquest acord de govern s'hi assenyala que part dels recursos destinats per aquesta ampliació aniran destinats a la lluita contra el fracàs escolar. L'acord preveu el manteniment d'una hora més no lectiva per als centres amb contextos desfavorits. Això es tradueix en nombres reals en 418 escoles que mantenen la sisena hora enfront de 1.276 escoles que no la mantenen.
- Des del curs 2012-13 el Consorci d'Educació de Barcelona, format per la Generalitat i l'Ajuntament, va introduir canvis en el sistema de zonificació escolar, que van ampliar notablement les àrees d'influència en l'elecció de centres —que van passar d'un mínim de sis escoles a un mínim de dotze—. S'aplica, per tant, una normativa dirigida a ampliar la capacitat d'elecció de les famílies, amb l'argument que d'aquesta manera s'aconseguirà trencar la correspondència entre segregació escolar i segregació urbana.
- Un dels aspectes més sorprenents i alhora contundents dels efectes de la crisi econòmica es fa evident en el terreny de l'educació de 0 a 3 anys. Per primera vegada, la demanda agregada d'aquest servei és inferior a l'oferta total de places públiques. La davallada de matrícula el darrer curs escolar és significativa, cos que genera diferències superiors a les 16.000 places no ocupades d'una oferta total que supera les 65.000. Aquest fet té una estreta relació amb el fet que el Govern de la Generalitat ha reduït fins a un 52% l'aportació a les escoles bressol municipals (del 1.800€ per plaça l'any 2010 als actuals 875€).

- Una de les mesures anunciades per la Conselleria d'Ensenyament en context de contenció pressupostària ha estat el tancament d'escoles i aules. Aquestes decisions, basades en arguments de demografia educativa, es prenen en un context en què el nombre total d'alumnes ha crescut (a raó aproximadament de 30.000 alumnes per any). L'aplicació de les ampliacions de ràtio i, especialment, el comportament de la demanda educativa són, de fet, els factors que orienten aquestes decisions.
- Es calcula que el nombre d'aules prefabricades a Catalunya és de 1.060 unitats, les quals escolaritzen més de 20.000 alumnes. El desembre del 2011 la Conselleria d'Ensenyament va anunciar un pla d'eradicació d'aules prefabricades. La reducció de gairebé el 30% de les inversions obliguen que l'única via possible oberta per a la reducció dels barracons escolars es faci mitjançant la reubicació d'alumnes en centres existents. Malgrat l'increment del nombre d'alumnes en termes absoluts, els increments de ràtio fan possible una política de reubicació d'alumnat en altres centres, normalment amb elevada demanda. Es calcula que el curs 2012-13 un total de 220 grups classe van ser reubicats en centres existents.
- Catalunya se situa sensiblement per sota de la mitjana estatal en tots els indicadors de beques, tant de cobertura com d'intensitat. Pel que fa a les beques de menjador, la crisi no només no ha fet augmentar les partides tot i l'evident increment de necessitats, sinó que n'ha provocat la reducció pressupostària. L'any 2011 se suprimeix una partida extraordinària que dos anys abans assolía els quinze milions d'euros. Recentment, la Conselleria d'Ensenyament ha anunciat canvis en la política de beques i ajuts de menjador, dirigits a augmentar la cobertura total del cost per a infants en situació de pobresa per la via d'introduir mecanismes de variabilitat en la concessió dels ajuts en funció de la renda familiar. Els retards en els pagaments de beques de menjador han comportat greus problemes de gestió per a ajuntaments i escoles.

LES POLÍTIQUES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Els informes de l'OCDE destaquen com la majoria de països han fet avançar els seus marcs legals i polítics en una direcció més inclusiva. Malgrat això, la diversitat de models de

resposta a l'atenció a la diversitat és àmplia, tant des d'un punt de vista jurídic com polític i/o econòmic. Si bé tots els països disposen de sistemes de resposta a les necessitats de l'alumnat discapacitat, no en tots ells existeixen programes o finançament destinats a atendre les necessitats d'alumnes amb diversos problemes d'aprenentatge. Així mateix, a la majoria de països els moviments migratoris i l'increment d'alumnat d'origen immigrant en el sistema han contribuït a un major desplegament legal i polític de resposta a les necessitats d'escolarització d'aquest col·lectiu. El cas de l'Estat espanyol es podria situar entre el d'aquells països que han fet avançar de manera significativa els mecanismes jurídics i polítics d'atenció a la diversitat de l'alumnat. No obstant això, els dèficits de finançament limiten significativament una resposta adequada del sistema per cobrir les necessitats reals. En aquest apartat ens centrarem sobretot en aquelles accions dirigides a l'atenció de les necessitats educatives específiques reconegudes oficialment i al conjunt de mesures de reforç escolar i d'aprenentatge dissenyades per atendre aquell alumnat el qual, per diverses circumstàncies, es considera subjecte d'atenció particular a través de programes o mesures concretes.

El balanç de les polítiques educatives desplegades a Catalunya en aquest àmbit és molt desigual. D'una banda, les prioritats de govern s'han centrat en desplegar estratègies de suport individualitzat a l'escolarització dirigides a reduir el fracàs escolar. El Pla per a la reducció del fracàs escolar evidencia la importància atorgada a instruments com el Suport Escolar Personalitzat (SEP) o el Programa Intensiú de Millora (PIM), encara en una fase embrionària per poder ser avaluats degudament.

Aquestes noves iniciatives contrasten, però, amb la reducció substancial de recursos a serveis educatius. De fet, les retallades a serveis com els equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) o els centres de recursos pedagògics (CRP) s'anuncien l'estiu del 2012 i segueixen les retallades prèvies en personal docent. A això cal afegir-hi reducció de recursos humans en unitats de suport a l'escolarització especial (USEE), de vetlladors de menjador, d'auxiliars i d'educadores d'educació especial per a l'atenció d'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE). L'absència d'una política específica en favor de l'escola inclusiva ha estat criticada per diverses plataformes i sindicats. De fet, en els darrers tres anys no s'ha realitzat cap desplegament regulatiu en aquest àmbit, tot i que de la LEC se'n deriven aspectes que ho requereixen. A això podem afegir-hi l'absència d'estratègies de millora de la distribució de l'alumnat amb NEE —amb l'excepció de Barcelona—.

Marc polític i legal

- En els darrers anys l'activitat en l'àmbit del desplegament normatiu i de diferents dispositius d'atenció a la diversitat ha estat intensa. En general, l'atenció a la diversitat ha millorat respecte a dècades anteriors. La situació de crisi econòmica ha comportat, però, una reducció dels dispositius dirigits a l'atenció de l'alumnat divers.
- Els compromisos de CiU en aquest terreny han estat tímids. Les mesures proposades són o bé genèriques o bé fan referència a dispositius pedagògics o polítiques ja existents. En aquests casos, els nivells d'explicitació de les actuacions que es pensen dur a terme és molt baix.
- L'aposta del Govern català actualment es focalitza en l'atenció a la diversitat o en l'atenció individualitzada a l'alumnat en el marc del Pla per a la reducció del fracàs escolar. Els plans de govern, i concretament els documents relatius a les estratègies de l'*Ofensiva a favor de l'èxit escolar*, inclouen propostes encaminades a fer efectiu l'objectiu de reducció del fracàs escolar, que l'actual Govern ha establert com a prioritat. De totes les línies incloses en aquests plans, identifiquem aquelles que de manera més evident es relacionen amb l'atenció a la diversitat de l'alumnat.
- El Departament ha donat resposta als articles 56 i 57 i als articles 81, 82 i 83 de la LEC mitjançant dos grans programes: el Suport Escolar Personalitzat (SEP) i el Programa Intensiu de Millora (PIM).
- El Departament d'Ensenyament defineix el Suport Escolar Personalitzat (SEP) com «un nou model d'estratègia d'atenció a l'alumnat que presenta dificultats lleus d'aprenentatge que poden esdevenir greus si no s'intervé de manera adequada en el moment de la seva detecció i que no són necessitats educatives específiques».
- El PIM es presenta com una mesura específica d'atenció a la diversitat adreçada a l'alumnat que s'incorpora a 1r curs d'ESO i presenta dificultats generalitzades d'aprenentatge. El seu objectiu és promoure la millora i el reforç de les competències bàsiques en els àmbits lingüístic i matemàtic. Amb el PIM s'intensifica la dedicació horària de reforç a aquestes competències bàsiques. Es defineix que la durada màxima és d'un curs escolar per alumne

Implementació

- Segons xifres fetes públiques pel Departament d'Ensenyament, en el seu primer any d'implantació —el curs 2011-12— el SEP va aconseguir arribar a 102.695 alumnes i 869 centres.
- Les dades més recents sobre la participació al SEP ens indiquen una participació de 1.277 centres. Del conjunt d'alumnes matriculats en aquests centres, el 37,4% rep el suport; d'aquests, el 13,4% correspon a alumnes d'educació infantil i el 86,6% són alumnes de primària.
- Pel que fa al model d'organització del PIM, es regula pel que estableix la Resolució de 20 de juny de 2013. Aquesta resolució determina que el PIM ha d'organitzar-se en grups flexibles d'un mínim de deu alumnes per treballar amb una organització de continguts i matèries diferent a l'establerta amb caràcter general, amb tretze hores de dedicació setmanals al programa en les assignatures relacionades amb l'adquisició de competències bàsiques.
- La manca d'homogeneïtat i d'estratègies en les pràctiques de detecció amb les quals treballen els diferents EAP provoquen una gran desigualtat de xifres en el nombre d'alumnat amb NEE. Cal esmentar el cas de la ciutat de Barcelona, on no es realitzaven reassignacions de places de NEE a centres diferents als sol·licitats, cosa que afavoria la seva concentració a determinades escoles públiques. Segons dades aportades pel Departament d'Ensenyament, a Barcelona, el curs 2012-13, el 22% de les assignacions d'alumnes amb NEE es realitzen a centres diferents als sol·licitats. En termes absoluts aquesta xifra suposa un total de 189 alumnes, comparat amb les sis úniques assignacions d'alumnat amb NEE del curs anterior. Aquesta mesura, en tot cas, s'ha de considerar encara molt tímida si es compara amb les pràctiques de distribució que fan altres municipis.
- Segons informacions del Departament d'Ensenyament, el curs 2011-12 el 75,14% d'alumnes amb discapacitats s'escolaritzava a centres ordinaris —el que suposa un lleuger augment respecte al curs anterior—. El nombre d'USEE també s'incrementa, passant de 315 a 333 unitats (169 a educació infantil i primària i 164 a educació secundària). Aquests increments, però, no semblen anar acompanyats de més

recursos. Al contrari, algunes fonts sostenen que el Departament d'Ensenyament ha reduït el professorat destinat a aquesta tasca, que ha passat de dos docents a temps complet per USEE a un i mig.

- En el context de contenció pressupostària dels darrers anys, els EAP, com d'altres serveis de suport a l'escolaritat, han sofert reduccions de recursos materials i humans. Algunes informacions valoren també una reducció dels recursos en aquest capítol, aproximadament al voltant d'un 10% de les seves dotacions.

LES POLÍTIQUES DE FORMACIÓ I TREBALL

En una economia cada cop més globalitzada, l'educació rep pressions per formar treballadors i treballadores més «flexibles» i amb capacitat d'aprendre al llarg de tota la vida. Molts organismes internacionals consideren, però, que la majoria de sistemes educatius no estan encara preparats per afrontar aquests reptes i que cal relacionar amb més determinació les competències que es transmeten en el món educatiu amb les competències que es requereixen en el món laboral. Ara bé, també són moltes les veus internacionals que plantegen que cal buscar models equilibrats en què els estudiants, els representants dels treballadors, de la societat civil i dels joves, i el Govern, i no només el sector empresarial, defineixin quines són les necessitats formatives en l'àmbit professional. A més a més, cal contemplar la possibilitat que des de la política educativa es pugui incidir de forma activa en el món del treball —i no només a la inversa, com fa la UE a través de diferents programes amb els quals busca promoure l'economia verda a través de l'oferta educativa.

Marc legal i polític

- El Govern actual aposta clarament per fomentar els vincles entre l'Administració educativa i el sector empresarial, així com per fomentar l'FP com un nivell educatiu més atractiu per a més i més joves. Així es fa palès en les promeses de govern, però també, com veurem a continuació, en l'activitat regulativa i en les actuacions concretes que aquest nivell educatiu ha generat.

- El 30 d'abril del 2013 va ser presentat el III Pla General de la Formació Professional (2013-2016). El pla pretén contribuir a la implementació d'un model de formació, qualificació i orientació professional que, per una banda, millori la competència professional de les persones, la seva capacitació i la seva ocupabilitat i, per l'altra, impulsi la competitivitat de les empreses. El pla s'articula en quatre eixos estratègics:
 1. La planificació i adaptació de l'oferta formativa integrada a les necessitats del mercat de treball i de les persones.
 2. L'impuls dels centres de formació professional integrats.
 3. L'organització d'un mecanisme integrat de reconeixement i acreditació de les competències professionals.
 4. El desenvolupament d'un sistema integrat d'informació i orientació professional.
- El Departament d'Ensenyament i el Departament d'Ocupació i Treball estan treballant conjuntament per a la creació d'un nou marc legislatiu per a l'FP a Catalunya. La memòria de l'avantprojecte de Llei de la Formació Professional ja ha estat presentada. Entre altres qüestions, la llei aspira a «superar els subsistemes per marcar itineraris que van des de la formació inicial fins a la continuada a través de diferents itineraris adaptats a les necessitats laborals i a les persones que es formin des de joves i al llarg de la vida».

Implementació

- En l'àmbit de les polítiques concretes per afavorir la relació entre l'educació i el mercat de treball destaca, sens dubte, la centralitat que està prenent la **formació professional dual**. L'FP dual es basa en el model alemany d'FP, el qual combina la formació convencional en centres educatius amb una formació més pràctica en empreses i institucions.
- El Departament considera que l'FP dual és positiva per a totes les parts implicades. Al centre li permet establir coresponsabilitats en el procés formatiu, per a les empreses suposa garantir la bona formació dels futurs treballadors i en relació amb les necessitats pròpies, i per a l'alumne implica una millora de la seva formació i ocupabilitat.

- Pel que fa a la seva implementació, durant el curs 2012-13 s'impartien divuit títols en aquesta modalitat en vint-i-cinc centres, amb la col·laboració de vuitanta-tres empreses i trenta-cinc entitats que oferien fins a 590 places. En aquest mateix curs, s'han establert divuit noves titulacions d'FP dual en grau mitjà i quinze en grau superior. La previsió del Departament és que per al curs 2013-14 s'arribin a cobrir fins a 1.785 places en quaranta-cinc centres i trenta-tres títols. En paraules de la consellera, «si seguim amb aquesta línia, en poc temps serem un país europeu on la formació dels joves estaria compartida entre Administració i empreses».
- En realitat, però, l'aplicació d'aquest model encara es troba en una fase molt incipient, i la seva dimensió dista encara molt de la que representa la formació professional regular. El principal límit a la seva expansió el posa el mateix teixit industrial del nostre país, que no és tan vibrant ni intensiu en coneixement com el d'altres països, com la mateixa Alemanya, on la proposta de l'FP dual ha quallat amb més força.
- Altres actuacions en l'àmbit de l'FP van en la línia de **flexibilitzar** aquest nivell educatiu. Entre elles, cal destacar:
 - L'adopció de mesures amb què **facilitar l'accés** als cicles de grau superior des dels cicles de grau mitjà.
 - El **programa *Acredita't***, una experiència pilot per a l'avaluació i acreditació de competències organitzada pels departaments d'Ensenyament i d'Empresa i Ocupació amb la coordinació del Consell Català de Formació Professional.
 - Un **servei d'assessorament en formació professional** adreçat a persones adultes que, entre altres objectius, pretén derivar persones al programa *Acredita't* al qual acabem de fer menció.
 - Finalment, tot i que no necessàriament relacionat amb l'FP, s'han portat a terme nombroses iniciatives per **fomentar l'emprenedoria i la formació empresarial** en els centres educatius.

Per acabar, cal destacar que, en el marc de les polítiques d'ajust, l'actual Govern ha començat a aplicar una taxa de matriculació en l'FP de grau superior de 360€. El Govern no descarta futurs increments de taxes en aquest àmbit, la qual cosa podria contrarestar l'impuls a l'FP que el Departament està intentant promoure per altres vies.

LES POLÍTIQUES DE RELACIÓ ESCOLA-FAMÍLIA-ENTORN

Les iniciatives de política educativa que posen èmfasi en la participació i implicació familiar en l'educació dels fills han guanyat protagonisme en els darrers anys. Si bé sempre han estat presents en les agendes educatives dels sistemes educatius, és prou evident que les iniciatives en aquest àmbit són cada vegada més nombroses i més rellevants. Igualment, més enllà de l'espai familiar, l'entorn de l'alumne, entès en sentit ampli, esdevé també un espai cada vegada més rellevant per al desplegament de les polítiques educatives. La inclusió de diversos agents en la formació de l'estudiant, l'ús de recursos externs als centres, la coresponsabilitat de la comunitat amb l'educació del territori o fins i tot el paper de la mateixa Administració pública com a engrescadora de processos educatius (a través, per exemple, dels projectes educatius de ciutat) són mostres d'iniciatives i innovacions en aquest terreny. En aquest apartat assenyalarem quines han estat les principals opcions de política educativa del Govern català en aquest àmbit al llarg dels darrers anys.

Marc polític i legal

- Tant dels programes electorals com dels plans de govern presentats per CiU i pels diferents executius dels darrers anys se'n desprèn la centralitat que s'atorga al paper de la família en educació. Dels plantejaments del Departament d'Ensenyament se'n deriven dues grans dimensions de la relació família-escola. D'una banda, la importància que s'atorga a la família com a subjecte d'elecció educativa, tant per a la tria d'escola com per al conjunt de decisions que puguin afectar la trajectòria educativa dels fills. D'altra banda, les opcions del Govern són també les de reforçar els lligams família-escola, de comptar amb les famílies com a còmplices clau en la millora de l'èxit educatiu (a través del foment de la lectura, per exemple) i de fomentar la participació de les famílies en els diversos òrgans que contempla la normativa (consells escolars, AMPA).
- Les propostes en torn de les relacions família-escola-territori es completen en els plans de Govern (2011-2014 i 2013-2016). Pel que fa al primer pla, cal destacar les referències a la relació escola-família que apareixen al segon eix estratègic, dedicat íntegrament a l'ensenyament. El primer dels àmbits d'aquest eix fa referència a

«El dret a l'educació en un marc de llibertat». Dins d'aquest àmbit dos objectius bàsics fan referència a la relació escola-família: (1) millorar la satisfacció de les famílies en l'elecció de l'escola dels seus fills i (2) facilitar i promoure la implicació de la família en el seguiment de l'evolució acadèmica i personal de l'alumne.

Implementació

- El Departament d'Ensenyament ha tirat endavant l'espai web Família i Escola. Junts x l'Educació. Aquest web es presenta com una plataforma en línia de suport a les famílies en temes d'escolarització, d'educació en l'àmbit familiar i de recomanacions per a pares i mares.
- En la mateixa línia, el Departament ha tirat endavant la promoció d'una campanya de coresponsabilitat de les famílies per a l'èxit escolar. Es tracta d'una aplicació a la xarxa educativa XTEC per posar a l'abast dels centres orientacions, eines i recursos per millorar la implicació de les famílies. L'objectiu és que la família, com a primera instància educadora, es comprometi amb l'educació dels seus infants o joves i els situï en condicions favorables per a l'aprenentatge.
- El Departament busca també la màxima implicació familiar en el Pla d'Impuls a la Lectura. En aquest sentit, el pla defineix un conjunt d'objectius, com la lectura conjunta de pares i mares amb els infants per reforçar els hàbits de bon lector i la lectura autònoma, donar a conèixer a les famílies la metodologia de l'aprenentatge de la lectura a l'escola i aplicar les orientacions de com poden contribuir a fer dels seus fills uns bons lectors.
- El Departament ha obert la possibilitat de l'adopció de la jornada intensiva als instituts públics d'ensenyament secundari. Una gran majoria d'instituts han optat per adoptar-la. El caràcter recent d'aquesta mesura dificulta avaluacions precises sobre els seus efectes. Amb tot, es pot assenyalar que a la major part de països europeus les opinions favorables a la jornada intensiva han perdut força per la manca d'evidències sobre els seus efectes sobre el rendiment escolar.
- Com en altres partides del pressupost educatiu, el finançament dels plans d'entorn ha anat reduint-se al llarg dels darrers anys. De fet, el capítol en el qual s'inclouen

els plans d'entorn («Serveis complementaris a l'educació») pateix una retallada del 32% entre l'any 2010 i l'any 2012, passant de 173.333 milions d'euros l'any 2010 a 116.938 previstos per al 2012. La situació a juliol del 2012 és que dinou municipis dels vuitanta que tenen plans educatius d'entorn (PEE) vigents mantenen la seva situació, mentre que el Departament d'Ensenyament ha congelat la renovació de convenis d'aquells municipis que finalitzen els PEE el curs 2011-12.

CONCLUSIONS

El període revisat ha estat sens dubte un període intensiu des del punt de vista del desplegament de l'agenda política. Un mandat polític clarament orientat a la contenció pressupostària ha comportat que les decisions de política educativa preses hagin estat moltes, i que aquestes decisions hagin hagut de ser preses a diferents nivells: normatiu, pressupostari, organitzatiu o pedagògic. En aquestes conclusions optem per fer un exercici interpretatiu que busca identificar l'existència o no de coherència en la política educativa desplegada pel Govern de la Generalitat al llarg dels darrers tres anys. Més enllà de la cerca dels mecanismes d'estalvi públic, creiem que l'acció de govern en educació constitueix també una opció política determinada. Dit d'una altra manera, la política educativa recent no és pot reduir a un recompte del volum de despesa contreta. Les opcions per retallar en uns sectors i no en d'altres, o amb graus d'intensitat diversa, són finalment opcions polítiques, i al darrere cal observar-ne les prioritats i apostes ideològiques. Així mateix, la revisió dels capítols de política educativa mostra decisions i omissions prou significatives en aspectes que no tenen efectes directes immediats sobre el pressupost. El *tempo* de desplegament de determinats articles de la LEC i no d'uns altres o la selecció d'intervencions per combatre el fracàs escolar no són mesures contingents, sinó polítiques específiques que responen a una determinada agenda.

Des d'un punt de vista metodològic, aquesta interpretació la desenvolupem a partir de possibles binomis o paradoxes de la política educativa. És a dir, observem diferents opcions cercant l'existència d'opcions polítiques alternatives, evidentment també susceptibles de ser debatudes i discutides.

RETALLADES SELECTIVES I NO SELECTIVES

La revisió de l'agenda recent de la política educativa fa evident que les retallades en educació han estat el resultat d'una combinació de condicionants externs i d'opcions polítiques pròpies. No hi ha dubte que els problemes d'endeutament i de control del dèficit han condicionat àmpliament la política pressupostària del Govern de la Generalitat. És més, la Reforma de l'article 135 de la Constitució espanyola i la posterior Llei Orgànica 2/2012, de 27 d'abril, d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera, constitueixen límits legals clars a la política de despesa pública. Els pressupostos educatius no han escapat de la política d'austeritat pressupostària. El que crida l'atenció és, en tot cas, l'abast d'aquesta austeritat. El fet que els pressupostos s'hagin contret el 20% en termes reals entre 2010 i 2012 o que la despesa per alumne en termes nominals hagi caigut el 20% en moments de creixement demogràfic situen Catalunya en el grup de països europeus on les retallades han estat més severes. La contracció és prou contundent per situar Catalunya previsiblement per sota del 3% del PIB en esforç educatiu l'any 2012, un nivell extremadament precari. La severitat pressupostària s'aplica a un sistema educatiu que no s'ha caracteritzat precisament per la generositat pressupostària, si bé en els darrers anys s'endevinava una tendència progressiva a l'alça. Alhora, cal destacar que la contracció en educació és superior a la mitjana d'altres serveis públics, aspecte que qüestiona les tan escoltades «línies vermelles» que no es traspassaran. La despesa pública en educació respecte a la despesa pública total s'ha reduït un punt i mig entre 2010 i 2012, la qual cosa significa que la despesa educativa perd protagonisme respecte a altres capítols de despesa.

Més enllà de les grans xifres, és interessant observar la combinació de retallades selectives i no selectives. També en aquest cas intervenen factors externs i opcions pròpies. Una reducció pressupostària de la magnitud referida obliga inevitablement a reduir partides «universalistes», especialment les referides al capítol 1, que poden arribar a suposar prop del 75% de la despesa pública educativa total. Les retallades no selectives s'han situat clarament en l'àmbit de la reducció salarial del personal de la funció pública. Alhora, s'ha optat per reduir personal docent i no docent dels centres de manera significativa i, com hem vist, per endurir les condicions de treball d'interins i substituïts. Considerar, com es posa de manifest sovint, que aquestes retallades no tenen efectes sobre la qualitat docent és tan agosarat com intentar quantificar amb precisió quins són aquests efectes. Cal tenir en compte, en tot cas, que si bé els estudis internacionals no permeten

afirmar l'existència d'una relació regular entre despesa educativa i resultats, també ens recorden que a partir de determinats llindars d'escassetat sí que hi ha efectes plausibles. La valoració d'aquests possibles efectes no pot ser immediata, però cal tornar a insistir sobre el caràcter precari de la despesa pública en educació a Catalunya.

La severitat pressupostària ha afectat també de manera indiscriminada partides de funcionament de centres i molts serveis educatius. I és aquí precisament on més es pot qüestionar el caràcter no selectiu de la contracció, perquè és evident que els centres compten amb condicions socials molt diferents. Els efectes de determinades retallades indiscriminades en despeses de funcionament o en serveis de suport educatiu són desiguals, òbviament, en funció de les condicions d'escolarització. Nombrosos relats de directors i directores de centres i de famílies afectades evidencien la severitat de la contenció en determinats contextos i per a determinades persones.

També cal destacar les contundents reduccions de les aportacions de la Generalitat al finançament de l'educació infantil, les quals s'han reduït més d'un 50% en dos anys. Si bé es tracta d'un àmbit de provisió no obligatòria i d'una política gestionada pels ajuntaments, la seva centralitat des del punt de vista de la compensació de les desigualtats educatives faria aconsellable que aquest fos un sector «protegit» de les retallades. El Departament d'Ensenyament ha impulsat un autèntic canvi de model de finançament i provisió, rebaixant dràsticament les aportacions de la Generalitat i consolidant un model que augmenta les aportacions familiars fins a un 50% o més del cost. El resultat no s'ha fet esperar, i per primera vegada a Catalunya hi ha paradoxalment més places públiques disponibles que demanda de places —que no vol dir que de necessitats— i assistim al tancament de grups de 0-3 anys a diversos municipis.

Amb tot, és en el terreny de les retallades selectives on millor es perfilen les opcions de govern. El Departament d'Ensenyament ha optat per suprimir la sisena hora en la gran majoria de centres públics, trencant així una mesura acordada en el Pacte Nacional d'Educació de 2006 i dirigida a igualar les condicions d'escolarització entre centres públics i concertats. Les escoles en entorns socials desfavorits han pogut mantenir la sisena hora —una mesura que té tant de compensatòria com d'estigmatitzadora—, però el gruix de l'ensenyament públic torna a veure com es produeix un pas enrere en un aspecte tan bàsic com la igualtat d'horari educatiu. Dit d'una altra manera, presentar com a política compensatòria i no com un dret a la igualtat en les condicions d'escolarització

el manteniment de la sisena hora suposa aplicar una mesura selectiva allà on hi hauria d'haver clarament una política universalista.

El Govern de la Generalitat ha optat també per ser selectiu en l'aplicació de determinats articles de la LEC i no en d'altres. Un d'ells és la disposició addicional vuitena, relativa a l'establiment de concerts en els ensenyaments postobligatoris, prou polèmic per ser desplegat en temps de crisi. Per contra, la política d'estalvi públic ha estat selectiva també optant per reduir molts més grups a centres públics —inclòs el tancament de centres— que a centres concertats. Optar exclusivament per la lògica de seguiment de la demanda a l'hora de planificar l'oferta educativa pot conduir progressivament a consolidar un model amb un major protagonisme del finançament privat i un menor pes de la despesa pública. Paradoxalment, els indicadors relatius a la despesa de les llars en educació ens mostren com aquesta despesa creix en moments de crisi econòmica. Les retallades en altres partides, com les beques de menjador —malgrat l'augment anunciat recentment—, fan evident que bona part de les retallades en educació han afectat col·lectius vulnerables. Les opcions alternatives passaven per protegir més aquells sectors els quals, en context de crisi, veuen empitjorar les seves condicions d'educabilitat i necessiten especialment el suport públic per seguir gaudint d'un dels pocs mecanismes que els pot treure de la pobresa.

CONSOLIDACIÓ I PARADOXES D'UN MODEL LIBERAL DE PROVISIÓ EDUCATIVA

No resulta sorprenent que el govern actual a la Generalitat faci clarament una aposta liberal de política educativa. Un repàs dels programes electorals de CiU, tant del 2010 com del 2012, fa evidents les apostes per desenvolupar mesures que prioritzin l'elecció escolar i una planificació que segueixi el comportament de la demanda. El programa del 2010 incorporava aspectes tan explícits com l'objectiu de conèixer «l'escola que les famílies catalanes prefereixen per als seus fills des del dia del naixement», i el programa del 2012 rebutja la pretensió d'«igualitarisme absolut» del sistema educatiu, pretensió que s'entén que està implícita en les polítiques educatives excessivament intervencionistes que plantegen objectius d'igualtat més enllà de la igualtat d'oportunitats educatives. Alhora, se situa la família com a actor fonamental del procés educatiu, la qual s'ha de coresponsabilitzar al màxim del procés educatiu dels fills o filles.

Aquesta ideologia té la seva coherència política en una lògica de desplegament regulatiu i de decisions polítiques encaminades a incrementar la llibertat d'elecció d'escola i a

reduir l'intervencionisme públic. Mesures en aquesta línia són, per exemple, l'ampliació de zones escolars a la ciutat de Barcelona o el fet de facilitar els augments de ràtio, especialment en centres concertats, els quals poden absorbir així més demanda. La bondat d'aquestes decisions es justifica sobre la base de supòsits que no està clar que s'acompleixin —com la suposada reducció de la segregació escolar per la via de l'increment de la capacitat d'elecció— o que es presenten com a mecanisme de protecció dels centres més desfavorits —prioritzant, per exemple, augments de ràtio en centres concertats—. L'absència d'una política més intervencionista es constata en la manca de mesures dirigides a combatre la segregació escolar o a desplegar mesures de xoc en determinades zones o centres educatius.

Amb tot, les opcions de polítiques del Departament d'Ensenyament no són exclusivament liberals, sinó que responen més aviat a una pretensió de recentralització del control. El Govern ha inclòs, per exemple, una mesura tan poc liberal com l'atorgament de punts complementaris en l'accés a aquells alumnes els pares o tutors dels quals haguessin estat escolaritzats en el centre escollit, opta per mantenir el control polític de l'avaluació del sistema educatiu aturant la creació d'una agència independent, o fins i tot limita l'autonomia de centre per la via de la programació de competències bàsiques i el control del currículum. En alguns casos es pot considerar que les mesures regulatives desplegadas són aquelles necessàries per facilitar el funcionament del mercat —com la referida ampliació de zones—, però en d'altres casos el que sembla descobrir-se és l'opció per afavorir determinats sectors —com la política de concert en els nivells postobligatoris—. Igualment, els límits del liberalisme educatiu es constaten en la paradoxa que es desprèn entre la necessitat d'informacions acurades que puguin facilitar la tria d'escola i la persistent opacitat en l'accés a la informació dels resultats educatius. Al marge del debat sobre la conveniència o no de fer públics els resultats escolars per centres, crida l'atenció que els mateixos investigadors trobin tantes dificultats per accedir a dades fonamentals del sistema educatiu català, algunes de les quals haurien de ser clau per a la mateixa planificació educativa. L'argument de la no difusió de determinades dades basat en la protecció dels centres i col·lectius més desfavorits contrasta àmpliament amb un plantejament liberal de la provisió educativa.

Finalment, la particularitat del liberalisme educatiu del Govern —i de tots els governs previs— es constata especialment en l'absència de voluntat per regular unes regles de joc que tenen molt poc de «liberals». El finançament inferior dels centres concertats respecte

als públics es «compensa» mitjançant una àmplia permissivitat cap a les pràctiques irregulars dels centres pel que fa al seu finançament i pel que fa als mecanismes de selecció adversa. La crisi està accentuant, sens dubte, la polarització entre una demanda que no té possibilitats de tria i una altra que complementa amb despesa privada les mancances de finançament públic. Així les coses, el sistema pateix cada vegada més alteracions d'un mercat educatiu que experimenta nivells elevats de segmentació com a conseqüència d'unes regles del joc adulterades.

LA TENSIÓ ENTRE L'AUTONOMIA DE CENTRE I EL REFORÇ DE LES DIRECCIONS, I EL MENYSPREU PER L'AUTONOMIA TERRITORIAL

L'autonomia de centre és una de les polítiques que gaudeix de major centralitat en el marc de la LEC. De fet, el seu desplegament regulatiu, quan el comparem amb el d'altres mesures contemplades a la llei catalana, és força ampli i ambiciós. Això, en certa mesura, no és d'estranyar si tenim en compte que les polítiques d'autonomia acostumen a ser ambigües i difícils d'implementar.

A diferència d'altres països, on es potencia l'autonomia per generar dinàmiques de mercat i de competició entre centres, aquesta no sembla que sigui la lògica central en el context català. El Govern actual, com feien també els governs precedents, justifiquen l'autonomia escolar més aviat segons el principi de subsidiarietat, és a dir, com una forma d'afavorir que el màxim de decisions relacionades amb els serveis educatius siguin preses el més a prop possible dels seus usuaris. Entre altres avantatges, això hauria de permetre adaptar els processos d'ensenyament-aprenentatge a la realitat local i reforçar el rol del personal docent en decisions educatives clau.

L'aposta del Govern de la Generalitat, però, es troba lluny de reforçar el vessant de la proximitat en el desenvolupament de la política educativa. La mateixa LEC reforça especialment la dimensió de l'autonomia de centre i del paper de les direccions, alhora que margina la possible autonomia territorial en la presa de decisions. És més, l'únic instrument que contempla la LEC que hauria d'avançar la coresponsabilitat entre les administracions locals i el Departament d'Ensenyament —les zones educatives— no està previst desplegar-lo ni a curt ni a mig termini. L'opció del Govern és una opció fortament centralitzadora, no només pel que fa a la planificació del sistema, sinó també a la gestió i el control d'aquest. L'estructura de descentralització territorial del Departament és

purament una descentralització administrativa, que no atorga poder real als territoris com a unitats de planificació i execució de decisions de política educativa. Sense acostar la gestió educativa als territoris es fa difícil l'articulació de mecanismes consensuats que afavoreixin l'eficàcia i l'equitat educatives. Les experiències pilot de desplegament de zones educatives van ser molt valorades pels seus protagonistes, incloent els representants dels serveis territorials del Departament que s'hi van integrar. Malgrat això, la dimensió de l'autonomia territorial resta completament arraconada en l'actual agenda de política educativa.

D'altra banda, el vessant pedagògic de l'autonomia de centre no és el que més s'està potenciant, ni des del marc regulatiu vigent ni des de l'actuació política governamental. Actualment, la idea de l'autonomia escolar, més que a una major descentralització de responsabilitats pedagògiques i curriculars, remet a una desconcentració de tasques de gestió en els centres, concretament en la figura del director. Això és força desafortunat des del punt de vista de l'evidència internacional, si tenim en compte que l'anàlisi de les proves PISA mostra que hi ha una elevada correlació entre nivells alts d'autonomia pedagògica i resultats escolars, mentre que la relació entre autonomia de gestió i resultats és espúria.

Així doncs, la idea de l'autonomia sembla restringida a la de la promoció d'unes direccions de centre més professionalitzades i fortes. La major capacitat de gestionar la plantilla docent —tant des del punt de vista de la selecció com de l'acomiadament— que, tot sembla indicar, atorgarà el pròxim decret de plantilles als directors és un clar exemple de com s'està potenciant aquesta nova lògica de la gestió escolar. Amb aquesta política s'estaria trencant amb una tradició de gestió horitzontal dels centres educatius, vigent des de la dècada dels vuitanta en el context espanyol.

Per descomptat, el debat sobre la relació entre autonomia de centre i lideratge educatiu és molt complex i no existeixen models universals que funcionin arreu. Ara bé, l'èmfasi actual en direccions més fortes corre el risc d'entrar en contradicció amb bones pràctiques internacionals que posen l'èmfasi en la promoció d'estils de lideratge escolar compartit i distribuït, diferents als estils de lideratge de caràcter més unipersonal i gerencial.

També pot semblar paradoxal el fet que a la majoria de països europeus l'autonomia escolar —així com d'altres polítiques que s'emmarquen en la coneguda com a *nova*

gestió pública— s'adopta per desburocratitzar el sistema educatiu i generar dinàmiques de governança en xarxa i participativa, mentre que a casa nostra el binomi autonomia-direccions estaria més aviat contribuint a generar noves jerarquies en el marc de la institució escolar.

En realitat, les reformes centrades a introduir canvis en el centre escolar—com les d'autonomia i direccions— seran inefectives si no es donen les condicions necessàries perquè aquestes funcionin. En aquest sentit, caldria que les mesures de canvi de l'organització escolar anessin acompanyades de reformes de caire més sistèmic amb les quals adreçar, sense anar més lluny, les greus desigualtats que afecten el sistema educatiu català, com es posa de relleu en aquest anuari. Com es fa palès a les proves educatives internacionals i nacionals, aquestes desigualtats representen un dels principals obstacles perquè el sistema educatiu català millori el seu rendiment global. És més, promoure l'autonomia de centre en un context amb nivells tan elevats de desigualtat i segregació escolar podria acabar, precisament, consolidant i legitimant aquestes desigualtats.

OPCIÓ PER A L'ESCOLA I LA FAMÍLIA I NO PER A L'ENTORN EN LA LLUITA CONTRA EL FRACÀS ESCOLAR

Una darrera consideració general sobre les opcions de política educativa adoptades per l'actual Govern té a veure amb una clara aposta per centrar els esforços de la lluita contra el fracàs escolar exclusivament en la dimensió pedagògica i en la d'aprenentatge cognitiu. En efecte, tant els successius plans de govern en la lluita contra el fracàs escolar com els mateixos diagnòstics despleats sobre els problemes de rendiment educatiu se centren fonamentalment en les dimensions curricular i pedagògica. Aquesta opció porta implícita una atribució de les causes que expliquen el fracàs acadèmic a un problema fonamentalment escolar, i més concretament a un problema de deficiències en els processos d'ensenyament-aprenentatge. L'èmfasi en la necessitat de millorar els programes de formació del professorat o la importància atorgada a desplegar estratègies pedagògiques que millorin l'aprenentatge ens mostren la centralitat dels aspectes pròpiament escolars. Millorar la transmissió i reforçar l'adquisició són, doncs, els dos vessants d'una política centrada en la dimensió escolar. El desplegament d'instruments com el SEP, les competències bàsiques o els recents PIM són una mostra més d'aquesta centralitat.

Al costat de l'escola, l'altra aposta fonamental se situa en la família. La família guanya protagonisme en aquest model com a subjecte de preferències i opcions educatives, però també com a subjecte educatiu coresponsable amb l'escola de l'educació dels infants. Sense una acció educativa de la família es considera difícil o gairebé impossible revertir situacions de fracàs escolar. La crida a la implicació familiar i a la coresponsabilitat és així un mecanisme que permet també una certa desresponsabilitat de la mateixa política educativa impulsada per l'Administració.

És evident que els processos de transmissió pedagògica, els hàbits d'estudi, les estratègies d'aprenentatge o el suport familiar són aspectes fonamentals de l'èxit educatiu. I és també evident que sobre aquests temes no hi ha models únics ni irrefutables. Cadascun d'aquests aspectes genera nombrosos debats i controvèrsies. El que és menys evident, però, és la pràctica desaparició de la dimensió de l'entorn en les estratègies de lluita contra el fracàs escolar. La reducció de plans d'entorn, la desaparició del programa de llengua i cohesió social o l'absència d'apostes per la mediació escolar o altres polítiques d'acompanyament són símptomes d'una opció política que no confia en l'entorn com a eina de transformació educativa. Aquesta ignorància per la dimensió territorial és consonant amb un model d'administració educativa que, com hem vist, prescindeix també del territori com a unitat de gestió i execució política.

En el cas que ens ocupa, però, infravalorar la dimensió de l'entorn suposa una opció estratègica tan esbiaixada com errònia. Són molts els experts i analistes que insisteixen que bona part de les causes del fracàs escolar tenen a veure menys amb problemes cognitius i més amb aspectes de motivació i emocionals. L'absència de projecte de vida per a molts adolescents o la manca de relacions de confiança entre alumnat i professorat són tan o més importants que les estratègies pedagògiques a l'hora d'explicar per què un alumne fracassa acadèmicament. Coneixem el resultat limitat de nombroses reformes curriculars i pedagògiques que han ignorat aspectes no escolars en els seus plantejaments. No cal dir, a més, que en contextos de crisi encara es pot accentuar més l'absència de sentit que molts adolescents i joves atorguen a una institució construïda sobre unes promeses que difícilment pot acomplir. Instruments com els plans d'entorn han constituït eines valuoses per dotar de projecte de vida molts joves i, fins i tot, per redreçar trajectòries de fracàs acadèmic. No sembla una bona aposta, doncs, centrar-se exclusivament en l'escola i la família i prescindir de l'entorn com a espai amb agents educatius fonamentals per lluitar contra el fracàs escolar.

10 La LOMCE

Ramon Plandiura Vilacís

INTRODUCCIÓ

En el moment de redactar aquest escrit el Congrés de Diputats acaba de rebutjar les onze esmenes a la totalitat de la Llei orgànica de millora de qualitat de l'educació, en endavant LOMCE, que havien presentat els diversos grups parlamentaris. Tots els grups d'oposició, excepte UPyD, s'han compromès per escrit a la derogació de la Llei tan bon punt tinguin majoria parlamentària per fer-ho. Estem, doncs, davant d'un projecte de Llei que neix coix de suports i amb data de caducitat, probablement de no gaire més de dos anys. Malament per començar una singladura. Cert que no tots els grups rebutgen la LOMCE per les mateixes raons, i així, per exemple, en les negociacions mantingudes entre els responsables de la Conselleria d'Ensenyament i els responsables del Ministeri, han transcendit les discrepàncies en allò que afecta les competències de la Generalitat i el tractament de la llengua, però no els altres aspectes de la Llei, que, amb més o menys coincidències, no han desembocat en enfrontaments significatius. Però sembla clar que, al dia d'avui, la LOMCE és una llei que té el rebuig frontal dels grups parlamentaris i que, a més a més, no disposa tampoc de prou suports visibles en el sector de l'educació i en la societat. Però la Llei sembla tirar endavant.

L'objecte d'aquest treball és veure quin és l'abast dels canvis que la Llei aporta, tant aquells en què s'ha centrat més el debat polític i que han ocupat les primeres planes dels mitjans, com aquells altres que, potser no menys importants, han passat més desapercibuts.

El primer que s'ha de dir és que la LOMCE no deroga ni substitueix les lleis vigents, sinó que les modifica, sobretot la Llei orgànica d'educació, en endavant LOE, però puntualment també la Llei orgànica del dret a l'educació, en endavant LODE, la Llei orgànica d'universitats, en endavant LOU, o la Llei orgànica de finançament de les comunitats autònomes, en endavant LOFCA. Raonablement els canvis també hauran d'afectar la legislació catalana, particularment la seva llei d'educació més emblemàtica, la LEC, amb pocs anys de rodatge i encara en període de desplegament. Convé tenir present que els impulsors de la LEC van optar per una llei d'educació ampla, comprensiva del conjunt d'aspectes que conformen un sistema educatiu, amb la inclusió de matèries que eren competència de la Generalitat, però també d'altres que, per a l'Estat, tenien el caràcter de bàsiques o que l'Estat havia regulat com a matèries de caràcter orgànic. Per això, quan la LEC incorporava aquestes matèries, ho feia amb la vista posada en la legislació bàsica i orgànica estatal aleshores vigent, de la qual procurava no despenjar-se. Això era l'any 2009, quan es va aprovar la LEC. Després, almenys dos esdeveniments s'han creuat en el camí de la LEC. El primer és la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut d'Autonomia de Catalunya¹, que reforça les competències exclusives de l'Estat, inclosa la competència de l'Estat per decidir l'abast de les seves competències. El segon esdeveniment és el projecte de LOMCE, que, amb la modificació de preceptes bàsics i orgànics de la legislació educativa estatal, acabarà comportant canvis i, raonablement, desequilibris en un ordenament jurídic educatiu català construït a partir d'un marc estatal que ara es modificarà. D'aquí la importància de veure com queden finalment les disposicions finals cinquena i setena de la LOE, que són les que diuen quins articles de la Llei són bàsics i quins orgànics, quins tenen el doble caràcter de bàsics i orgànics i quins no en tenen ni un ni altre. De moment, en la redacció del projecte, no s'aprecien canvis en aquestes disposicions.

Però, si bé no tots els articles que modifica la LOMCE tenen el caràcter d'orgànics, la LOMCE és una llei orgànica perquè desplega drets fonamentals i llibertats públiques especialment protegits a la Constitució. Entre aquests drets i llibertats hi ha els drets i llibertats de l'àmbit de l'educació bàsicament recollits a l'article 27. Per aquesta raó el treball comença amb una mirada a la LOMCE des del prisma del model constitucional, a la qual segueix una segona mirada sobre la recentralització del sistema, amb els seus efectes sobre el model català, i una tercera per apuntar altres aspectes rellevants de la Llei.

.....
 1. Sentència TC 31/2010, de 28 de juny.

EL MODEL CONSTITUCIONAL I LA LOMCE

Els drets i llibertats, alguns d'ells de forta càrrega social, que la Constitució espanyola de 1978 pretenia faltar, semblen haver començat a trontollar, sobretot de dos anys ençà. Una fita d'aquest procés la trobem en la reforma exprés de l'article 135 de la Constitució, acordada a la segona meitat del 2011, amb la qual es va passar a donar prioritat absoluta no a la cobertura de les necessitats bàsiques de la gent i a l'assegurament dels seus drets, sinó al pagament d'interessos i capital del deute públic a uns creditors de contorns borrosos que han muntat les seves exigències sobre unes operacions opaques. Altres fites del procés les trobem en una reforma laboral que deixa en paper mullat la negociació col·lectiva, amb el consegüent trencament de l'article 37.1 de la Constitució, que estableix la força vinculant dels convenis col·lectius, o en la Llei de taxes judicials, que pot acabar per a molts ciutadans amb el dret a la tutela judicial efectiva reconegut en el seu article 24, o en el projecte de Llei de reforma de l'Administració local, que pot convertir en foc d'encenalls l'autonomia local proclamada en els articles 137 i 140. En el món de l'educació potser no hi ha fites tan gràfiques com aquestes, però sí són perceptibles en la LOMCE algunes ombres en el model educatiu constitucional sobre les quals caldria no passar de llarg.

La primera d'elles ha planejat sobre el mateix **dret a l'educació**. Està clar que és un dret especialment protegit en l'article 27.1 del text constitucional i, particularment l'ensenyament bàsic i obligatori, en l'article 27.4. Però el dret a l'educació, com tots els drets, pot empobrir-se, pot deteriorar-se o pot veure menys segura la seva pervivència com a dret universal. En alguns moments de la tramitació de la Llei —no pas en la redacció avui coneguda—, es parlava de beneficiaris de l'educació a l'hora de definir el sistema educatiu espanyol², un concepte estrany al sector que produïa inquietud si es té en compte que, en l'àmbit de la salut, la condició o no de beneficiari ha començat ja a deixar ciutadans i ciutadanes fora del sistema. Convindria no menystenir aquesta manera d'entendre els drets, sobretot a la vista de les prioritats del nou article 135 de la Constitució i a la pobresa crònica a què poden conduir, si no s'hi posa remei, molts particulars i les mateixes institucions de l'Estat que han d'assegurar unes cobertures mínimes. El primer pacte educatiu que convindria fer segurament seria el de determinar

.....

2. Nou article 2 bis LOE.

quins són els contorns que conformen avui el dret a l'educació i, en el seu cas, quines fronteres no es poden traspassar en cap cas.

La segona ombra es refereix al desplegament de l'article 27 de la Constitució, que té com a fi **garantir el compliment de les obligacions dels poders públics** en la matèria³. No sembla que aquesta sigui la preocupació de la LOMCE, que aposta més aviat per igualar i retreure el paper del poders públics, per concebre'ls més com uns agents indiferenciats que participen en el sistema que no pas com uns poders que garanteixin serveis i drets. Un indicatiu d'aquesta filosofia es pot veure també en la definició del sistema educatiu, que difumina els poders públics en el conjunt d'elements que integren el sistema, als quals s'atribueix indiferenciadament funcions de regulació, finançament i prestació.

El dret a la no discriminació que proclama l'article 14 de la Constitució el recull la LOE quan regula l'admissió d'alumnes⁴, que diu que «en cap cas hi haurà discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social». A l'empara d'aquest article el Tribunal Suprem ha anat dictant diverses sentències que avalen les decisions de diverses comunitats autònomes de denegar el concert a les escoles que segreguin per sexe⁵. Un parlament autonòmic com és el de la Comunitat Foral de Navarra ha aprovat una llei⁶ que tanca les portes al finançament públic via concert als centres educatius que admetin només alumnes d'un o altre sexe, que imparteixin ensenyaments en grups diferenciats per raó de sexe o, en general, que no apliquin els principis de la coeducació. La LOMCE pretén posar fi a aquestes iniciatives autonòmiques i, si bé manté la redacció que diu que en l'admissió d'alumnes no hi haurà cap mena de discriminació, afegeix tot seguit que no constitueix discriminació l'admissió d'alumnes o l'organització dels ensenyaments diferenciats per sexes⁷. Si la segregació per raons de sexe s'ajusta o no a les exigències de l'article 14 de la Constitució és una pregunta que també s'ha fet el Consell d'Estat⁸. Les fronteres de la discriminació amb

.....
3. Article 149.1.30 de la Constitució.

4. Article 84 LOE.

5. Entre altres, les sentències del Tribunal Suprem de 23 i 24 de juliol de 2012 en relació amb decisions dels governs autonòmics de Cantàbria i Andalusia.

6. Llei 17/2012 de la Comunitat Foral de Navarra.

7. Aquest blindatge de la LOMCE als centres que segreguen per sexe no afectaria Catalunya ja que la LEC ja els va donar aixopluc.

8. Dictamen sobre l'avantprojecte de LOMCE de 18 d'abril de 2013.

dimensió constitucional són primes, però caldria preguntar-nos si no s'estarà obrint una porta inquietant. Per què segregar per sexe no és segregació i segregar per raça sí que ho seria? On es posen els límits?

La LOMCE posa en entredit **l'obligació dels poders públics a garantir el dret de tots a l'educació mitjançant la creació de centres docents** a què obliga l'article 27.5 de la Constitució. És cert que l'article 27.6 reconeix també la llibertat de crear-ne a les persones físiques i jurídiques i que l'article 27.9 estableix l'obligació d'ajudar-les si reuneixen els requisits que estableix la Llei. Però la Constitució advoca per la proactivitat dels poders públics en la creació de centres per assegurar el dret de tots a l'educació. És per això que la LOE diu que les administracions públiques garantiran l'existència de places públiques suficients⁹. És també per això que, quan la LOMCE diu que la garantia serà de places suficients sense referència al fet que han de ser públiques, rellegeix l'article 27.5 de la Constitució i posa les bases per reinterpretar el mandat constitucional dels articles 27.5 i 27.9 en la mesura que no exigeix la proactivitat dels poders públics en la creació de centres i que s'ha pràcticament universalitzat la concertació a l'escola privada¹⁰.

Els redactors de la Constitució, en l'article 27.5, van voler assegurar la participació efectiva de tots els sectors afectats en **la programació general de l'educació**. Aquest mandat constitucional el va vehicular la LODE a través de la figura dels consells escolars de l'Estat, de les comunitats autònomes i d'àmbits territorials inferiors, que a Catalunya són els consells escolars territorials i els consells escolars municipals. Es tracta d'un model una mica anquilosat que començava a grinyolar, però els canvis que s'albiren en la legislació estatal no semblen anar precisament en la línia d'assegurar una participació més efectiva dels sectors afectats¹¹. El projecte de LRSAL¹² treu com a competència pròpia municipal la de participar en la programació de l'ensenyament, i la LOMCE treu les

9. Article 109.3 LOE.

10. L'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006 també va acabar esquivant en la seva redacció final el mandat de l'article 27.5 de la Constitució i, si bé en la redacció de la ponència de 8 de juliol de 2005 s'hi deia que «totes les persones tenen dret a un ensenyament públic de qualitat», en la redacció final només s'hi diu que «totes les persones tenen dret a una educació de qualitat».

11. Si bé a Catalunya hi ha bones experiències de col·laboració en la programació entre ajuntaments i Departament, entre altres a través de les taules de planificació, la LEC va malmetre l'oportunitat de millorar el model de participació en la mesura que va instaurar la figura de les zones educatives bàsicament com a unitats de programació de l'oferta educativa (art. 176.2 LEC) sense preveure-hi cap mecanisme de participació.

12. Llei de racionalització i sostenibilitat de l'Administració local.

corporacions locals i els agents econòmics i socials de la participació en la programació de la formació professional, que avui reconeix la LOE¹³. No sembla, doncs, que la prioritat dels nostres legisladors sigui acostar als afectats la participació en la programació ni, tampoc, omplir-la massa de contingut.

L'article 27.7 de la Constitució atorga a la comunitat escolar un paper actiu, i no només testimonial, en la vida dels centres perquè disposa **la intervenció de professors, pares i, en el seu cas, alumnes en el control i gestió dels centres sostinguts amb fons públics**. És en compliment d'aquest mandat que la legislació educativa postconstitucional ha anat dipositant importants facultats decisòries en els consells escolars dels centres públics i, encara que en menor mesura, també en els consells escolars dels centres concertats. Amb la LOMCE totes aquestes facultats decisòries desapareixen i passen a ser assumides per uns directors reforçats a l'escola pública i per uns titulars també reforçats a l'escola concertada¹⁴. Per exemplificar-ho, els consells escolars dels centres públics deixen de decidir sobre aspectes tan neuràlgics per a la vida dels centres com són el projecte educatiu, les normes de funcionament o la programació general. L'afebliment del paper de la comunitat educativa en el funcionament dels centres i l'enfortiment d'unes direccions, en la determinació de les quals hi té també menys pes la comunitat educativa¹⁵, estan conformant un nou model sobre el qual ha alertat el Consell d'Estat en el seu informe de 18 d'abril de 2013¹⁶. De tot això també se'n ressentirà el model català, que procurava configurar unes direccions fortes en el benentès que es legitimaven perquè havien de respondre a l'autonomia dels centres bàsicament expressada per la seva comunitat educativa a través del projecte educatiu. Si la LOMCE s'aprova en els termes actuals i passen a mans de les direccions les funcions decisòries que avui tenen els consells escolars, entre elles la mateixa aprovació del projecte educatiu dels centres, aquests perden la capacitat de fer de contrapès al poder de les direccions i el model es desequilibra, i l'autonomia de centres esdevé sense ambigüitats autonomia de les direccions.

.....
13. Article 42.1 LOE.

14. Nous articles 127 i 132 de la LOE i nous articles 54 i 57 de la LODE.

15. Nous articles 133 i 135 de la LOE.

16. Textualment s'expressa així el Consell d'Estat: «*Quando el modelo de gestión se basa en la atribución de todas las decisiones a un órgano unipersonal sin participación activa del resto de la comunidad educativa, la autonomía se limita ya que el control se ejerce por agentes y órganos externos al centro lo que sin duda incrementa la dependencia de otras instancias...*»

El nostre sistema no ha sabut conjugar prou bé els mandats dels articles 27.2 i 27.3 de la Constitució, que tracten, respectivament, d'una **educació de la personalitat de dimensió cívica i social** per a tots els alumnes, que els ensenyi a respectar els principis democràtics de convivència i els drets i llibertats fonamentals i que els prepari per a una ciutadania activa, i d'una **formació religiosa i moral** segons els valors de cada família, conceptuada més com a dret dels pares sobre els fills que no pas com a dret d'aquests en qualitat d'alumnes, i situada en la dimensió més personal i privativa¹⁷. El sistema no ha sabut afermar una assignatura d'educació per a la ciutadania. Tampoc no se n'ha sabut sortir d'un model de formació religiosa i moral marcat per l'Acord entre l'Estat espanyol i el Vaticà en matèria d'ensenyament de 1979¹⁸, que no difereix substancialment del Concordat de 1953, quan l'Estat era confessional, que obliga a oferir l'assignatura de religió catòlica en tots els ensenyaments i en tots els cursos, i que captiva uns pressupostos d'educació avui més difícils de justificar quan la penúria de recursos mina pilars essencials del sistema i comença a colpejar els col·lectius més febles. La LOMCE, al mateix temps que difumina l'educació per a la ciutadania, enforteix la presència de la religió a l'escola i ho fa satisfent dues històriques reivindicacions de la jerarquia catòlica: que l'assignatura de religió es legítimi amb una assignatura alternativa¹⁹ que s'imposi als alumnes que no optin per la religió, i que l'assignatura de religió catòlica sigui avaluada i compti en les qualificacions mitjanes dels diversos ensenyaments.

LA LOMCE I EL MODEL CATALÀ

No tots els canvis que venen de la mà de la LOMCE van en direccions diferents o contràries a aquells models per què ha apostat el model català, el qual, de vegades, en dóna més cobertura²⁰. Però, més enllà de coincidències i dissonàncies, el que fa la LOMCE és posar en el seu punt de mira Catalunya, significativament la llengua, i procedir a

17. Si bé la Constitució espanyola deixa obertes les portes al fet que aquesta formació religiosa i moral pugui no realitzar-se forçosament a l'escola, l'art. 21.2 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya sí que situa també aquest dret dels pares a les escoles de titularitat pública.

18. L'Acord es pot llegir en el BOE de 15 de desembre de 1979.

19. Les assignatures alternatives són la de valors socials i cívics a l'educació primària i la de valors ètics a l'educació secundària obligatòria (nous articles 18, 24 i 15 de la LOE).

20. Alguns exemples ja assenyalats són les similituds en els models de direcció dels centres públics, en el blindatge dels concerts a les escoles que segreguen per sexe o en la pèrdua del paper d'eix vertebrador del sistema de l'escola pública.

la centralització del sistema educatiu en mans de l'Estat. Aquí sí que els trens van en direccions contràries i amb clar risc de xoc. La centralització del sistema pren diferents vies, unes encaminades a afeblir el català i posar ombres sobre el model d'immersió lingüística, altres a reforçar el paper de l'Estat en la determinació dels currículums i a donar-li el control de les avaluacions, i unes terceres a ampliar les seves competències en el desplegament de la LOMCE, així com a procedir a regulacions detallades ja en la mateixa Llei. No sembla escabellat dir que la LOMCE és la llei educativa orgànica més centralitzadora de totes les que hem conegut des de l'aprovació de la Constitució de 1978.

La LOMCE no ha sabut massa bé què fer amb el català a l'hora de dissenyar els currículums. De la troncalitat del sistema ja no en formen part les dues llengües, la castellana i la pròpia de la comunitat autònoma quan hi sigui, com així disposa la LOE²¹, sinó només la llengua castellana. Fora de les assignatures troncal **el català** ha anat vagant a la recerca del seu encaix durant la tramitació de la Llei, primer concebut com a assignatura d'especialitat sense horaris prou assegurats i, després, en la redacció del projecte que ha entrat en el Parlament, com a assignatura de configuració autonòmica, de la qual es dispensarà de cursar o avaluar als alumnes que estableixi la normativa autonòmica, i que ha necessitat un afegitó per dir que rebrà un tractament anàleg al que rep la llengua castellana. Segurament, però, on es pot trasbalsar més el model educatiu català sigui en el qüestionament frontal que, al rebuf de la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut, conté la LOMCE en relació amb **la immersió lingüística**²² i que, entre altres, diu que si l'Administració educativa no garanteix als alumnes una oferta docent sostinguda amb fons públics en què el castellà sigui utilitzat com a llengua vehicular, assumirà el cost de la seva escolarització en centres privats. Els riscos de la LOMCE sobre el model d'immersió lingüística i, de retruc, sobre la pau escolar i la cohesió social han posat en tensió el gruix de les forces polítiques catalanes, que s'han posat d'acord a assenyalar quins haurien de ser els termes en què la LOMCE hauria d'abordar el tractament de la llengua pròpia de les comunitats autònomes²³. La proposta és aquesta: les comunitats autònomes amb llengua pròpia han d'assegurar als alumnes el ple domini de les llengües cooficials en finalitzar l'educació obligatòria i que l'ús de la llengua pròpia o cooficial com a llengua vehicular s'atengui a allò que prevegin els estatuts d'autonomia i les lleis

21. Articles 18, 24, 25 i 34 de la LOE.

22. Disposició addicional trenta-novena de la LOMCE.

23. Document de la cimera per fer un front comú a la LOMCE convocada pel president de la Generalitat el 27 de maig de 2013 i acordat pels grups CiU, ERC, PSC, ICV-EUA i CUP.

d'educació. En el moment de redactar aquestes línies no sembla que la proposta hagi reeixit gens.

El procés d'espanyolització del sistema educatiu, fent servir les paraules del ministre, s'evidencia també especialment en una major uniformització dels currículums i en un ferri control estatal de les avaluacions, raonablement amb la convicció que qui avalua el que s'ensenya també està dient el que s'ha d'ensenyar. El pes més gran de l'Estat en **els currículums** es veu sobretot en la reserva que se li fa per determinar el contingut de les assignatures troncal i per determinar-ne també l'horari, que es fixarà en còmput global per a tota l'educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat²⁴, i que haurà de ser d'un mínim del 50% del total de l'horari lectiu, però que es deixa obert perquè l'Estat pugui fixar el mínim més alt²⁵. **El control de les avaluacions** en el nou article 6 bis de la LOE²⁶ es trava especialment amb la instauració d'unes proves finals a l'educació primària, a l'educació secundària obligatòria i a batxillerat, proves que posa en mans de l'Estat. Aquest control és molt més fort a la secundària i al batxillerat, ja que és el MECD el que determina quins seran els criteris d'avaluació, quin serà el seu disseny i quin el contingut per a cada convocatòria.

La voluntat centralitzadora del sistema educatiu impregna una mica tota la LOMCE, ja sigui reforçant els instruments del sistema educatiu espanyol²⁷, ja sigui extremant el control del MECD sobre les TIC i potenciant a través d'elles la seva presència en el funcionament ordinari de les escoles²⁸, ja sigui marcant el perfil de nous directors dels centres públics fixant les característiques dels seus cursos de formació²⁹, o ja sigui procedint a regulacions de detall impròpies de lleis orgàniques³⁰. On segurament és més

.....
24. No així per al segon cicle d'educació infantil, ensenyaments artístics professionals, d'idiomes, esportius i formació professional, en què les referències són al currículum bàsic i la reserva a l'Estat per fixar-lo segueix en el 55% o el 65%, segons que les comunitats autònomes disposin o no de llengua cooficial.

25. Nou article 6 bis de la LOE, que dibuixa el sistema de competències i les distribueix entre l'Estat, unes al Govern i altres al MECD, les Administracions educatives i els centres.

26. També en els nous articles 29 i 34 bis de la LOE.

27. Nou article 2 bis.3 de la LOE.

28. Nou article 111 bis de la LOE.

29. Nou article 134.1 c) de la LOE.

30. Entre altres, repetir que la llengua castellana o cooficial només s'usaran de suport en l'aprenentatge de llengua estrangera (nous articles 19.4 i 26.6 de la LOE), o reglamentar al detall les beques i ajuts a l'estudi (disposició addicional trenta-quatre).

gràfica la preocupació centralitzadora de la LOMCE és en la **previsió del seu desplegament reglamentari**. Allà on la LOE diu que les normes de la Llei podran ser desplegades per les comunitats autònomes excepte en aquelles matèries expressament encomanades al Govern de l'Estat, ara la LOMCE diu que és el Govern de l'Estat, a proposta del MECD, el que dictarà les disposicions necessàries en execució i desplegament de la Llei sens perjudici del desplegament normatiu que correspongui a les comunitats autònomes³¹. Es podria dir que d'uns sostres competencials baixos es passa a uns altres, a part de més baixos, més residuals i insegurs.

ALTRES ASPECTES DE LA LOMCE

Aquestes notes finals no pretenen explicar, ni tan sols per damunt, la norantena d'articles que la LOMCE canvia o introdueix de nou, sinó només, molt resumidament, posar l'accent en alguns dels aspectes que s'han considerat més rellevants.

El primer que crida l'atenció és que una reforma educativa legal d'un abast tan ample prescindeixi del **professorat**³². Certament que el professorat és present a la LOE i la LOE no s'ha derogat, sinó només modificat, però costa d'entendre com es pot millorar la formació de l'alumnat sense tenir com a principal prioritat la cura del professorat, la seva preparació i millora. Certament també que es parla cada vegada amb més força d'una reforma en profunditat de la funció pública que es traslladarà a la funció pública docent, però, potser, no s'ha reparat prou que ni tot el professorat és empleat públic ni els objectius d'una reforma d'ocupació pública en moments de desmantellament de serveis coincideixen amb cap reforma ambiciosa de millorar l'equitat i qualitat de l'ensenyament.

Un segon aspecte a ressaltar és la postergació del territori del sistema educatiu, que es manifesta en la supressió de les corporacions locals de la programació de la formació professional, així com en la supressió del representant dels ajuntaments dels consells escolars dels centres concertats. Està clar que l'estocada forta **al paper de les admi-**

.....
31. Disposició transitòria sisena de la LOE i disposició final quarta de la LOMCE.

32. Pràcticament només una referència a les facultats dels directors dels centres per adaptar les plantilles en el marc de les accions de qualitat dels centres, en la línia dels plans estratègics que es van regular a Catalunya el 1991, i molt més continguda que la de la LEC, que desplegarà el decret de plantilles.

nistracions locals en educació ve de la mà de la LRSAL³³, però l'orientació d'un i altre projecte de Llei sembla coincidir. S'haurà de veure com afectarà tot això a un model educatiu català amb una empremta del món local més important que en altres llocs de l'Estat i amb una legislació, significativament la LEC, que també havia apostat per donar-li rellevància. Segurament plourà sobre mullat ja que el protagonisme del món local en l'educació no passa justament avui per un dels seus millors moments, ja sigui per la ganyoneria amb què es desplega la legislació catalana³⁴ o ja sigui per la duresa de les retallades, especialment acarnissades amb els serveis públics i, particularment, amb les llars d'infants de titularitat municipal. Però la legislació estatal, una mica la LOMCE i molt la LRSAL segurament accentuïn i facin crònic el mal moment. D'aquí que, des del món educatiu, convingui no perdre de vista ambdues lleis.

Segurament un tercer aspecte remarcable de la LOMCE sigui la seva predilecció pels **titulars de l'escola privada**, que es manifesta, entre altres, en el debilitament de la competència de l'escola pública a l'hora de crear centres³⁵ i de rebre suports públics³⁶, en la introducció de les regles del mercat en la programació³⁷ i en les relacions entre centres³⁸,

.....
33. Projecte de Llei de Racionalització i Sostenibilitat de les Administracions Locals, aprovat pel Consell de Ministres a les acaballes de juliol de 2013, que, a hores d'ara, ha entrat ja en el Parlament i que, entre altres, mina les clàusules generals de competències dels municipis —entre altres, per exercir-ne de complementàries, com en educació— i els treu part de les competències pròpies que exercien fins ara, entre elles, també algunes relatives a educació.

34. Com és el cas del desplegament de les previsions de l'Estatut en relació amb les competències pròpies dels municipis en educació (article 84) o de les previsions de les zones educatives de la LEC (article 176) pel que fa a la coresponsabilitat dels ajuntaments.

35. La redacció del nou article 109.2 de la LOE posa en entredit el dret dels ciutadans a una plaça escolar pública.

36. El nou article 116.1 de la LOE puntualitza que els centres no poden rebre un tracte menys favorable en qualsevol aspecte per raó del seu caràcter propi, fet que posa en el punt de mira les decisions de les administracions públiques que millorin suport i recursos amb circumscripció als seus centres, cosa que havien avalat algunes sentències com la del Tribunal Suprem de 18 de juliol de 2012 sobre la cobertura de transport escolar per als alumnes de l'escola pública.

37. La introducció del concepte de *demanda social* en la programació de centres (nou article 109.2)

38. La LOMCE promou la competitivitat entre centres (nou article 147.2 de la LOE) i deroga l'article 140.2 de la LOE, que prohibeix expressament la competència entre centres.

en el blindatge dels centres que segreguen per sexe³⁹, en la millora del tractament dels concerts⁴⁰, o en l'enfortiment del poder dels titulars dels centres⁴¹.

La LOMCE dedica un espai considerable a l'**ordenació dels ensenyaments**, i classifica les assignatures en troncal, entre elles el gruix de les instrumentals, específiques, entre elles l'educació física i la religió o alternativa, i de configuració autonòmica, entre elles la llengua cooficial de les comunitats autònomes. Unes mínimes pinzellades als diversos ensenyaments⁴²: a primària s'hi abandonen els cicles i es retorna als cursos en detriment d'una major globalitat de la mirada. A secundària obligatòria s'hi diferencien itineraris i s'opta per fer-ho més aviat: la derivació a programes d'aprenentatge i rendiment dels alumnes que no puguin seguir es pot fer ja des de segon curs, a tercer les matemàtiques poden ser acadèmiques o aplicades, a quart s'hi consuma la diferenciació de vies —acadèmiques i aplicades— i es fa l'avaluació final per opcions que menen a vies diferents —la universitat o la formació professional—. Segurament el més significatiu d'aquesta etapa sigui l'establiment de la nova formació professional bàsica a partir dels 15 anys i a partir de segon d'ESO, que proporciona un títol que no és el d'ESO però que segurament serveixi per reduir dades sobre abandonament escolar. A batxillerat —que s'hi podrà accedir si s'ha superat l'avaluació final d'ESO per a l'opció d'ensenyaments acadèmics— és la mateixa Llei i no un reglament posterior la que regula amb detall les assignatures.

Finalment unes notes sobre l'**accés a la universitat**⁴³ des de batxillerat, que regula la legislació educativa no universitària⁴⁴, la LOE, i no la legislació universitària, la LOU.

.....
39. Nou article 84.3 de la LOE.

40. La durada mínima dels concerts educatius a l'educació primària s'amplia de quatre a sis anys (nou article 116.3) i s'estableix el caràcter preferent de la concertació de la nova formació professional bàsica (nou article 116.6).

41. Bàsicament amb el buidatge de competències decisòries dels consells escolars, que passen a ser totes assumides pels titulars dels centres (nous articles 57, 59 i 60 de la LODE).

42. Algunes ja s'han avançat, com les avaluacions finals d'etapa o el tractament d'assignatures tan sensibles com la religió o la llengua.

43. Els canvis en l'admissió d'alumnes a l'ensenyament no universitari s'han fet en el nou article 84 de la LOE, bàsicament per esborrar la discriminació per sexe de la llista de discriminacions, per permetre reservar un 20% de puntuació al rendiment acadèmic en els ensenyaments postobligatoris i per donar prioritat als fills de pares amb trasllat per mobilitat forçosa.

44. Article 38 de la LOE.

Desapareix la prova única d'accés a les universitats, que, amb tots els seus defectes, simplificava els processos i assegurava la imparcialitat i la igualtat. Amb la LOMCE seran les universitats les que fixin els procediments d'admissió dels alumnes amb títol de batxiller o equivalent, segons la normativa bàsica que dicti el Govern. Si bé les universitats podran optar per guiar-se només per la qualificació final del batxillerat i podran acordar la realització conjunta dels procediments d'admissió, cada universitat, amb la condició d'atorgar un mínim del 60% a la qualificació final de batxillerat, podrà establir el procediment a la seva mida i atènyer-se a altres criteris que la LOMCE també apunta, entre ells unes avaluacions específiques de coneixements i competències, aspectes sobre els quals també va alertar el Consell d'Estat⁴⁵.

Ara, el 2013, la recent llei d'educació (LOMCE) inquieta més a la comunitat educativa que no pas assossegat-la.

.....

45. En el seu dictamen de 18 d'abril de 2013 diu: «Hasta el momento presente, el sistema de acceso a la Universidad basado en el exclusivo criterio de la nota de admisión ha venido funcionando correctamente y ha garantizado la igualdad de los alumnos en la adjudicación de las plazas universitarias. Con la reforma, se concede a las Universidades la posibilidad de utilizar determinados criterios adicionales que en mayor o menor medida, y aunque estén previamente determinados por Ley Orgánica, introducirán un elemento de discrecionalidad que podría perjudicar el tratamiento uniforme de los alumnos. Este riesgo se hace patente de manera especial con las denominadas "evaluaciones específicas de conocimientos y/o competencias" que, aun de forma excepcional, podrán realizar las Universidades, máxime teniendo en cuenta la dificultad o imposibilidad que puedan tener algunos alumnos para acudir a estas pruebas cuando exista una coincidencia o cercanía de fechas entre las realizadas por los centros de preferencia.»

11 Polítiques actives d'ocupació a Catalunya: el cas de la formació professional per a l'ocupació¹

Guillem Salvans Subirats i Clelia Colombo Vilarrasa

1. Els autors agraeixen els comentaris i aportacions d'Angelina Puig, Núria Tuset, Maite Palau, Carles Martínez i Juan Pedro González.

APROXIMACIÓ A LES POLÍTIQUES ACTIVES D'OCUPACIÓ

Delimitació conceptual

La Llei d'Ocupació² estableix en el seu primer article: «Tenint en compte el que estableixen els articles 40 i 41 de la Constitució, la política d'ocupació és el conjunt de decisions adoptades per l'Estat i les comunitats autònomes que tenen per finalitat el desenvolupament de programes i mesures tendents a la consecució de la plena ocupació, així com a la qualitat en l'ocupació, a l'adequació quantitativa i qualitativa de l'oferta i demanda d'ocupació, a la reducció de les situacions d'atur i a la deguda protecció en les situacions d'atur.»

Les polítiques d'ocupació són polítiques públiques que adquireixen el seu sentit en la mesura que representen una intervenció dels poders públics en els desajustos del mercat de treball, ja sigui perquè les persones en edat activa hi puguin desenvolupar la seva activitat, o bé, en cas de pèrdua del lloc de treball, a fi i efecte de protegir les situacions de carència de rendes. Per tant, tenen un doble vessant: les polítiques actives d'ocupació (d'ara endavant PAO) i les polítiques passives o prestacions per desocupació. El naixement de les PAO està relacionat amb les reconversions industrials dels anys vuitanta, quan es va constatar que el cobrament de prestacions per desocupació no era suficient per tal d'assegurar l'èxit de les transicions laborals de les persones en el

.....
2. Llei 56/2003, de 16 de desembre, d'Ocupació.

mercant de treball i que semblava indicat desplegar programes i accions que dotessin les persones desocupades de més eines per aconseguir la seva inserció laboral.

Aquest article se centra en les polítiques actives d'ocupació, definides per l'article 23 de l'esmentada norma: «S'entén per polítiques actives d'ocupació el conjunt de programes i mesures d'orientació, ocupació i formació que tenen per objecte millorar les possibilitats d'accés a l'ocupació dels aturats en el mercat de treball, per compte propi o d'altri, i l'adaptació de la formació i requalificació per a l'ocupació dels treballadors, així com les altres destinades a fomentar l'esperit empresarial i l'economia social.»

Les PAO són, per tant, tots aquells programes i accions que s'han impulsat des dels serveis públics d'ocupació i que han buscat, essencialment, donar suport a les persones desocupades per tal que es reincorporin més i millor al mercat de treball. D'altra banda, cerquen millorar la interrelació entre l'oferta i la demanda de treball, és a dir, entre les competències de les persones que volen treballar i les «necessitats de les empreses». Dins de les PAO s'hi engloba el *sistema de formació per a l'ocupació*, que és una part del que s'anomena *formació al llarg de la vida* i que compta amb una dinàmica i regulació pròpies amb un protagonisme essencial de les organitzacions patronals i sindicals i dels acords que s'estableixen en el marc del diàleg social.

L'anàlisi de la definició de les PAO anuncia algunes de les seves característiques: la debilitat del seu plantejament i la seva heterogeneïtat. En primer lloc, les PAO no tenen un tractament de dret subjectiu universal i per tant la seva provisió està subjecta a l'assignació de fons anuals, que com diu la mateixa definició són «programes i mesures». És fàcil d'entendre si pensem en una persona que perd la seva feina: si té una cotització suficient tindrà dret a accedir al sistema de protecció per desocupació, en canvi, per molt que hagi cotitzat, no tindrà dret a l'orientació professional o a la formació de reciclatge pagada amb fons públics, sinó que això estarà subjecte a la disponibilitat de programes i mesures anuals. Per tant, sembla raonable pensar que assegurar com a dret subjectiu algunes de les polítiques actives —com l'orientació professional— hauria de proporcionar un element tan important per a l'èxit de les transicions laborals de les persones com ho són per a la cohesió social les prestacions per desocupació.

Una segona característica de les PAO és la seva *heterogeneïtat*, és a dir, l'existència d'àmbits d'intervenció molt diversos sota el mateix epígraf, fet que els ha restat identitat

comuna. Efectivament, les polítiques actives inclouen actuacions tan diverses com l'assessorament a l'emprenedoria, la inserció de col·lectius socialment vulnerables, la formació i el reciclatge professional, la subvenció directa a la creació de llocs de treball o el desenvolupament econòmic local, entre d'altres. Es consideren també PAO les bonificacions empresarials a la contractació, l'anàlisi de les quals quedarà fora de l'abast d'aquest article. El Reial Decret-Llei 3/2011³ recull aquesta diversitat i estableix deu àmbits temàtics propis de les PAO.

Regulació i distribució competencial

La regulació de les PAO ha estat històricament una competència estatal, mentre que la seva gestió ha recaigut en les comunitats autònomes a través dels serveis públics d'ocupació autonòmics, entre ells el Servei d'Ocupació de Catalunya (d'ara endavant SOC). Aquest fet provocava tradicionalment que qualsevol programa de polítiques actives fos, *grosso modo*, el mateix en qualsevol territori de l'Estat, amb conseqüències negatives com la poca adaptabilitat a les necessitats territorials i el poc incentiu a la innovació.

L'any 2011, amb l'objectiu explícit de millorar l'eficiència de les PAO, s'efectua una modernització del seu encaix competencial que reconeix a les comunitats autònomes la capacitat de dissenyar i executar les PAO que considerin adients, d'acord amb els objectius del Pla Anual de Política d'Ocupació i en coherència amb les orientacions i els objectius de l'Estratègia Espanyola d'Ocupació, l'instrument de planificació i coordinació entre els serveis d'ocupació autonòmics i el servei d'ocupació estatal, que fixa i avalua els objectius en PAO⁴. En aquest context normatiu i competencial és en el qual es desenvolupen els programes de PAO en l'actualitat.

.....

3. Reial Decret-Llei 3/2011, de 18 de febrer, de mesures urgents per a la millora de l'ocupabilitat i de la reforma de les polítiques actives d'ocupació. a) Orientació professional; b) Formació i requalificació; c) Oportunitats d'ocupació i foment de la contractació; d) Oportunitats d'ocupació i formació; e) Foment de la igualtat d'oportunitats en l'ocupació; f) Oportunitats per a col·lectius amb especials dificultats; g) Autoocupació i creació d'empreses; h) Promoció del desenvolupament i l'activitat econòmica territorial; i) Foment de la mobilitat (geogràfica i/o sectorial); j) Projectes integrats: accions i mesures que combinen o conjuguen diferents àmbits dels definits anteriorment.

4. Reial Decret-Llei 3/2011 (article 6.4).

Finançament

Les PAO es financen principalment a partir de les quotes per desocupació i formació que paguen els empresaris i els treballadors, a més dels recursos provinents del Fons Social Europeu (FSE), que es dediquen al desenvolupament dels eixos i objectius marcats pel programa operatiu del FSE. Així doncs, el gruix de la disponibilitat pressupostària depèn de l'evolució del mercat de treball, ja que més llocs de treball —i de més qualitat— aportaran més recursos econòmics via cotitzacions.

Per tant, en una fase expansiva del cicle econòmic els recursos creixen, mentre que en una fase recessiva els recursos decreixen. En canvi, les necessitats de polítiques actives funcionen justament al revés: menys taxa d'atur implica menys recursos de PAO, i viceversa. Aquesta contradicció es vol corregir des de l'any 2011 amb la creació d'un fons de reserva anticíclic que es nodreixi d'aportacions de romanents del pressupost del Servei Públic d'Ocupació Estatal (SEPE).

D'altra banda, res no impedeix als poders públics —estatals i autonòmics— fer aportacions extraordinàries a les PAO més enllà dels recursos generats per les vies normals de finançament —quotes i fons europeus—, tal com es fa amb el pagament de les prestacions des de l'any 2009. L'Administració local també pot aportar pressupost propi per tal de desenvolupar PAO, com de fet ha succeït, i sovint amb força qualitat, en nombrosos ajuntaments mitjans i grans de Catalunya.

Execució de les polítiques actives d'ocupació

Les comunitats autònomes tenen competències executives en totes les PAO, amb l'excepció de part del sistema de formació per a l'ocupació, la gestió de la qual és encara d'àmbit estatal. A Catalunya les competències s'hi exerceixen a través del SOC i a través del Consorci per a la Formació Contínua de Catalunya (CFCC) en el cas de part de la formació per a l'ocupació. Tanmateix, el SOC i el CFCC no implementen directament la majoria d'aquests programes⁵, sinó que publiquen convocatòries de subvencions públiques a través de les quals altres actors els implementen.

.....
5. El SOC executa directament accions formatives en una xarxa pròpia de vuit Centres d'Innovació i Formació Ocupacional (CIFO) que estan especialitzats en diferents famílies professionals.

Les PAO han estat implementades tradicionalment per una xarxa d'actors liderada per l'Administració local, els agents econòmics i socials i un sector privat d'entitats cooperadores majoritàriament sense afany de lucre, tot i que en la dècada actual estan apareixent noves figures, com les agències de col·locació, que poden ser privades i amb afany de lucre. Fruit de la darrera reforma laboral⁶ el Govern ha habilitat les empreses de treball temporal a fi i efecte que puguin realitzar funcions relacionades amb les PAO en col·laboració amb els serveis públics d'ocupació.

FORTALESES I DEBILITATS DEL MODEL DE POLÍTIQUES ACTIVES D'OCUPACIÓ A CATALUNYA

Fortaleses de les polítiques actives d'ocupació

PLANIFICACIÓ ESTRATÈGICA I FLEXIBILITZACIÓ DE LES POLÍTIQUES ACTIVES

El SOC ha impulsat la planificació de les polítiques actives mitjançant dos instruments: en primer lloc el Pla general d'ocupació de Catalunya - Estratègia catalana per a l'ocupació 2012-2020 (ECO), document estratègic que assenyala els grans objectius de les PAO i que constitueix el tercer pla general d'ocupació que es desenvolupa a Catalunya. El segon element de planificació ha estat el Pla de Desenvolupament de Polítiques Actives 2012-2013 (PDPA), que concreta les accions que s'han de dur a terme en el marc d'aquesta planificació estratègica i s'erigeix com l'instrument de planificació i programació de les accions de polítiques actives per al període de referència del Pla. En l'àmbit estatal, la Estrategia Española de Empleo 2012-2014 és el marc estratègic i de coordinació per a l'impuls de polítiques a favor de l'ocupació.

La formació professional també compta amb instruments de planificació estratègica: els successius plans generals de formació professional, en què es concreten els reptes de la formació professional, alguns dels quals impliquen la formació professional al llarg de la vida.

6. Reial Decret-llei 3/2012, de 10 de febrer, de mesures urgents per a la reforma del mercat laboral.

EXISTÈNCIA D'ESPais DE CONCERTACIÓ I PARTICIPACIÓ INSTITUCIONAL

Les PAO compten amb diversos espais estables de discussió, participació i concertació, on es debaten les mesures a adoptar i es marca el full de ruta a seguir de manera consensuada entre els actors que hi estan implicats.

Així, en l'àmbit estatal, la Conferència Sectorial d'Ocupació i Assumptes Laborals constitueix un espai de coordinació entre els serveis públics d'ocupació per tal d'assignar els fons de PAO. A més, la formació per a l'ocupació ha format part del diàleg social en nombroses ocasions.

A Catalunya el Consell de Direcció del SOC té entre les seves funcions la d'aprovar el Pla de desenvolupament de PAO i compta amb les aportacions dels agents econòmics i socials i de les associacions municipalistes de Catalunya. El Consorci per a la Formació Contínua està format per les organitzacions sindicals i patronals més representatives i per l'Administració pública. El Consell Català de Formació Professional és l'espai de participació i assessorament en matèria de formació professional del Govern, els agents socials i econòmics i altres entitats públiques que hi estan implicades. Localment es troben experiències diverses en l'àmbit dels ajuntaments o consells comarcals, que faciliten la participació i discussió de les polítiques actives. Finalment, les PAO han estat presents en els dos acords estratègics dels anys 2005 i 2008.

OPERADORS DE QUALITAT I BONES PRÀCTIQUES

Una àmplia xarxa d'actors executen les polítiques actives, i en aquesta xarxa coexisteixen l'Administració local, els agents econòmics i socials, les fundacions, les cooperatives, les empreses privades, les associacions professionals, les associacions gremials, les entitats educatives, les empreses d'inserció o les agències privades de col·locació, entre d'altres.

Així doncs, hi ha operadors que fa molts anys que implementen programes de polítiques actives amb alts nivells de qualitat, i que s'han especialitzat en determinats programes, col·lectius o sectors d'activitat. En podríem trobar exemples en l'àmbit de l'Administració local, però també en el de les entitats privades sense afany de lucre. Establir mecanismes per tal d'incorporar la seva experiència i coneixement sembla un element important en l'actual context de disminució pressupostària, tal com veurem al llarg d'aquest article.

D'altra banda, els darrers anys el SOC ha pogut implementar programes que constitueixen, al nostre entendre, bones pràctiques. Alguns exemples podrien ser les iniciatives de *Treball als barris*⁷, en què les polítiques actives es vinculaven a una intervenció més global en un barri socialment vulnerable; el programa *Forma i Insereix*⁸, que consisteix en la formació de persones desocupades amb el compromís de les empreses de contractar una part significativa dels alumnes; i el programa *Joves per l'ocupació*⁹, que combina un itinerari formatiu amb una experiència laboral per a persones joves amb baixa qualificació professional.

Per tant, malgrat que els efectes de les PAO en la millora de la inserció laboral de les persones desocupades puguin ser limitats, hi ha bons operadors i espais per a la innovació que caldria tenir en compte i potenciar.

Debilitats de les polítiques actives d'ocupació

INESTABILITAT EN LA PROVISIÓ DE SERVEIS

Una primera debilitat condiona tot el model de polítiques actives d'ocupació a Catalunya —i a la resta de l'Estat—: la provisió dels programes i accions de polítiques actives mitjançant convocatòries de subvencions anuals, cosa que provoca la inestabilitat en la provisió de serveis. Aquest fet comporta diversos aspectes negatius que la següent figura permet visualitzar.

Així, es tendeix a invertir massa recursos en la gestió de subvencions i expedients, en detriment d'altres aspectes més importants per a l'impacte de les polítiques actives, i es trasllada aquesta burocratització a les entitats que executen els programes de PAO.

Es potencia la «compartimentació» de programes, amb una durada determinada i unes accions i col·lectius diana molt concrets, cosa que impedeix el desenvolupament de programes integrats amb la persona desocupada com a prioritat de les accions. Aquesta

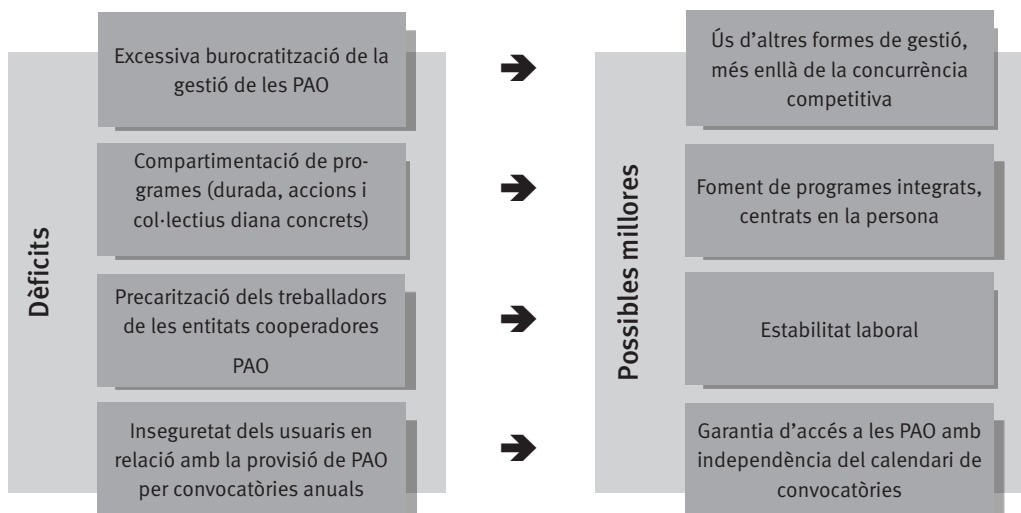
.....
7. Ordre EMO/314/2012, de 8 d'octubre.

8. Ordre EMO/284/2012, de 20 de setembre.

9. Ordre EMO/293/2012, de 25 de setembre.

Figura 1.

El model de PAO a Catalunya, dèficits i propostes de millora



Font: Elaboració pròpia.

situació es va corregint i cada cop hi ha més programes que combinen àmbits diferents de PAO i permeten la participació de col·lectius amb característiques diferents.

Els treballadors de les entitats cooperadores tenen unes condicions laborals precàries ja que les entitats no tenen una continuïtat de finançament assegurada que els permeti donar-los estabilitat laboral.

Finalment, per a l'usuari de PAO, la provisió d'aquestes mitjançant subvencions anuals provoca inseguretats: en funció de l'època de l'any en què necessiti serveis d'ocupació, aquests es podran prestar amb major o menor qualitat, o fins i tot no se li'n podrà oferir cap.

INEXISTÈNCIA D'UNA XARXA ESTABLE I INTEGRADA D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

Un itinerari personalitzat d'inserció amb el seguiment adequat per part dels professionals és una eina potent per tal d'afavorir les transicions laborals, per exemple les d'aquelles persones que han perdut el seu lloc de treball i volen canviar de perfil professional.

L'orientació per tal d'aprofitar les possibilitats de la formació professional integrada és també un element clau de cara a l'èxit d'aquest procés. L'Estratègia Catalana per a l'Ocupació 2012-2020 i el III Pla general de Formació Professional a Catalunya reconeixen imprescindible el desenvolupament d'una xarxa estable i integrada d'orientació professional que garanteixi un servei d'accés universal tant pel que fa a l'orientació per a l'ocupació com pel que fa a l'orientació per a la formació.

Tanmateix, la realitat és una altra: no s'ha pogut construir un model d'orientació professional estable, suficient i de qualitat durant les darreres dècades. L'orientació professional no respon a les necessitats de les persones en edat activa i aquest dèficit contribueix al desprestigi que tenen totes les PAO. La xarxa d'entitats que fan programes d'orientació professional es troba infrafinançada i les oficines de treball no tenen ni els espais ni els recursos humans necessaris per tal de garantir un tractament personalitzat. No és l'objecte d'aquest article reflexionar sobre el model d'orientació professional, però sí assenyalar que sense resoldre aquest dèficit històric no és possible aconseguir unes PAO de qualitat.

INSUFICIÈNCIA DEL FINANÇAMENT

El volum de recursos disponibles per finançar els programes de polítiques actives a Espanya és insuficient en relació amb els països europeus amb nivells similars de benestar, i constitueix òbviament una debilitat de les polítiques actives tant a l'Estat espanyol com a Catalunya.

Segons dades d'Eurostat (2010¹⁰), Espanya té una despesa elevada en polítiques d'ocupació, fet que la situa com el país de la UE-27 que més percentatge del seu PIB hi dedica, concretament el 4%. Aquesta despesa es distribueix de manera desigual entre les polítiques passives (3,1% del PIB) i les polítiques actives (0,9%), fet que suposa una dedicació superior al 75% de la despesa en polítiques d'ocupació a les polítiques passives, mentre que les actives reben una dedicació inferior al 25% del total.

10. Les dades corresponents a l'any 2011 presenten molts valors sense informar, pel que per a l'anàlisi del finançament utilitzarem dades del 2010.

Taula 1.

Despesa en PAO segons la taxa d'atur als països de la UE-27, 2010

% PIB per cada punt de taxa d'atur								
Països	Total		Serveis d'ocupació i orientació		Actives		Passives	
Dinamarca	0,49	(e)	0,06	(e)	0,19	(e)	0,24	(e)
Holanda	0,65	(e)	0,09	(e)	0,18	(e)	0,39	(e)
Bèlgica	0,45		0,03		0,15		0,27	
Àustria	0,51		0,04	(e)	0,15		0,32	
Finlàndia	0,33		0,02		0,10		0,21	
Suècia	0,22	(e)	0,03	(e)	0,09	(e)	0,09	(e)
Luxemburg	0,28		0,01	(e)	0,09	(e)	0,18	
França	0,27		0,03		0,09		0,15	
Alemanya	0,32	(e)	0,05	(e)	0,08	(e)	0,19	(e)
Polònia	0,11		0,01	(e)	0,06		0,04	
Eslovènia	0,16		0,01		0,05		0,09	
Irlanda	0,28		0,01		0,05		0,22	
Portugal	0,17		0,01		0,05		0,12	
Hongria	0,12	(e)	0,01	(e)	0,05		0,06	(e)
Xipre	0,16		0,01	(e)	0,04		0,11	
Itàlia	0,21		0,00	(e)	0,04		0,17	
Espanya	0,20		0,01		0,03		0,16	
República Txeca	0,10		0,02		0,03		0,05	
Letònia	0,06	(e)	0,00		0,03	(e)	0,04	
Grècia	0,07	(e)	0,00	(e)	0,02	(e)	0,06	(e)
Eslovàquia	0,06		0,01		0,02		0,04	
Lituània	0,04	(e)	0,00	(e)	0,01	(e)	0,03	
Bulgària	0,06		0,00		0,01		0,04	
Estònia	0,07		0,01	(e)	0,01		0,05	
Malta	0,07		0,02		0,01		0,05	
Romania	0,08		0,00		0,00		0,08	
UE-27	-		-		-		0,14	(e)
Regne Unit	-		-		-		0,04	

Nota1: Estimacions.

Font: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat, 2010

Tanmateix, cal posar en relació la despesa en polítiques d'ocupació d'un país amb la seva taxa d'atur. Així doncs, si ens fixem en la despesa en polítiques d'ocupació per punt de taxa d'atur respecte del PIB, Espanya ocupa l'any 2010 una modesta posició en l'àmbit europeu, tant pel que fa a les polítiques passives com, sobretot, a les actives. Per tant, Espanya gasta molts recursos en polítiques d'ocupació perquè té un volum alt de persones desocupades, no per l'esforç que fa en relació amb la seva taxa d'atur.

La taula 1 mostra la despesa en polítiques d'ocupació dels països de la UE-27, ordenats segons despesa en PAO en relació amb la taxa d'atur. Tal com s'hi pot observar, l'esforç d'Espanya en PAO (0,03 punts del PIB per cada punt de taxa d'atur; 0,04 si es consideren polítiques actives els costos de funcionament dels serveis públics d'ocupació) s'allunya molt del de països com Dinamarca, Holanda, Bèlgica, Àustria i Noruega, i se situa per sota del de països com Alemanya, França, Irlanda, Portugal o Hongria. El nivell de despesa en PAO en relació amb el nivell d'atur se situa més aviat en l'òrbita de països com Itàlia, República Txeca, Letònia o Eslovàquia.

Si es desagrega la despesa en polítiques actives d'ocupació per tipus d'actuacions, les dades de l'OCDE de l'any 2010 mostren que Espanya va dedicar el 30% del pressupost

Taula 2.

Distribució de la despesa pública en PAO, 2010

Tipus de programes	Espanya	Mitjana OCDE	Finlàndia	França	Alemanya
Serveis públics d'ocupació i orientació laboral	18,9%	24,6%	17,1%	26,5%	40,0%
Formació	22,2%	26,2%	50,5%	33,6%	32,6%
Incentius a l'ocupació	30,0%	18,5%	12,4%	9,7%	10,5%
Ocupació protegida i rehabilitació	4,4%	13,8%	9,5%	6,2%	3,2%
Creació directa d'ocupació	11,1%	13,8%	8,6%	19,5%	5,3%
Ajudes a la creació d'empreses	13,3%	3,1%	1,9%	4,4%	8,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de *Perspectivas del empleo 2012*, OCDE.

de les PAO a les bonificacions a la contractació, el 22,2% a la formació professional i el 18,9% a les despeses de funcionament dels serveis públics d'ocupació i orientació professional. A més a més, el 13,3% es va gastar per donar suport a les empreses per a la creació d'ocupació, l'11,1% a la creació directa d'ocupació i el 4,4% a l'ocupació protegida i als programes destinats a persones amb discapacitat.

Si es compara aquesta distribució amb la mitjana dels països de l'OCDE (taula 2), s'observa que Espanya distribueix la despesa en PAO emfasitzant les bonificacions a la contractació i els ajuts a la creació d'empreses en detriment dels serveis públics d'ocupació i orientació laboral, així com de l'ocupació protegida i la rehabilitació.

La insuficiència de finançament de les PAO analitzada anteriorment s'ha vist agreujada arran de les reduccions pressupostàries esdevingudes amb la crisi econòmica i financera actual. En aquest sentit, el pressupost del SOC va patir una retallada del 57% l'any 2012 respecte de l'any 2011.

Taula 3.

Pressupost atorgat a programes de polítiques actives d'ocupació¹¹

Programes	2011	2012
Servei d'Ocupació de Catalunya		
Serveis d'orientació*	17.842.018,95€	13.578.307,84€
Formació i requalificació	100.788.338,14€	58.628.033,58€
Oportunitats d'ocupació i formació	13.719.860,00€	26.120.679,08€
Oportunitats d'ocupació i foment de la contractació	84.471.255,47€	2.865.736,21€
Promoció del desenvolupament i activitat econòmica	10.397.337,48€	5.483.983,17€
Projectes integrats	39.995.290,05€	39.470.345,18€
Consorci de la Formació Contínua de Catalunya		
Formació d'oferta prioritàriament per a persones ocupades**	59.341.517,31€	17.550.069,43€

*L'any 2012 els programes d'orientació es divideixen en Serveis d'orientació i Orientació professional.

**Es preveu que la participació de persones en atur estigui al voltant del 30%.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del SOC i del CFCC, 2013¹².

11. La taula mostra el pressupost atorgat l'any 2011 i l'any 2012 *només* per a aquells programes de polítiques actives existents en ambdós anys. Per a més informació es pot consultar la Memòria de la Secretaria d'Ocupació i Relacions Laborals 2012 i la Memòria del Servei d'Ocupació de Catalunya 2011.

12. Font: Dades de la Secretaria Tècnica del SOC i del CFCC <http://www.conforcat.cat/pdf/Publicacions/Indicadors_2004_2012.pdf>

Així per exemple, tal com es pot observar a la taula 3, per als programes de formació i requalificació de l'any 2011 l'atorgament va ser de 100,8 milions d'euros, mentre que el 2012 es va reduir a 58,6 milions d'euros. D'altra banda, el pressupost del Consorci de la Formació Contínua de Catalunya s'ha reduït de 59,3 a 17,6 milions d'euros de l'any 2011 a l'any 2012 pel que fa a la formació d'oferta per a persones ocupades.

MANCA D'AVALUACIÓ, BAIXA INNOVACIÓ I DIFICULTATS D'INCORPORACIÓ DE CONEIXEMENT A LES POLÍTIQUES ACTIVES

La provisió de polítiques actives a través de convocatòries anuals de subvencions ha provocat una inèrcia en el funcionament dels serveis públics d'ocupació que ha tendit a deixar en segon terme aspectes com l'avaluació, tan important per a l'eficàcia i eficiència d'aquestes polítiques públiques. En aquest sentit, cap línia de finançament estatal ha recollit específicament aquest aspecte durant les darreres dècades, de manera que actualment no comptem amb estudis sistemàtics, per exemple, dels impactes que pot tenir la formació per a persones desocupades pel que fa a la inserció laboral, de l'ús de la contractació directa com a política activa d'ocupació, de si l'orientació professional té impacte en el temps de durada de la situació de desocupació o dels llocs de treball indirectes que han generat els programes de desenvolupament local, entre d'altres.

El SOC no ha avaluat sistemàticament l'impacte que tenen els programes que gestiona, més enllà de les memòries que donen compte de les actuacions que s'han dut a terme anualment i d'algunes avaluacions puntuals, com ara l'efectivitat de les PAO 2005-2006; la formació ocupacional a Catalunya 2005-2006; els plans d'ocupació 2005-2007; les PAO gestionades pel SOC 2007-2008; la implementació dels programes de PAO per a joves —*Escoles Taller, Noves Cases per a Nous Oficis i Suma't* (2008-2010)—; o la implementació i impacte dels programes de qualificació professional inicial (2008-2011)¹³.

Tanmateix, recentment el SOC ha engegat algunes línies de treball regulars pel que fa a l'avaluació: el vigent Pla de Desenvolupament de Polítiques Actives (PDPA) preveu el disseny d'un model d'avaluació que serveixi per valorar l'eficàcia i l'eficiència de les polítiques gestionades pel SOC.

.....
13. Per a més informació es poden consultar els següents enllaços: <<http://www.ivalua.cat>> i <<http://www.oficinadetreball.cat>>

En l'àmbit estatal i en el cas de la formació professional per a l'ocupació, la normativa recull de forma explícita des de l'any 2007 la necessitat d'impulsar l'avaluació de la formació¹⁴ i l'elaboració d'un pla anual d'avaluació. La primera avaluació integral¹⁵ es presenta amb dades de l'any 2010 i conté encara molts dèficits en la qualitat de la informació, tal com reconeix la pròpia avaluació.

Un altre aspecte en el qual no s'han produït avenços prou significatius ha estat en el de la innovació en programes i accions. No s'han establert els mecanismes estables i potents d'incorporació del coneixement que tenen els actors de polítiques actives. En aquest sentit es perden oportunitats de millorar tant la gestió com el contingut dels programes, ja que la implicació de les entitats que executen les polítiques actives en la generació de mecanismes d'innovació és fonamental per al seu èxit.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL PER A L'OCUPACIÓ COM A POLÍTICA ACTIVA D'OCUPACIÓ

La construcció de sistemes de provisió de formació al llarg de la vida és un element estratègic per a la competitivitat de les empreses i les possibilitats de desenvolupament professional de les persones en edat activa. En l'àmbit europeu, organismes com l'European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) produeixen anàlisis i recomanacions que tenen per objectiu afavorir la millora de les competències professionals de les persones en edat activa. D'altra banda, cal no oblidar els objectius que la Unió Europea ha fixat per als propers anys en l'Estratègia Europa 2020¹⁶ i que poden tenir relació amb les polítiques actives i amb la formació professional. En aquest sentit, resulta clau adonar-se que la Unió Europea segueix demanant esforços per impedir que les persones joves accedeixin al mercat de treball sense un mínim de competències

.....
14. Reial Decret 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (article 37).

15. Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo 2010.

16. L'Estratègia Europa 2020 situa tres objectius en el camp de l'educació i l'ocupació: una taxa d'ocupació de 20-64 anys del 75%, una taxa d'abandonament escolar prematur per sota del 10% i un mínim del 40% de les persones de 30 a 34 anys amb educació superior.

educatives adquirides i segueix apostant per l'educació superior com a element de competitivitat dels països europeus.

A Catalunya, la formació professional de l'àmbit laboral —el subsistema de formació per a l'ocupació— va començar fa uns anys un procés d'integració amb la formació professional inicial o reglada de l'àmbit educatiu. Aquest procés d'integració s'ha visualitzat amb força en l'agenda política dels successius governs de la Generalitat com a mínim des de mitjan dècada anterior, tant en els plans de govern com en els espais de concertació social.

Efectivament, les mesures del primer Acord estratègic de l'any 2005 deixen clara la voluntat política d'innovar mitjançant centres que programin tant formació professional inicial com accions formatives del subsistema de formació per a l'ocupació, els anomenats *centres integrats*. El segon Acord estratègic de l'any 2008 encara reforçava més la línia d'integració de la formació professional i proposava la creació d'un ens administratiu entre l'àmbit educatiu i el laboral per tal que impulsés una xarxa de centres integrats, el que es va anomenar programa *FP.cat*. Els centres del programa *FP.cat* havien d'impartir una oferta formativa al voltant del Catàleg modular de formació ocupacional, formar part de la xarxa integrada d'orientació professional, certificar competències adquirides per la via de l'aprenentatge no formal i l'experiència laboral, així com ser centres de referència per a la innovació i la formació en els centres de treball. Tanmateix, el seu desenvolupament ha estat desigual i no ha tingut continuïtat.

La integració de la formació professional: contrast entre l'agenda política i la realitat

Les polítiques de formació per a l'ocupació, ja sigui per a persones desocupades¹⁷, ocupades o programes mixtes de formació-ocupació, es troben actualment en una situació paradoxal: d'una banda, pel que fa al procés d'integració amb la formació professional inicial estan situades com una prioritat estratègica de país, però, d'altra banda, la situació de la formació per a l'ocupació com a *subsistema* és d'extrema debilitat, tenint en compte la radical disminució de fons disponibles —sobretot en la formació d'oferta— que ha tingut

.....
17. La formació per a persones desocupades permet que una part dels alumnes siguin ocupats i viceversa, tanmateix utilitzarem aquesta terminologia al llarg d'aquest apartat per facilitar-ne la comprensió.

lloc a partir de l'any 2012. Així doncs, la integració de la formació professional arrossega les debilitats i limitacions del subsistema de formació per a l'ocupació inherents al fet que formen part del funcionament de les polítiques actives.

Tanmateix, la integració de la formació professional inicial i la formació per a l'ocupació constitueix un bon full de ruta per a la formació professional: la flexibilització dels itineraris formatius i la creació de mecanismes d'equivalència —amb el referent del Catàleg de Qualificacions— entre l'àmbit educatiu i l'àmbit laboral augmenten les possibilitats de formar-se de les persones; l'acreditació de les competències professionals ha de permetre a persones sense titulacions veure reconeguda la seva experiència professional; i la formació en centres integrats pot augmentar l'especialització dels centres i la vinculació d'aquests amb les empreses del seu territori.

La integració de l'FP adquirirà el seu màxim sentit quan s'estableixin de forma sistemàtica i profunda relacions cooperatives entre l'àmbit educatiu i l'àmbit laboral, fet que produirà de retruc guanys d'eficiència i estalvi de recursos públics. Així per exemple, les instal·lacions dels centres de l'àmbit educatiu —que són prou potents en relació amb les de l'àmbit laboral— es podrien utilitzar amb més intensitat per desenvolupar-hi accions formatives de reciclatge, o els exalumnes de formació professional inicial que treballen podrien tornar als centres a realitzar accions formatives de reciclatge, amb l'enriquiment que això suposaria pels propis centres educatius. El contacte i l'intercanvi d'experiències amb el teixit empresarial del territori també podrien millorar.

Els avantatges són, doncs, múltiples i estan identificats en documents com el III Pla general de Formació Professional a Catalunya¹⁸, ara el que cal és l'impuls polític suficient i l'anàlisi i resolució dels «colls d'ampolla» que impedeixen que la integració de la formació professional succeeixi amb més intensitat i més velocitat. Destaquen les següents dificultats:

- L'aprofundiment de la coordinació entre l'àmbit educatiu i l'àmbit laboral. Una bona coordinació —o un espai únic de decisió— hauria d'evitar la construcció de processos paral·lels amb criteris d'aplicació diferents. La integració de l'FP no es

.....
18. Consell Català de Formació Professional. Generalitat de Catalunya, III Pla general de Formació Professional a Catalunya 2013-2016.

pot fer des de la lògica de la gestió dels diferents departaments del Govern que hi estan implicats, sinó pensant a facilitar el trànsit pel sistema de les persones usuàries d'aquest.

- Les experiències d'acreditació de competències han patit també la debilitat de ser concebudes com a programes subjectes a la disponibilitat de fons públics, no com a serveis permanents i estables. En el context del mercat de treball actual, la subjecció de l'acreditació de competències a la disponibilitat de fons públics dificulta a les persones desocupades l'acreditació de la seva experiència laboral i l'obtenció de part d'un certificat de professionalitat o d'un títol de formació professional, que després podrien completar, si s'escau, mitjançant l'oferta formativa. A més, acreditar experiència laboral alliberaria recursos per formar aquelles persones que, per exemple, volen reorientar la seva trajectòria professional cap a altres sectors d'activitat.
- L'impuls d'una xarxa de centres integrats, que es recollia tant en els Acords estratègics del Govern amb els agents econòmics i socials (2005 i 2008) com en el II¹⁹ i III Pla general de Formació Professional a Catalunya, i que actualment es troben en una situació inadequada per tal d'aprofitar la potencialitat d'una xarxa de centres pròpiament d'FP integrada.
- Finalment, és important preguntar-se si són adequats els *requisits d'accés* a la formació professional pel que fa a les característiques de la població desocupada de Catalunya. En aquest sentit caldria entendre quin volum de població desocupada no podrà accedir a la potencialitat de l'oferta modular, per exemple perquè no és població jove —i per tant està exclosa de les polítiques de transició escola-treball— i/o no ha obtingut el títol d'ESO —també caldria analitzar el rol de les escoles d'adults en aquest context—.

En definitiva, el subsistema de formació professional per a l'ocupació té una bona oportunitat en el procés d'integració de la formació professional, malgrat les dificultats que s'han descrit. Un dels efectes positius d'aquest procés pot ser el d'augmentar el prestigi social d'aquesta formació, que hauria de passar, entre d'altres, per millorar el coneixement i acceptació dels certificats de professionalitat entre les empreses catalanes.

.....
19. Consell Català de Formació Professional. Generalitat de Catalunya, II Pla general de Formació Professional a Catalunya 2007-2010.

Reptes més enllà de la integració de la formació professional

Més enllà d'aquest procés podem destacar altres reptes més propis d'aquestes polítiques de formació professional. La modernització del sistema de formació per a l'ocupació s'ha de situar prioritàriament en els àmbits del diàleg social, les relacions laborals i la negociació col·lectiva. El dret de les persones a formar-se i de les empreses a millorar la seva posició competitiva amb un millor capital humà és el que ha de governar qualsevol acció de millora. A més, patronals i sindicats han estat protagonistes de la gestió d'una part molt important de la formació de reciclatge les darreres dècades a l'Estat espanyol i a Catalunya.

El Servei Públic d'Ocupació Estatal (SEPE) ha realitzat la primera avaluació integral de la formació per a l'ocupació, i d'aquest treball se'n poden extreure algunes idees força, que d'altra banda ens proposem matisar²⁰.

Un primer aspecte que mostra aquesta avaluació és el nivell de cobertura de la formació per a l'ocupació. Efectivament, l'any 2010 a Catalunya un 13,2% de les persones desocupades van participar en algun tipus de formació d'oferta. Pel que fa a les persones ocupades, el percentatge va ser del 17,4%. Tanmateix, les dades europees mostren que el nivell de cobertura no és el principal problema de la formació per a l'ocupació²¹. Així doncs, pel que fa a la formació per a persones desocupades, i malgrat la manca d'evidència sòlida de l'impacte en termes de guany en l'ocupabilitat, pensem que caldria apostar més per aquelles accions que són susceptibles de tenir més impacte: per exemple, prioritzant la formació en sectors que estan creant llocs de treball, possibilitant a les persones desocupades la realització d'accions formatives del certificat de professionalitat complet, donant suport a formació específica a les necessitats d'aquelles empreses que es comprometen a contractar un percentatge d'alumnes de les accions formatives, o potenciant els programes mixtos de formació-ocupació. Pel que fa a la formació per a persones ocupades, l'augment de la taxa de cobertura hauria de ser un objectiu en si mateix només per potenciar l'accés al sistema de les empreses i els treballadors de

20. Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo 2010.

21. L'any 2011 el 8,9% de la població de 25 a 64 anys de la UE-27 va participar en algun tipus d'acció de formació al llarg de la vida. A Espanya aquest percentatge va ser del 10,8%, a Alemanya del 7,8%, a Itàlia del 5,7% a França del 5,5% (dades d'Eurostat).

microempreses i pimes²². En definitiva, pot ser convenient augmentar la taxa de cobertura, però no hauria de ser la principal prioritat si no s'identifiquen les conseqüències d'apostar per la seva extensió en relació amb altres possibilitats.

En segon terme, i pel que fa específicament a la formació per a persones desocupades, l'extensió d'una oferta formativa vinculada als certificats de professionalitat està portant associada l'extensió dels mòduls de pràctiques no laborals, que són obligatoris en la programació dels certificats de professionalitat. L'experimentació en entorns reals de treball aporta a les persones desocupades un augment de les seves competències professionals i una extensió de la xarxa de contactes, element important per a l'accés al mercat de treball. En relació amb les pràctiques, cal apuntar que és tan important la seva existència com el seu control, i per tant els centres de formació han d'oferir pràctiques en aquelles empreses que tenen una activitat associada a la família professional del curs de formació, i les empreses han de fomentar un bon aprofitament de les pràctiques per part de l'alumne. A causa del poc prestigi de la formació de l'àmbit laboral i de les previsible dificultats per tal d'oferir places de pràctiques als alumnes, caldrà buscar estratègies que impliquin més i millor les empreses catalanes.

Un tercer repte se situa en la programació d'una oferta modular de formació professional per a l'ocupació. Les dades disponibles l'any 2010 indicaven que està essent més senzill programar oferta modular a través de la formació per a persones desocupades que no pas a través de la formació per a persones ocupades. Així doncs, caldrà analitzar les raons per les quals es dona aquesta situació, ja que la flexibilitat de l'oferta modular permet perfectament programar oferta modular en ambdós casos.

Finalment, trobem un quart repte dels resultats de l'avaluació que ha dut a terme el SEPE: les dificultats d'accés a la formació per part de les empreses petites i els seus treballadors. L'accés a la formació de reciclatge dels treballadors de les micro o petites empreses és un dèficit conegut i analitzat des de fa molts anys, però no resol satisfactòriament. Tampoc es resol de forma satisfactòria l'accés a la formació dels treballadors autònoms dependents o els mateixos empresaris individuals.

.....
22. El 16,9% de les empreses d'un a nou treballadors van accedir l'any 2010 a la bonificació de la formació a través de la iniciativa de demanda, mentre que aquesta mateixa dada va ser del 85,5% per a les empreses de més de 250 treballadors (Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo 2010).

Al marge dels reptes de l'avaluació a la qual hem fet esment, cal apuntar dos debats més pel que fa al model de formació per a l'ocupació: la possible introducció d'un xec-formació i l'augment d'oferta formativa que no es finança amb fons públics.

La darrera reforma laboral²³ preveu l'establiment d'un xec-formació per tal de finançar l'accés de les persones a la formació de reciclatge. La introducció de mecanismes com el xec-formació apropa la concepció del dret a la formació professional cap a un dret individual, i la seva extensió suposaria un canvi profund en la gestió de la formació per a l'ocupació. Les possibilitats i models de xec-formació són múltiples. La seva implementació comportaria un procés de transformació de les entitats que han gestionat les darreres dècades aquest subsistema de formació professional en la línia d'una menor interlocució amb les administracions públiques i una major interlocució amb les persones i els centres de treball.

Entre els efectes positius que podria tenir, podem destacar en primer lloc que el xec-formació ajudaria a superar la lògica de les convocatòries de subvencions anuals, és a dir, la interlocució directa de les persones en edat activa amb els centres de formació tendria a reduir la importància de la formació d'oferta. En segon lloc, i per a les persones ocupades, el xec-formació podria potenciar una formació més vinculada a les necessitats del món productiu, ja que caldria consensuar d'alguna manera l'ús que es fa d'aquest recurs entre empresaris i treballadors; per tant, el xec-formació podria dinamitzar el que actualment es coneix com a *formació de demanda*. Finalment, el xec-formació podria ser utilitzat com un instrument de discriminació positiva en l'accés a la formació, per exemple decidint que només existeix per a persones desocupades sense prestacions o per a persones que treballen en microempreses.

Pel que fa als aspectes negatius caldrà fixar-se en la multitud d'experiències que hi ha en el context europeu o en països com els Estats Units, però un aspecte que sembla rellevant és el control de les pràctiques fraudulentas que pot portar associades el xec-formació²⁴. A més, i pel que fa a les persones desocupades, la provisió d'un xec-servei sense un

.....
23. Reial Decret-llei 3/2012, de 10 de febrer, de mesures urgents per a la reforma del mercat laboral.

24. Anglaterra va haver de retirar una experiència semblant pel frau massiu que va suposar: http://en.wikipedia.org/wiki/Individual_Learning_Account

sistema potent d'orientació per a la formació pot provocar que aquests col·lectius no tinguin elements suficients per fer una bona elecció del seu itinerari formatiu.

Un segon debat fa referència al desenvolupament d'una oferta de formació professional per a l'ocupació no finançada amb fons públics. Efectivament, la disminució dels pressupostos públics pot estar incentivant noves estratègies de negoci per part d'aquelles entitats que ofereixen formació per a l'ocupació. Una d'aquestes estratègies pot ser augmentar l'oferta formativa en la qual el cost de l'acció és assumit pels alumnes —o per les empreses— al marge del finançament públic. Per tant, l'augment de les desigualtats en l'accés a aquest tipus de formació és susceptible d'incrementar-se els propers anys.

CONCLUSIONS I REFLEXIONS FINALS: AVALUAR I INNOVAR EN UN CONTEXT D'INSUFICIÈNCIA PRESSUPOSTÀRIA

Al llarg d'aquest article hem analitzat quines són les principals fortaleses i debilitats que han suportat les PAO les darreres dècades, i posteriorment hem detallat alguns elements clau d'un d'aquests àmbits: les polítiques de formació per a l'ocupació finançades amb fons públics. Com ja s'ha comentat, les polítiques actives engloben deu àmbits d'actuació, cadascun d'ells amb les seves particularitats, que han quedat fora de l'abast d'aquest article.

Les polítiques actives, tal com succeeix en altres àmbits de les polítiques públiques, generen i han generat multitud de plans estratègics, bones idees i línies d'actuació que s'han discutit en diversos espais, però que, amb posterioritat, ha costat implementar d'una forma senzilla, entenedora i beneficiosa per als ciutadans. Serveis inestables i descoordinats, processos complexos per al ciutadà i manca d'inversió en qüestions clau han provocat un desprestigi de les polítiques actives. Així, models teòrics bons, com el procés d'integració de la formació professional vinculat al desplegament d'un catàleg de qualificacions, no s'implementen a la pràctica amb l'impacte i terminis de temps raonables. A més, es fa difícil generar confiança en les PAO quan, per exemple, un usuari que comença un itinerari d'orientació professional no el pot acabar perquè l'orientador treballa amb un contracte temporal, o genera confusió l'expectativa de poder acreditar experiència professional quan després, a la pràctica, el ciutadà comprova que en el moment en què vol acreditar-se no existeixen convocatòries per al seu perfil

professional. Altres exemples d'aquesta qüestió els trobaríem en el model territorial de les polítiques actives i també en la intermediació laboral finançada amb fons públics, que no hem analitzat al llarg d'aquesta reflexió.

Per tant, i per les raons que hem anat detallant al llarg d'aquest article, **Catalunya ha estat capaç de planificar el seu model de polítiques actives però no ha estat capaç d'implementar-lo**, malgrat les bones experiències existents en tots els àmbits.

La manca de finançament ha estat un dels principals aspectes que ha dificultat la implementació d'un model propi de polítiques actives. Efectivament, les darreres dades disponibles comparables en l'àmbit internacional (2010) deixaven l'Estat espanyol en una situació prou lamentable, que la disminució dels pressupostos, sobretot a partir de l'any 2012, accentuarà en les futures estadístiques europees. A més, el finançament de les PAO és fruit de la inèrcia i de la manca de previsió dels poders públics; en el context del mercat de treball de l'any 2013 sembla difícil d'entendre que no es pugui fer ús d'un **fons de reserva anticíclic de PAO**.

En el context pressupostari actual, en què la **disminució pressupostària en PAO** ha estat els darrers anys de més del 50% del pressupost anual, caldrà tenir clares les prioritats a desenvolupar i el sentit que té l'existència de les polítiques actives d'ocupació. Els poders públics podrien fins i tot plantejar-se el disseny d'aquells programes i accions que portin associada l'obtenció d'una renda per part de les persones beneficiàries, prioritzant aquest aspecte per sobre del guany en l'ocupabilitat —i per tant les polítiques actives s'assemblarien més a les polítiques socials—.

Si posem la mirada en el mig termini, altres prioritats emergeixen i posen en valor les polítiques actives. La situació de l'atur juvenil a Europa comença a configurar-se amb força en l'agenda política. A Catalunya, la taxa d'atur juvenil 16-24 (52,7%)²⁵ produeix una situació d'emergència sobre la qual les polítiques actives han d'aportar solucions. En aquest sentit ens sembla imprescindible que es dirigeixin els recursos cap a accions d'establiment de **Youth Guarantee Schemes**, és a dir, mesures que permetin als joves que han abandonat prematurament els estudis retornar a la formació, obtenir unes pràctiques en entorns reals de treball o promoure la seva inserció laboral (per

.....
25. Enquesta de Població Activa, 1r trimestre, 2013.

exemple amb la subvenció de llocs de treball directes o facilitant-ne l'autoocupació). La Comissió Europea demana als estats esforços perquè aquestes mesures s'activin com a màxim quatre mesos després que s'abandonin prematurament els estudis. La creació de xarxes per tractar la situació d'aquests joves ha d'implicar l'Administració local, el sistema educatiu, els serveis públics d'ocupació i les empreses dels territoris. En aquest sentit, seria interessant identificar a Catalunya bones pràctiques que s'han produït en l'àmbit local.

Finalment, tal com assenyala l'Estratègia Catalana per a l'Ocupació 2012-2020, és important **potenciar l'avaluació i la innovació en les PAO**. En relació amb la primera qüestió, tant en l'àmbit estatal com a Catalunya s'hi han produït diverses experiències, sobretot pel que fa a l'avaluació del subsistema de formació per a l'ocupació —tot i que no és fins l'any 2010 que s'aconsegueix avaluar de forma integral el sistema de formació per a l'ocupació a Espanya—. Tanmateix, l'avaluació de les PAO té tan poc desenvolupament com altres àmbits de les polítiques públiques, i a dia d'avui aquesta situació provoca que no estigui clar l'impacte de cadascun d'aquests programes en contextos socioeconòmics i col·lectius diferents. Aquest fet ens sembla especialment greu en un context de disminucions pressupostàries severes com l'actual, en què cal extremar encara més la cerca de l'eficàcia i l'eficiència de les polítiques públiques. Per tal de pal·liar aquest dèficit històric, proposem que cada convocatòria de polítiques actives porti associat un percentatge del seu pressupost per a l'avaluació i que aquestes actuacions es coordinin amb les que facin altres comunitats autònomes.

D'altra banda, i pel que fa a la innovació, caldria destinar recursos per a detectar entre tota la xarxa d'actors que intervenen en les polítiques actives aquells programes o metodologies que aporten més innovació i valor afegit. **La implementació de polítiques actives les darreres dècades ha generat coneixement**, per exemple en els centres de formació o en l'Administració local, **que no s'incorpora adequadament al disseny de les intervencions**. Els serveis públics d'ocupació han de desenvolupar mecanismes estables d'incorporació de les millors pràctiques en les PAO, i les possibilitats de les tecnologies de la informació permet fer-ho amb costos baixos. D'altra banda, i relacionat amb aquesta qüestió, sembla interessant la forma de funcionar de la Comissió Europea a través de les *accions preparatòries*, això és, detectar un àmbit d'intervenció (posem pel cas l'atur juvenil), finançar alguns projectes pilot per tal d'analitzar-ne el funcionament i el grau de replicabilitat, i posteriorment, si s'escau, implementar-los a major escala.

La modernització de les PAO ha de produir-se a través de l'avaluació de l'impacte dels programes que s'han implementat els darrers anys i de l'acceleració en la innovació fruit d'una millor detecció de necessitats que resulten del context socioeconòmic en el mig termini. Les severes disminucions pressupostàries des de l'any 2012 no deixen cap altra opció, i encertar en cada programa o acció que s'implementa esdevé una obligació per als poders públics.

Bibliografia

COMISSIÓ EUROPEA (2010). *Estratègia Europa 2020. Una estratègia per a un creixement intel·ligent, sostenible i integrador*. Brussel·les: Comissió Europea.

CONSORCI DE LA FORMACIÓ CONTÍNUA DE CATALUNYA (2013). «Històric d'atorgaments 2004-2012 del Consorci per a la Formació Contínua de Catalunya». En línia: <http://www.conforcat.cat/pdf/Publicacions/Indicadors_2004_2012.pdf> [Consulta: maig de 2013].

GENERALITAT DE CATALUNYA (2005). *Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana entre els agents econòmics i socials i el govern de la Generalitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2012). *Pla general d'ocupació de Catalunya - Estratègia catalana per a l'ocupació 2012-2020*. Barcelona: Generalitat de Catalunya

OCDE (2012). *Perspectivas del empleo 2012*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. «Informes OCDE».

SECRETARIA D'OCUPACIÓ I RELACIONS LABORALS (2013). *Memòria de la Secretaria d'Ocupació i Relacions Laborals 2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SERVEI D'OCUPACIÓ DE CATALUNYA (2012). *Pla de Desenvolupament de les Polítiques Actives d'Ocupació a Catalunya (PDPA) 2012-2013*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SERVEI D'OCUPACIÓ DE CATALUNYA (2012). *Memòria del Servei d'Ocupació de Catalunya 2011*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL (2010). *Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL (2012). *Estrategia Española de Empleo 2012-2014*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

12 La rellevància de la formació professional inicial des de la perspectiva de l'ocupació: reptes i propostes polítiques¹

Òscar Valiente González

1. Aquest document presenta arguments i evidències que han estat desenvolupats en el marc del projecte Formació Professional i Ocupació a Catalunya, finançat per la Fundació Jaume Bofill i portat a terme per un equip format per Oscar Valiente (dir.), Adrià Zancajo, Angel Tarrío, Rosario Scandurra i Chris Brown. Els comentaris i afirmacions recollits en aquest document són únicament responsabilitat de l'autor.

INTRODUCCIÓ

La crisi d'ocupació sembla haver despertat un renovat interès per la formació professional entre les autoritats polítiques de Catalunya. No deixa de ser paradoxal que una oferta formativa tradicionalment menystinguda per part de les autoritats educatives ara es vulgui presentar com la solució als problemes d'atur del nostre país, i en especial com la solució al problema de l'atur entre la població jove. Aquest nou context econòmic i polític pot ser una bona oportunitat per tirar endavant reformes pendents en el sistema de formació i qualificació professional, però no es poden oblidar algunes limitacions estructurals que dificultaran aquest procés.

La principal dificultat rau en les polítiques d'austeritat pressupostària a què es veuen sotmeses les administracions públiques. Tirar endavant reformes de certa importància sense una dotació adequada de recursos pot dificultar seriosament la seva implementació i eficàcia. Una altra dificultat és la complexa governança en què es troba situat el sistema de formació i qualificació professional. La formació professional inicial (programes de qualificació professional inicial, cicles formatius de grau mitjà i de grau superior) es troba en mans del Departament d'Ensenyament; la formació per a l'ocupació està en mans del Departament de Treball; la formació continuada en mans dels actors socials; i, per fer la coordinació més difícil encara, la formació universitària està en mans del Departament d'Economia. El més preocupant, però, no és tant la manca de coordinació entre totes les àrees de govern i actors implicats en la governança del sistema, sinó la manca d'una voluntat política real d'invertir en la formació com a estratègia de desenvolupament

econòmic i social. L'aposta de les nostres autoritats per la formació i el talent sempre ha estat més discursiva que real, i no sembla que aquest cop les coses hagin de ser gaire diferents.

El present document analitza la rellevància de la formació professional inicial des de la perspectiva de l'ocupació. Aquest document, per tant, no pretén repassar tots els temes pendents de l'agenda de l'FP a Catalunya, sinó únicament aquells temes que tenen a veure amb un aspecte molt concret de l'FP inicial: la seva rellevància des de la perspectiva de l'ocupació. S'ha triat aquest aspecte perquè la majoria d'iniciatives polítiques actuals en el camp de l'FP posen l'èmfasi a millorar la contribució a l'ocupabilitat dels joves. Aquest èmfasi en l'ocupabilitat s'explica, en part, pel context de crisi d'ocupació, però també per l'hegemonia dels discursos neoliberals en educació. El debat polític ha desplaçat les preocupacions per la formació com a dret de ciutadania, i ha quedat reduït a la seva contribució a l'eficiència productiva i a l'acumulació econòmica. Això no vol dir que la formació no hagi de contribuir al creixement econòmic, però no seria gens desitjable per al progrés social del nostre país afrontar el debat polític en educació únicament des d'aquesta perspectiva. D'altra banda, quan es problematitza la qüestió de la rellevància de la formació, normalment es fa per legitimar reformes que volen sotmetre el sistema educatiu a les lògiques i les demandes del mercat. Tal com s'argumentarà més endavant, aquesta és una perspectiva que menysté el potencial del sistema educatiu i la intervenció de l'Estat en el desenvolupament econòmic, elements que poden ser claus per garantir la competitivitat del país en el mercat global. Un altre problema afegit d'aquests discursos és que situen l'ocupabilitat dels joves com a objectiu central de la formació, sense considerar que l'ocupabilitat no únicament depèn del sistema de formació, sinó també del mercat laboral, la política econòmica i la cultura empresarial. Més endavant es desenvolupen alguns d'aquests arguments.

Aquest capítol s'estructura en tres apartats i unes conclusions. El primer apartat discuteix breument i de manera molt selectiva algunes evidències sobre el nivell de rellevància de la formació professional inicial a Catalunya. El segon apartat presenta una agenda de prioritats i reformes polítiques per tal de millorar la rellevància del sistema de formació professional, amb especial atenció a les necessitats de l'FP inicial. El tercer apartat discuteix sobre les llums i les ombres de la formació dual com a reforma estrella dels governs català i espanyol en el camp de l'FP inicial. El darrer apartat resumeix els arguments principals del capítol en forma de conclusions.

És rellevant la formació professional inicial a Catalunya?

Resulta difícil avaluar fins a quin punt una determinada oferta formativa és rellevant per a les persones graduades i per a la societat en general. Tal com s'ha comentat amb anterioritat, l'interès per la rellevància dels estudis massa vegades s'expressa únicament com la contribució d'aquesta formació a l'ocupabilitat de les persones graduades. Aquest és un criteri molt important, més encara en una societat amb elevats nivells d'atur com la catalana, però com s'avalua la rellevància de la formació no hauria de ser l'únic criteri a tenir en compte. La formació, sigui professional o no, hauria de donar accés a tota una sèrie de béns culturals i de coneixement, contribuir al desenvolupament dels individus com a ciutadans i preparar-los per a properes oportunitats d'aprenentatge. A més, l'ocupabilitat és un criteri problemàtic en si mateix. Quan parlem d'ocupabilitat, ens estem referint a característiques dels individus o dels mercats laborals en què aquests s'insereixen? Per què no troben feina les persones graduades? És perquè la formació que han rebut no dóna resposta a les necessitats del mercat laboral o és perquè el mercat laboral és incapaç d'oferir suficients ocupacions ben qualificades?

Des de l'any 2008, la realitat del mercat laboral català ha estat caracteritzada per un increment molt important de l'atur. En termes generals podem dir que l'atur ha afectat tots els grups socials, però que no ho ha fet d'igual manera per a tothom. Un elevat nivell d'estudis protegeix millor les persones davant de l'atur que un nivell d'estudis baix. L'any 2011 el 28% de les persones amb baixa qualificació (ESO o inferior) estaven a l'atur. En canvi les persones amb qualificació mitjana (batxillerat o FP grau mitjà) i alta (universitat o FP grau superior) van patir taxes d'atur del 18% i el 13% respectivament². A més, aquestes persones han estat a l'atur durant períodes de temps més curts que les persones amb una qualificació baixa.

La relació entre formació i ocupació depèn de l'edat i de la generació dels individus. Les generacions més joves estan millor formades, però també són les que requereixen nivells més elevats de formació per tal d'escapar de l'atur. Entre les persones a la franja d'edat 35-44 anys, la principal diferència en termes d'atur s'observa entre les persones amb qualificació baixa i la resta (qualificació mitjana i alta). En canvi, entre les persones d'edat 25-34 anys, les oportunitats de trobar una ocupació depenen en gran mesura de

.....
2. Encuesta de Población Activa, INE.

tenir un nivell d'estudis elevat (terciaris) o no. La formació cada vegada és més important per trobar una feina, però cada vegada més també es requereix una formació més elevada per tal d'escapar de l'atur.

Sovint s'ha volgut culpabilitzar la població jove per l'elevat nivell d'atur que estan patint. Part d'aquest discurs s'ha fonamentat en la idea dels Ni-Nis, joves que ni estudien ni treballen. Es presenten els joves aturats com a persones que ni volen treballar ni volen estudiar. Tal com es pot imaginar, la realitat d'aquest jovent segurament és molt més complexa. Cal entendre que molts d'aquests joves no treballen simplement perquè el mercat laboral català no els dóna oportunitat de fer-ho. Si no estudien, en molts casos és perquè ja han finalitzat els estudis postobligatoris. De fet, un de cada quatre Ni-Nis disposen d'estudis terciaris. La problemàtica de l'atur juvenil és un fenomen comú de la majoria d'economies postindustrials, que es manifesta de manera especialment aguda als països de l'arc mediterrani. Si Catalunya té un nombre de Ni-Nis molt superior al dels països del seu entorn, en part és degut als elevats nivells d'atur de la població jove ben qualificada del nostre país.

La inserció laboral de les persones graduades en FP (cicles formatius de grau mitjà i de grau superior) lògicament s'ha vist afectada per l'increment de l'atur que s'està donant des de l'any 2008. En els darrers quatre anys ha caigut vint punts la inserció laboral de les persones graduades en FP³. La significativitat de la primera feina també ha caigut, deu punts en aquest cas. En els darrers temps, i a causa de l'increment de l'atur, cada vegada és més freqüent que les persones graduades en FP es vegin obligades a acceptar feines en àmbits diferents als de la formació que han adquirit. Tot i això, el nivell de significativitat de la primera feina continua essent força elevat (superior al 60%) entre les persones graduades en FP.

Els estudis d'FP s'han guanyat un cert reconeixement social i polític per la capacitat de trobar feina als seus estudiants. Les pràctiques a les empreses —formació en centres de treball— són un bon exemple de la bona tasca que estan fent els centres d'FP en aquest camp. Més del 20% de les persones graduades en cicles de grau mitjà que estan ocupades han trobat la seva feina a la mateixa empresa on van fer les pràctiques professionals. De

.....

3. Les dades sobre inserció laboral estan extretes de l'estudi *Inserció Laboral dels Ensenyaments Professionals 2012* de la Generalitat de Catalunya. Disponible a <<http://goo.gl/Ad2W6Q>>

fet, a aquest 20% hem d'afegir-hi un altre 10% que va entrar en contacte amb l'empresa on ara treballen gràcies al propi centre de formació. Si atenem al testimoni de les persones graduades en FP que estan desocupades, menys d'un 5% d'elles afirmen no trobar feina perquè la formació que van rebre no era l'adequada al que els demanen. Les principals raons per no trobar feina avui entre les persones graduades en FP són la manca d'ofertes laborals en el seu camp d'activitat (45%) i la preferència que els empresaris donen a treballadors amb experiència laboral (mencionat en més del 20% dels casos).

D'altra banda, i en part com a resposta de la degradació de les condicions del mercat laboral, també s'ha incrementat força el nombre de persones graduades en FP que continuen els seus estudis en nivells educatius superiors. La gran majoria de les persones graduades en cicles de grau mitjà que continuen estudiant ho fan a cicles de grau superior o estan preparant les proves d'accés per fer-ho. En el cas de les persones graduades en cicles de grau superior, aquestes ja representen el 15% del volum d'estudiants inscrits a estudis universitaris. De fet hi ha estudis universitaris, com els d'educació (infantil, primària i social), infermeria o algunes enginyeries (elèctrica i informàtica), en què la preinscripció provinent dels graus superiors supera el 50% del total d'alumnes⁴.

La manca d'ocupacions qualificades sembla ser el principal problema per millorar l'ocupabilitat de les persones graduades en formació professional. Caldria trobar maneres perquè les empreses creessin més ocupació qualificada, així contribuirien a millorar les oportunitats laborals de la població jove que ha apostat per la formació. Les indústries de mitjana i elevada tecnologia i les empreses que proveeixen serveis basats en el coneixement són les que concentren majors ocupacions qualificades en les seves plantilles. La política econòmica hauria d'afavorir la transformació del teixit empresarial cap a un teixit intensiu en tecnologia i coneixement. Els nivells de despesa en recerca, desenvolupament i innovació són relativament baixos a Catalunya, i aquest endarreriment respecte d'altres països del nostre entorn s'explica en gran mesura per la poca inversió privada en aquestes partides. Si no aconseguim que l'empresariat aposti pel talent i el coneixement en els processos de producció, de res no servirà que els centres de formació professional formin millor els seus graduats.

⁴ Preinscripció universitària. Consell Interuniversitari de Catalunya.

POLÍTQUES PER MILLORAR LA RELLEVÀNCIA DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL

Quan hom es planteja millorar la rellevància de la formació professional ràpidament pensa en fer canvis en el sistema educatiu. En aquest sentit aquest apartat no decebrà el lector, ja que les reformes que s'hi proposen afecten principalment el sistema de formació professional, la gestió dels centres i la seva governança. Això no vol dir que implementant aquestes mesures un pugui solucionar els problemes de rellevància de l'FP. Tal com s'ha comentat, la rellevància per definició implica com a mínim dues esferes de la societat: el sistema de formació i el mercat laboral. No podem esperar millorar la rellevància de la formació actuant únicament sobre ella i no pensant que també s'ha d'actuar sobre el mercat laboral. Més endavant es donen algunes idees de com governar aquesta relació.

L'apartat s'estructura en tres seccions. La primera discuteix quina hauria de ser la mirada més adient de cara a repensar les polítiques d'FP des de la perspectiva de l'ocupació. La segona presenta aquelles mesures que fàcilment es podrien prendre en l'àmbit educatiu i que ajudarien els centres d'FP a millorar la seva vinculació amb les empreses. Finalment, la tercera secció planteja reformes de caire més ampli, que inclouen actors socials i àmbits de govern no directament implicats en la formació professional inicial.

Superem la mirada adequacionista de «l'encaix» entre formació i ocupació

Quan es parla de governar la relació entre la formació i l'ocupació, ràpidament ve al cap la tan utilitzada metàfora de «l'encaix». Aquest enfocament, conegut com *adequacionista*, es fonamenta en una premissa: que es poden identificar combinacions entre nivells i especialitats de formació i d'ocupació que són «adequades» i d'altres que són «inadequades». L'enfocament adequacionista considera que el sistema educatiu és dependent del sistema productiu i que la planificació de la formació hauria d'obeir a l'evolució del volum d'ocupació dels diferents perfils professionals. Es tracta, doncs, d'un enfocament que entén la relació entre formació i ocupació com una relació unidireccional entre un proveïdor (el sistema educatiu) i un client (el sistema econòmic).

Aquest enfocament té quatre problemes fonamentals. En primer lloc, una planificació per a «l'encaix» ens abocaria a una producció insuficient de capital humà. Totes les economies tenen una part important d'ocupacions de baixa qualificació i, de fet, els estudis de prospectiva no indiquen que aquesta situació hagi de canviar en el futur. Però això no implica que necessitem bosses de població sense formació. El dèficit instructiu dificulta la mobilitat laboral i la social, així com el reciclatge i l'accés a la formació al llarg de la vida. Si parem atenció a les tendències internacionals en les economies avançades de l'OCDE, observarem que a països com Corea del Sud tots els individus joves ja assolixen una formació secundària superior —equivalent a la postobligatòria a Catalunya—. Competir amb aquestes economies requereix pensar més enllà de «l'encaix» entre formació i ocupació.

En segon lloc, els perfils professionals estan en continua evolució i és la formació al llarg de la vida la que ha de donar resposta a aquests canvis. L'enfocament adequacionista és molt limitat per entendre com es dona la relació entre formació i ocupació en mercats laborals canviants i dinàmics com els de les economies postindustrials. Gran part de les posicions ocupades pels treballadors no s'expliquen per la possessió d'una determinada qualificació formal directament vinculada al seu lloc de treball. De fet, més de la meitat de la població ocupada a Espanya té nivells de formació que, en principi, serien inferiors o superiors als requerits per al seu lloc de treball. Si, a més, consideréssim les persones formades en un sector d'activitat i que treballen en un altre diferent d'aquell en què es van formar, aquest «desencaix» es dispararia. El problema d'aquest tipus d'estimacions és que diuen ben poc sobre fins a quin punt aquests desencaixos són reals, com es produeixen, quines conseqüències tenen i com governar-los. Són, en definitiva, esquemes d'anàlisi massa rígids per a una realitat laboral molt més dinàmica.

En tercer lloc, la lògica del client-proveïdor infravalora el paper del sistema de formació en el desenvolupament econòmic. En l'economia del coneixement, el sistema de formació no es pot conformar d'intentar donar resposta a les necessitats de les empreses, sinó que ha d'esdevenir motor de canvi i transformació de l'estructura productiva per tal de fer-la més competitiva. Pensar en clau de competències permet identificar quines són aquelles competències necessàries per al canvi i la innovació dins d'un mateix sector d'activitat. En aquest sentit, cal analitzar aquesta relació des de la premissa que el sistema educatiu té una certa autonomia respecte del sistema productiu i, per tant, una responsabilitat a l'hora de dinamitzar-lo i contribuir al seu desenvolupament.

Finalment, i en quart lloc, l'ús efectiu de les competències en el lloc de treball depèn tant dels treballadors com dels empresaris. De res no serveix desenvolupar les competències professionals dels treballadors si després aquestes no són aprofitades pels empresaris. Les competències professionals que no es fan servir s'atrofien i es perden. Altres competències professionals es desenvolupen al propi lloc de treball i es fonamenten en l'experiència professional. En lloc de preocupar-se per «l'encaix» caldria que els responsables polítics incentivessin la inversió dels empresaris en el capital humà de les seves empreses i el seu aprofitament. Una cultura empresarial que no valori suficientment la contribució del treballador en els processos productius molt probablement estarà malbaratant l'estoc de competències professionals a la seva disposició.

En definitiva, millorar la rellevància de la formació professional avui dia implica necessàriament anar més enllà de «l'encaix» entre formació i ocupació. Una formació professional rellevant per al desenvolupament econòmic i social no pot ser una formació de mínims, ha de ser flexible i donar-se al llarg de la vida, ha d'anar més enllà de les necessitats immediates de les empreses, i ha de comptar amb la complicitat d'un empresariat que aposti pel capital humà, la tecnologia i la innovació. En els propers apartats s'hi discuteix com les polítiques públiques podrien contribuir a una major rellevància de la formació professional.

Propostes per reforçar la vinculació entre els centres de formació professional i les empreses

La rellevància de la formació professional depèn en gran mesura de la implementació de mesures polítiques de vinculació entre el món de la formació i el del treball. Aquestes mesures polítiques es poden classificar en dos grans blocs: les que creen vincles entre els centres de formació i les empreses, i les que creen vincles entre els planificadors de la formació i altres actors econòmics i socials. En aquest apartat s'hi repassen les polítiques de vinculació relatives als centres i les empreses; en el següent apartat s'hi farà el mateix per a la planificació de la formació.

Aquestes són les àrees en què es podria millorar la vinculació entre els centres de formació professional i les empreses:

- **Accés i ús d'infraestructures i tecnologia de les empreses per part dels centres.** La gran majoria dels centres de formació professional tenen dificultats per accedir a infraestructures i tecnologies de darrera generació a conseqüència del seu elevat cost econòmic. Determinades branques formatives requereixen una forta inversió en la instal·lació i el manteniment d'equipaments (per exemple les energies renovables), són intensives en l'ús de tecnologies en contínua evolució (per exemple la indústria de continguts) o no poden afrontar les despeses de drets d'autor associades als productes del coneixement (per exemple el programari informàtic). Si les empreses i els centres col·laboressin en el territori, els centres de formació podrien optimitzar l'accés i ús d'infraestructures i tecnologies a un cost molt menor.
- **Actualització professional del professorat i reforç de l'expertesa pràctica en el currículum.** L'actualització professional del professorat és una condició indispensable per poder oferir una formació pràctica de qualitat a l'alumnat. La col·laboració entre els centres de formació i les empreses permetria implementar projectes pedagògics que reforcessin l'expertesa pràctica en la formació de l'alumnat. A més a més, aquesta col·laboració facilitaria el contacte del professorat amb els professionals del sector i la participació en activitats de reciclatge professional a les empreses i els centres.
- **Contractació de professorat especialista a temps parcial en els centres de formació.** Més enllà del reciclatge del professorat a temps complet, cal apostar per contractar professorat a temps parcial que vingui del camp professional i que mantingui la seva activitat en aquest camp. La figura del professor especialista permet que els centres de formació professional contractin professionals d'èxit i amb experiència reconeguda que, malgrat no disposar de la titulació corresponent, puguin aportar a l'ensenyament reglat un coneixement molt específic i actualitzat en un determinat camp d'activitat.
- **Control de qualitat i avaluació de les places de formació en centres de treball (FCT) i de la formació en alternança.** Actualment existeix una gran dificultat en els centres de formació per oferir a l'alumnat places de pràctiques de qualitat en centres de treball. L'agregació estratègica dels centres de formació en clústers industrials facilitaria la identificació d'aquestes empreses i el seguiment i avaluació de les pràctiques professionals que s'hi realitzen. La recent aposta per la formació en alternança s'ha realitzat sense comptar amb una adequada avaluació de l'efectivitat de les FCT. Resulta difícil pensar que no es repetiran els mateixos errors de manca de qualitat i transparència en la nova formació en alternança.

- **Participació en activitats de recerca i desenvolupament per part del professorat a les empreses.** Actualment els centres de formació tenen moltes dificultats per participar en activitats de recerca i desenvolupament. L'agregació estratègica amb centres de recerca i transferència tecnològica facilitaria que una part del professorat del centre pogués participar en aquests projectes. Els beneficis de la participació en aquests projectes de recerca serien tant per als sectors com per als centres mateixos, atès que acabaria repercutint directament en la qualitat de la formació.

Els centres de formació professional han fet grans esforços per tal de vincular-se de manera efectiva amb les empreses. Si no han fet més és perquè molt sovint s'han vist limitats pel marc legal en què actuen i per la manca d'incentius per tirar endavant iniciatives innovadores en aquest sentit. La Direcció General de Formació Professional del Departament d'Ensenyament és la principal responsable per fer que aquesta situació canviï. Moltes de les mesures que s'han mencionat fins ara no requereixen grans reformes estructurals, però sí noves maneres de fer i un elevat grau de compromís i acompanyament de la tasca dels centres. En el proper apartat s'hi comentaran reformes referides a la planificació i governança del sistema. Les reformes que es discuteixen a continuació sí impliquen diferents actors i nivells de govern, i és per aquesta raó que s'han volgut presentar de manera diferenciada.

Propostes per a una planificació de la formació professional més rellevant en el marc d'una nova estratègia nacional de desenvolupament

La vinculació entre el món de la formació i el del treball no es limita a la relació entre els centres i les empreses, també afecta els mecanismes de planificació de la formació i la seva relació amb altres àrees de govern. Els actuals mecanismes de planificació a Catalunya mostren greus problemes de coordinació i coherència interna. Això és així en el funcionament intern de la formació inicial, i d'una manera més clara i greu en la seva articulació amb la formació per al treball. Els òrgans públics responsables evidencien una gran manca de criteris clars, avaluable i transparents de planificació de l'oferta de formació professional. A més, aquests criteris varien de subsistema a subsistema segons l'àrea de govern que n'és responsable (Departament d'Educació, SOC, Conforcat). Aquesta

manca de claredat i coordinació dificulta la construcció d'itineraris d'aprenentatge al llarg de la vida i limita la flexibilitat i la permeabilitat entre els tres subsistemes de formació (inicial, ocupacional i contínua).

Lamentablement, els problemes de coordinació no es donen únicament entre els tres subsistemes. No existeixen mecanismes efectius de coordinació territorial de la planificació de la formació. Els municipis i les comarques no tenen un paper clar en la governança dels subsistemes, però en canvi són aquests nivells de govern els que millor coneixen la realitat econòmica i empresarial dels seus territoris. La incorporació de l'empresariat i la resta d'actors socials a la planificació educativa passa necessàriament per la significativitat territorial i sectorial d'aquests actors. Al mateix temps, cal que en l'àmbit nacional els diferents departaments del Govern (principalment educació, treball i economia) es posin d'acord en una estratègia coherent de desenvolupament que expliciti el paper que han de jugar les polítiques de formació professional dins d'aquesta estratègia.

Es recomana millorar la rellevància de la formació professional mitjançant polítiques de planificació de la formació més comprensives i millor coordinades. Es demana que siguin comprensives en quatre sentits diferents:

- **Integració dels tres subsistemes de formació (inicial, ocupacional i contínua) en el desenvolupament de polítiques de formació al llarg de la vida.** L'òrgan responsable de la planificació de la formació professional hauria de ser un ens consorciat per part dels tres subsistemes. Aquest òrgan hauria de tenir capacitat decisòria o no ser únicament un ens de trobada regular entre els responsables de les diferents àrees.
- **Participació dels representants dels treballadors, les empreses i les associacions sectorials en el desenvolupament de polítiques de formació per als diferents sectors d'activitat econòmica.** Aquests òrgans sectorials de participació informarien l'òrgan responsable de la planificació mencionat amb anterioritat. Aquests òrgans elevarien les propostes d'ordenació de l'oferta formativa relativa a cada família professional.
- **Coordinació dels diferents nivells de govern i actors territorials en el desenvolupament de polítiques de formació per als territoris.** El Consell Català de la Formació Professional hauria de vehicular aquestes demandes mitjançant els consells locals i comarcals de la formació professional.

- **Articulació d'una estratègia de desenvolupament econòmic que inclogui un paper destacat i clar per a les polítiques de formació professional.** Les polítiques econòmiques i laborals tenen un impacte directe sobre la formació. Cal que els diferents departaments de la Generalitat (inclòs Educació) articulin les seves polítiques dins d'una estratègia més general de desenvolupament econòmic i social.

Trencar les barreres burocràtiques i assegurar una major coordinació i coherència de les polítiques públiques no costen diners, però sí que poden crear tensions polítiques a causa dels interessos dels diferents actors implicats. La situació econòmica i social del país requereix que els esforços públics que es realitzin en aquest camp siguin efectius i no es perdin en solapaments i contradiccions entre diferents agendes polítiques. Millorar la contribució de la formació professional al desenvolupament passa per la implementació de millors mecanismes de governança d'aquesta formació i per una política econòmica i industrial que aposti pel talent i el treball qualificat.

LA FORMACIÓ DUAL A DEBAT: ÉS AQUESTA LA REFORMA QUE NECESSITA L'FP?

En els darrers anys, tant el Govern espanyol com el català han fet moviments decisius per tal d'introduir la formació en alternança⁵ en el sistema de formació professional inicial. En aquest sentit, el Govern espanyol ha promogut el Contracte per a la formació i l'aprenentatge (Reial Decret 1529/2012, de 8 de novembre de 2012), que té com a objectiu la qualificació professional dels treballadors en un sistema d'alternança entre formació a l'aula i a l'empresa. A més a més, el juliol del 2012 els governs alemany i espanyol van signar un memoràndum d'entesa per promoure les relacions i la cooperació entre els sistemes de formació en alternança d'ambdós països⁶. Els objectius principals d'aquest acord són: 1) intercanviar bones pràctiques i donar a conèixer els models i mètodes d'èxit; 2) fomentar l'intercanvi entre els professionals i els responsables de les empreses en l'àmbit de la formació en alternança; 3) augmentar l'intercanvi i les estades dels estudiants en centres formatius d'ambdós països.

5. Formació dual i formació en alternança s'utilitzen com a sinònims en aquest document.

6. Vegeu <http://www.bmbf.de/pubRD/absichtserklaerung_deutschland_spanien_berufliche_bildung_esp.pdf>

En el cas de Catalunya, i en una línia d'actuació semblant, el Departament d'Ensenyament ha posat en marxa un programa de formació professional en alternança⁷ que pretén anar incorporant empreses de manera successiva en els propers anys. Aquest nou model de formació en alternança preveu una formació a l'empresa dividida en dues parts: una estada per fer pràctiques i adaptar-se al funcionament de l'empresa, i una estada remunerada en modalitat de contracte o beca. Les activitats formatives a desenvolupar a l'empresa, l'horari i el calendari són individualitzades per a cada alumne. Un conveni formalitza la col·laboració entre centres formatius i empreses. En aquest moment són més de seixanta les empreses que donen suport a projectes de formació en alternança a Catalunya.

Com és ben sabut, Catalunya i Espanya no són els únics països del món que s'han plantejat «importar» el model de formació professional dual dominant a sistemes educatius com l'alemany, l'austriac o el suís. La pregunta que cal fer-se en aquest cas és: *per què diferents països del món volen copiar aquest model?* I, el que és més important encara: *per què cap país del món no ha aconseguit encara importar amb èxit el model germànic de formació dual?* Les respostes que es proporcionen en aquest document provenen d'una revisió sistemàtica de la literatura sobre les experiències internacionals de formació professional en alternança.

Què és i en què consisteix la formació dual?

La combinació de l'experiència en el lloc de treball i d'una instrucció teòrica en el centre de formació professional és a la base del que tradicionalment s'ha identificat com a sistema de formació «dual». Aquest sistema és característic de països de l'Europa Central com Alemanya o Suïssa⁸. En aquests països, el marc legal que regula la formació dual té com a objectiu principal reequilibrar la relació potencialment desigual entre empresari i aprenent. La legislació atorga a l'aprenent un estatus legal i el dret a rebre una educació i un coneixement general transferible conjuntament a competències més específiques adquirides dintre de les empreses, tot establint una formulació clara i aplicable dels drets

7. Vegeu <<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082boco1100/?vgnnextoid=d1ade7343044d310VgnVCM1000008doc1e0aRCRD>>

8. OECD (2010). «Workplace learning», A: OECD. *Learning for Jobs*, p. 105-136. París: OECD Publishing.

i de les responsabilitats dels actors que intervenen en la formació professional. En aquest context, el Govern finança públicament una part de la formació, fet que el converteix en un jugador important en la negociació entre els actors que participen en el sistema. La promoció d'un format estàndard de la formació en alternança eximeix les empreses de la càrrega de la negociació individual que comportaria cada contracte i proporciona a cada actor una explicació clara dels seus drets i de les seves responsabilitats⁹.

Altres característiques importants que hauria de satisfer un programa de formació per poder-se considerar «dual» són, per exemple, un currículum d'estudis oficial formal, regulat i que condueixi a l'adquisició d'una qualificació. Sota aquest esquema els estudiants han de poder obtenir la certificació adient al seu nivell de qualificació. Això implica el reconeixement de la certificació i el valor social associat a aquesta formació per part dels actors educatius i professionals. Els participants en els esquemes de formació dual són estudiants i treballadors al mateix temps, és per aquesta raó que han de rebre una compensació en forma de sou o de subsidi. Els costos directes de l'aprenent en forma d'un salari o subsidi han de ser parcialment o total patrocïnats per l'empresa. Aquesta relació laboral ve regulada per un contracte o relació formal entre l'aprenent i l'ocupador que cobreix l'aprenentatge i protegeix ambdues parts. Un altre dels elements fonamentals perquè aquesta formació pugui ser considerada «dual» és que el disseny i avaluació de les activitats realitzades en el lloc de treball tinguin com a objectiu principal la formació de l'aprenent i no pas la producció o provisió d'un servei per part de l'empresa. Per tal d'assegurar l'acompliment d'aquestes condicions, els actors col·lectius de l'empresa i de l'àmbit sectorial (sindicats i empresaris) tenen la possibilitat de participar en la definició dels plans d'estudi, i comparteixen la responsabilitat d'avaluar els aprenents i la formació proporcionada en el lloc de treball.

Llums i ombres dels sistemes de formació dual

Els programes de formació dual han captat l'atenció dels responsables polítics i dels actors educatius com una eina per tal de millorar la transició des del sistema educatiu fins al món del treball, millorar les competències específiques assolides per l'aprenent, i així

.....

9. RYAN, P. (2000). «The institutional requirements of apprenticeship: evidence from smaller EU countries». *International Journal of Training and Development*, núm. 4(1), p. 42-65.

poder reduir els nivells existents d'atur juvenil. La teoria de les economies coordinades relaciona, en part, la competitivitat i els baixos nivells d'atur de països com Dinamarca o Alemanya amb el bon funcionament dels seus sistemes de formació professional inicial i permanent. En aquests països, els empresaris que utilitzen el sistema de formació dual poden seleccionar els millors candidats per al lloc de treball a uns costos molt menors dels que es trobarien al mercat. A més, els treballadors aprenen la tecnologia i l'organització de la producció de l'empresa on poden acabar treballant en un futur. La literatura assenyala que l'eficàcia d'aquestes polítiques depèn en gran mesura de factors institucionals, com un mercat laboral fortament regulat i una gran implicació i poder dels comitès d'empresa. A més, en aquests països hi ha una alta estabilitat laboral, una escassa flexibilitat salarial i una forta seguretat ocupacional.

En aquest context d'economia de mercat coordinat, la formació professional intenta combinar de manera més eficient l'oferta formativa amb la demanda del sector productiu. A més, els sistemes de formació dual estableixen un diàleg entre empresaris, sindicats i Govern a través de taules de negociació en els àmbits federal, estatal i regional, amb l'objectiu d'identificar aquelles competències d'alt nivell necessàries per al creixement i per a l'augment de la productivitat econòmica. En la mesura que les competències desenvolupades en la formació professional promouen un major valor afegit d'activitat econòmica, es pot donar un creixement econòmic i de benestar general.

Per als aprenents, l'entorn és important per tal de connectar els coneixements adquirits dintre i fora del lloc de treball. A més, la formació en alternança actua no només com a via d'adquisició de qualificacions professionals regulades i estandarditzades, sinó que també proporciona un període de socialització i desenvolupament de la personalitat dels adolescents i dels joves adults. La formació en alternança tradicionalment implica aspectes més amplis del treball, com una afiliació i una cultura de treball específica. En aquest sentit va més enllà de l'aprenentatge d'un treball en particular. En el sistema dual, el lloc de treball és el lloc principal de formació, i proporciona una alternativa atractiva per als joves que estan desmotivats de les formes acadèmiques tradicionals. En el lloc de treball, els aprenents poden participar en una comunitat amb companys de feina experimentats i qualificats mentre aprenen la cultura i les normes del treball. Això no és possible en una formació exclusivament basada en l'escola. Als aprenents, la possibilitat d'introduir-se en un entorn basat en el treball no només els ofereix l'oportunitat d'adquirir coneixements i de socialitzar-se en el lloc de treball, sinó que també els proporciona un avantatge per establir un conjunt de relacions socials i professionals.

En el mercat laboral actual, sembla difícil reproduir-hi les condicions originals en què s'han desenvolupat els sistemes de formació dual de la postguerra, i sembla ser que es requereixi una comprensió del model de formació més amplia per tal de poder oferir no només una transició més fàcil al mercat laboral, sinó també l'adquisició de competències de nivell intermedi que siguin beneficioses per al progrés econòmic i social. Alguns autors suggereixen que la formació dual ha arribat al seu límit implícit, relacionat amb els seus orígens en les societats preindustrial i industrial, en vista de les noves estratègies d'organització empresarial i de l'actual provisió dels serveis en una economia global. La formació dual ha trigat a adaptar-se als canvis en el sistema d'ocupació de llocs de treball industrials i artesanals cap a serveis i ocupacions del sector d'alta tecnologia.

Els sistemes de formació duals no han estat particularment reeixits pel que fa a la igualtat d'oportunitats entre classes socials. En països de formació dual les probabilitats dels estudiants d'estrats socials baixos d'arribar a una educació superior disminueixen implícitament, com ha estat demostrat per diferents estudis. L'elecció individual es limita als més ben educats, atès que les influències de l'estructura social segueixen produint una distribució de classe desigual dels estudiants en les diferents trajectòries formatives, que condiciona la successiva participació en el mercat laboral.

Els sistemes de formació en alternança semblen funcionar bé en períodes d'estabilitat econòmica i de creixement de l'ocupació, però és més discutible que ho facin en períodes de recessió econòmica i d'increment de l'atur¹⁰. La gran disponibilitat de treballadors qualificats en atur redueix els incentius per invertir en la formació dels aprenents. Els empresaris ajusten les pròpies necessitats de formació dels treballadors als increments de competitivitat a curt termini, i tracten de reduir al màxim el cost de la formació. D'altra banda, en períodes de recessió econòmica i d'increment de l'atur, el sector productiu tendeix a contractar aprenents amb una educació superior, fet que causa majors dificultats als aprenents amb una qualificació inferior. En aquest context, molts joves responen a la reducció de les oportunitats d'inserció laboral optant per una formació que els doni accés a l'educació superior i deixant de banda la formació professional.

10. BRUNELLO, G. (2009). *The Effect of Economic Downturns on Apprenticeships and Initial Workplace Training: A Review of the Evidence*. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA). Discussion Paper núm. 4.326.

Elements a tenir en compte en la implementació de la formació dual

La formació dual s'ha presentat en alguns fòrums polítics com una mena de panacea que ha de solucionar els problemes de rellevància de la formació professional i, a vegades, sembla que per si mateixa hagi d'acabar amb els elevats nivells d'atur juvenil del nostre país. Els arguments presentats en l'apartat anterior proporcionen una visió una mica menys entusiasta, però esperem que més equilibrada, sobre el potencial i les dificultats d'una reforma educativa d'aquestes característiques.

En l'actual context econòmic i social, les autoritats polítiques haurien de ser molt curoses a l'hora d'implementar reformes amb aquest nivell d'ambició. Si bé sembla clar que el sistema de formació professional ja fa temps que demana una major atenció i iniciativa política, cal que aquesta es faci amb el màxim de rigor per tal de no malbaratar els esforços i l'entusiasme de tots els actors implicats.

Tal com han mostrat àmpliament diferents estudis, els factors contextuais i polítics són cabdals per garantir l'eficàcia d'un sistema de formació dual. Si es vol avançar cap a un sistema educatiu amb un fort component basat en la formació en alternança, les administracions han d'intentar escoltar i incloure-hi la veu de tots els actors involucrats. Això inclou els agents territorials, les patronals i els sindicats nacionals i sectorials, així com els propis centres de formació i sindicats de mestres. Tampoc sembla factible avançar en una reforma d'aquestes característiques sense canviar l'estructura institucional que governa la planificació, provisió i avaluació de la formació. No està gens clar fins a quin punt la formació dual és una iniciativa del Departament d'Ensenyament únicament, o si bé compta amb el suport d'un Departament de Treball que pugui proporcionar un marc legal i d'incentius per a la contractació d'aquests aprenents. Tampoc queda clar fins a quin punt les institucions públiques s'han dotat de cossos institucionals que assegurin la qualitat de la formació en les empreses, i si han vehiculat la participació dels actors socials en els àmbits nacional i sectorial en aquests ens responsables d'avaluar la formació al lloc de treball.

Les primeres passes de la formació dual a Catalunya semblen haver estat marcades per iniciatives a petita escala que han comptat amb un suport molt directe per part del Departament d'Ensenyament. Falta saber si aquesta iniciativa vol convertir-se en una política nacional per a tota la formació professional, i si els responsables polítics

de la iniciativa són capaços de sumar-hi la resta d'actors socials. També faltaria saber quins són els mecanismes que s'han posat en pràctica per tal d'assegurar la qualitat de la formació proporcionada al lloc de treball. Aquest és un dels aspectes que s'ha demostrat clau en altres experiències internacionals de cara a garantir l'eficàcia de la formació dual. S'ha d'entendre que prendre's seriosament la formació al lloc de treball requereix el seguiment i l'avaluació d'aquesta formació. Per la pròpia naturalesa de la formació al lloc de treball, el seu seguiment i avaluació no es podran fer únicament des de l'Administració educativa, sinó que requeriran la participació directa dels actors socials.

CONCLUSIONS

En termes generals, i malgrat la forta degradació del mercat laboral català especialment entre la població jove, el sistema de formació professional presenta nivells raonables d'inserció laboral. Resulta difícil fer afirmacions categòriques en aquest sentit per la manca de dades comparables per a diferents nivells de qualificació, sectors econòmics i edat, i sobretot per la manca d'estudis longitudinals que proporcionin informació sobre les trajectòries formatives i laborals dels joves. Sí que sembla que hi ha mecanismes per trobar feina que funcionen relativament bé als centres d'FP i que les persones graduades atribueixen l'atur no tant a problemes en la formació que van rebre, sinó a les condicions del mercat laboral català. D'igual manera cal destacar que les persones graduades en FP cada vegada opten més per continuar-se formant en estudis superiors, i que això sembla ser una estratègia força raonable si atenem a les poques oportunitats que el mercat laboral els està oferint en l'actualitat. De res no serviran les actuacions dirigides a millorar la formació dels joves si no van acompanyades de polítiques que afavoreixin la creació de llocs de treball qualificat a les empreses. El baix nivell d'inversió en recerca i desenvolupament de les empreses catalanes hauria de ser un dels primers aspectes a corregir.

En un mercat laboral tant precaritzat i d'escàs valor afegit com el català, el discurs de l'encaix entre la formació i l'ocupació sembla completament desfasat. La política educativa encara té marge per millorar la vinculació entre els centres de formació i les empreses, però cal que aquesta política vagi acompanyada d'una agenda laboral i econòmica que protegeixi el treball qualificat i generi incentius entre l'empresariat per apostar pel talent i el coneixement. La formació professional per si mateixa, i la inicial encara menys, no pot

entomar la magnitud del repte de l'atur juvenil sense polítiques laborals i econòmiques que trenquin amb les tendències actuals. Cal una major coordinació entre els actors socials i les diferents àrees de govern que tenen competències sobre la formació, el treball i l'economia. Les administracions i els actors socials s'han repartit el pastís de la formació, i un dels efectes indesitjables d'aquest repartiment ha estat la manca de coherència i lideratge en el sector. La transformació d'aquest marc de governança hauria de donar lloc a espais de decisió, negociació i implementació de polítiques que siguin inclusius i assegurin la coherència de les reformes.

La introducció de la formació dual és un bon exemple de les limitacions de les reformes implementades sota l'actual marc de governança de la formació professional. Si realment es vol que aquesta política no es quedi en un nou projecte personalista de curt recorregut, llavors cal posar les condicions institucionals perquè la iniciativa sigui escalable i assoleixi els objectius que es proposa. Tal com s'ha comentat, això implica un mínim marc legal per a la formació dual que ha de ser acordat e implementat entre diferents àrees del Govern. També requereix que els actors econòmics i socials participin i es coresponsabilitzin del funcionament d'aquesta política i del seu desplegament en el si de les empreses. Calen incentius per a les empreses que vulguin apostar pel talent i la formació, a la vegada que calen instruments de coneixement que permetin identificar els sectors prioritaris econòmics que més poden beneficiar-se d'aquestes actuacions.

No crec que manquin idees clares sobre quines reformes necessita la formació professional. Ja fa temps que els actors rellevants en aquest camp s'han posat d'acord sobre la direcció d'aquestes reformes i estan pressionant per tirar-les endavant. El que encara no hem vist és una voluntat i una capacitat política real per liderar aquest procés de canvi i implementar les reformes de manera seriosa i efectiva. Esperem que no es desaprofiti aquesta oportunitat perquè la formació professional fa massa temps que està esperant aquestes reformes.

13 Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya.
Reptes de les polítiques socioeducatives

Eugeni Garcia Alegre

INTRODUCCIÓ

Aquest text es basa en un document més ampli que amb el mateix nom planteja des de la perspectiva de la gestió educativa el conjunt d'actuacions que s'haurien de desenvolupar per a l'assoliment de l'èxit educatiu de tot l'alumnat, i especialment de l'alumnat pobre. La finalitat és identificar els elements i les estratègies clau per millorar l'èxit educatiu dels infants pobres¹ a Catalunya.

El document s'elabora bàsicament a partir dels múltiples treballs que s'han publicat sobre èxit educatiu i pobresa infantil en els últims anys, de la visió recollida en l'estudi del cas de Terrassa a partir d'entrevistes a professionals relacionats amb l'àmbit de la pobresa infantil i l'educació, i de l'aportació del seminari de treball sobre èxit educatiu i pobresa infantil celebrat el 15 i 19 de juliol de 2013 amb experts de diferents perfils.

EL CERCLE PERVERS DE LA POBRESA INFANTIL

En aquest apartat volem presentar molt succintament els conceptes que considerem clau per comprendre i abordar el binomi pobresa infantil i èxit acadèmic

.....

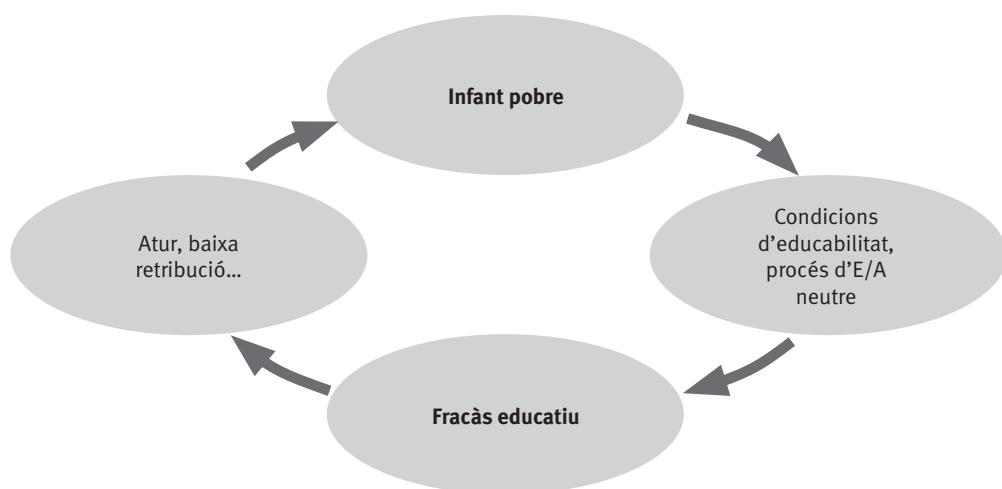
1. En general, en aquest treball quan es fa referència a infant es fa en els termes establerts en la Convenció sobre els drets dels infants, que defineix infant com tota persona menor de divuit anys. La legislació de Catalunya diferencia entre infant (persona menor de dotze) i adolescent (entre dotze i divuit) (Departament de Benestar Social i Família, 2013).

Simplificadament, i al nostre entendre, en el model econòmic social actual la pobresa és conseqüència de la incapacitat d'una part del sector privat per generar riquesa i ocupació simultàniament, i de la del sector públic per facilitar les condicions que facin possible la generació de riquesa i ocupació, i per assegurar un mínim benestar social. Podríem dir que, des del punt de vista social i econòmic, a Espanya i a Catalunya la despesa pública no és prou racional. La situació de crisi actual, que podríem qualificar d'exceptional, requeriria de solucions extraordinàries. Malauradament, s'observa que les solucions extraordinàries només s'apliquen per donar resposta a requeriments fiscals i financers, com per exemple el canvi de l'article 135 de la Constitució, que prioritza absolutament el pagament dels interessos i la devolució del deute a qualsevol altre tipus de despesa pressupostària. No s'observa una priorització tant contundent de la despesa per donar resposta a les necessitats socials de precarietat i pobresa, ni tampoc per invertir en dos motors bàsics de progrés social i econòmic: l'educació i l'R+D (Comissió Europea, 2002).

El cercle pervers de la pobresa s'explica perquè aquells infants nascuts en entorns familiars de baix nivell socioeconòmic tenen moltes menys possibilitats d'èxit educatiu i, per tant, menys probabilitats d'aconseguir una ocupació i salaris suficients, i com a

Figura 1.

Cercle pervers intergeneracional de pobresa infantil que genera fracàs educatiu



Font: Elaboració pròpia.

conseqüència queden atrapats en la pobresa. El cercle se sustenta en la reproducció dels dèficits que acompanyen la pobresa: dèficit econòmic i fracàs educatiu. La literatura acadèmica evidencia que els infants que viuen en famílies pobres difícilment aconseguen sortir del cercle pervers de la pobresa, i les estadístiques mostren la relació existent entre el nivell socioeconòmic de les famílies i els resultats acadèmics dels fills, i entre el nivell de formació i l'atur i el nivell de retribució.

La pobresa familiar incideix en les condicions d'educabilitat a través de les condicions materials, afectives, normatives i relacionals de l'infant (Bonal i Tarabini, 2010), i aquestes incideixen sobre les necessitats en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Els principals factors que expliquen la desigualtat educativa són: l'origen sociocultural de les famílies de l'alumnat, l'ètnia i la condició d'immigrant en situació econòmica desafavorida, factors individuals, factors del centre educatiu en què estudia i factors territorials (Benhammou, 2010).

La pobresa es relaciona en general amb una situació de privacitat o manca de recursos suficients per satisfer les necessitats materials bàsiques que afecten les necessitats emocionals. La pobresa es pot establir de diferents formes: habitualment es fa a partir d'un llindar d'ingressos (pobresa objectiva), però també a partir de la percepció de les persones, la qual es relaciona amb elements culturals i d'entorn (pobresa subjectiva), o com a privació multidimensional que es relaciona amb la privació de certs béns o serveis bàsics.

En aquest treball es considera que un infant és pobre quan està en situació de desavantatge respecte al nivell de vida mitjà de la societat, i s'utilitza la taxa de risc a la pobresa² dels menors de 16 anys. Aquest és un dels indicadors d'ús habitual de la UE i en la recerca, el qual disposa de dades en l'àmbit de Catalunya.

Els resultats educatius són, doncs, conseqüència d'una cadena de generació de valor que comença per l'infant i continua per les seves condicions d'educabilitat i els processos d'ensenyament i aprenentatge.

.....

2. L'objectiu primari d'aquest indicador és establir un llindar d'ingressos que depèn de la distribució dels ingressos per unitat de consum de les persones. Aquest llindar s'anomena llindar de risc a la pobresa i es fixa com el 60% de la mitjana estadística dels ingressos.

Figura 2.**Cadena de generació del valor públic en educació**

Font: Elaboració pròpia.

Finalment, què entenem per èxit educatiu? Seguint Martínez i Albaigés (2012), l'èxit educatiu és un concepte «complex i polièdric» que inclou: el rendiment acadèmic, l'equitat educativa, l'adhesió educativa, la transició educativa i l'impacte i retorn educatiu. Aquesta visió interpreta l'èxit educatiu com una satisfactòria integració social i laboral de l'alumnat; això requereix l'èxit acadèmic i, com a condició necessària per a aquest, l'aplicació del principi d'equitat a l'entrada i durant el procés educatiu.

Com es pot trencar el cercle pervers de la pobresa?

Una possibilitat clara és a través de «la igualtat equitativa d'oportunitats», la qual aplicada a educació parteix del fet que tots els que tenen la mateixa capacitat han de tenir les mateixes perspectives i possibilitats d'èxit educatiu i social, independentment del context econòmic i social de la família en què hagin nascut (Rawls, 2002). Això comporta quatre nivells d'equitat: d'entrada al sistema educatiu, en el procés d'ensenyament-aprenentatge (E/A), de sortida i d'incorporació a la societat i al treball.

Per fer possible en educació la igualtat equitativa d'oportunitats s'ha de compensar de forma equitativa la desigualtat de partida que afecta les condicions d'educabilitat i el procés d'aprenentatge, per tal d'assegurar que la igualtat d'entrada i sortida del sistema educatiu no estigui condicionada per la pobresa de la família de l'infant. Això vol dir que si volem assegurar l'èxit acadèmic i l'èxit educatiu a llarg termini, s'ha de compensar la pobresa infantil durant tota la vida acadèmica de l'alumnat desafavorit i adequar el procés d'ensenyament-aprenentatge, cosa que aportarà una millora de l'èxit educatiu global i una reducció estructural de la pobresa infantil. En aquest treball ens centrarem en dos elements clau del cercle de la pobresa: l'èxit acadèmic de tot l'alumnat i la reducció de la pobresa infantil.

En funció de les necessitats de l'alumnat, la pobresa infantil es pot compensar garantint unes condicions de vida digna en termes d'alimentació, vestuari, higiene, habitatge, etc.; i unes condicions d'educabilitat de tipus material, afectiu, normatiu i relacional, així com també d'adequació metodològica dels processos d'E/A.

Si socialment s'inverteix durant un període llarg de temps a reduir el nombre d'infants afectats pel cercle pervers de la pobresa, no tots els casos seran d'èxit educatiu, però el problema cada vegada serà menor, tal com posen de manifest els resultats educatius dels països amb major nivell educatiu de la població. En particular, la inversió en educació infantil de nens i nenes procedents d'entorns desafavorits és una opció molt rentable (Albaigés i Ferrer-Esteban, 2012; Heckman, 2011; López-Casasnovas, 2012; Pedró, 2012b).

Val la pena fer l'esforç o un esforç addicional?

Per donar resposta a aquesta qüestió proposem ampliar l'angle de visió, partir de la visió global per donar llum sobre les decisions i actuacions locals.

L'ÈXIT EDUCATIU, FACTOR CLAU PER AL BENESTAR SOCIAL I ECONÒMIC DELS PAÏSOS

Els estudis Global Trends 2030: Alternative Worlds (National Intelligence Council, 2012) i Global Risks 2013 (World Economic Forum, 2013) dibuixen possibles escenaris globals futurs d'acord amb les tendències observades. Simplificant molt, els escenaris possibles es redueixen a dos: un escenari de major pobresa, inestabilitat social i conflictes entre països; i un escenari de col·laboració entre grans països o blocs, pau i menor desigualtat social.

Com que el futur està per construir, l'escenari resultant serà conseqüència del posicionament i actuacions dels diferents agents que poden incidir en les tendències. Tots els estudis i informes coincideixen a assenyalar que l'educació és un element central per incidir en l'escenari resultant.

Així, l'educació i l'èxit educatiu són variables estratègiques, són condició necessària per a un escenari futur de major benestar social (OECD, 2012; Comissió Europea, 2010a). Val

la pena invertir en educació i fer l'esforç, la qual cosa comporta una gran responsabilitat per als poders públics i per a la societat, que han de diferenciar entre el que és estratègic i el que és conjuntural.

Davant els escenaris de futur possibles, la UE opta per un escenari de major benestar social i defineix una estratègia per al 2020. Aquesta estratègia estableix l'èxit acadèmic com un dels seus cinc objectius principals, que es concreta a reduir l'abandonament prematur fins al 10% i incrementar fins almenys el 40% els graduats en ensenyament superior. Si ho mirem en termes d'èxit educatiu, tal com ho han fet Martínez i Albaigés (2012), hi ha dos objectius principals més a considerar: augmentar fins almenys el 75% el nivell d'ocupació de la població i reduir en un 25% el nombre d'europaus que viuen per sota del llindar de pobresa nacional (Comissió Europea, 2010a). En resum, des de la perspectiva de la UE l'èxit educatiu de tot l'alumnat és clau.

«Els costos econòmics i socials del fracàs i l'abandonament escolars són alts, mentre que completar amb èxit l'educació mitjana superior tal com planteja la UE brinda als individus millors perspectives d'ocupació i estils de vida més sans, el que aporta majors contribucions als pressupostos públics i majors retorns a la inversió pública. Les persones més educades contribueixen a construir societats més democràtiques i a constituir economies més sostenibles, són menys dependents de l'ajuda pública i menys vulnerables a les contraccions econòmiques. Les societats amb individus preparats estan millor capacitades per respondre a les crisis. Així doncs, invertir en l'educació preescolar, primària i secundària per a tothom, i en particular per a nens d'entorns socioeconòmics en desavantatge, és alhora just i econòmicament eficient.» (OECD, 2012) En definitiva, és més eficient prioritzar l'èxit acadèmic i educatiu de l'alumnat desafavorit ja que redueix el fracàs acadèmic global i assegura el benestar futur. En canvi, la priorització social de la millora de l'alumnat no desafavorit només incrementa les diferències formatives, i per tant les desigualtats, sense reduir el fracàs global. Social i econòmicament, és més interessant incrementar el nivell formatiu de tothom, especialment d'aquells en una posició més precària o fràgil.

Però quin és el posicionament de la societat catalana?

EL MANDAT DE LA SOCIETAT CATALANA I LA SEVA GESTIÓ

Tenir major o menor equitat del sector públic sobre la cadena de generació de valor públic en educació és una decisió política a l'abast del poder legislatiu i governamental. El primer representa la voluntat social. El segon, el Govern, que estableix el vincle entre la voluntat social i l'aplicació pràctica i, per tant, condiciona els resultats.

En el nostre país la voluntat social sobre infància i educació és clara, com queda de manifest amb gran autoritat a la legislació actual (EAC, LEC, LDOIA)³, que ha estat aprovada per amplies majories en el Parlament de Catalunya. La legislació catalana opta clarament per l'equitat i, per tant, prioritza el benestar de l'infant i la igualtat d'oportunitats com a condicions per a l'èxit educatiu. Però els mandats de les lleis s'han de desenvolupar i aplicar i això ho fan els governs amb resultats diversos.

La concreció del mandat legislatiu es recull en el programa de govern i en els plans que el desenvolupen. D'aquí deriva també la importància i responsabilitat del Parlament, l'oposició, la iniciativa civil, les xarxes socials i la societat en general en el seguiment de la correcta gestió pública.

Els governs els componen persones amb visions ideològiques, interessos i competències per gestionar la *res publica* diversos. Per tant, la forma concreta de com es desenvolupen els mandats de les lleis i el nivell d'equitat, qualitat, eficàcia i eficiència depèn del partit o partits i de les persones concretes que componen un govern.

La visió ideològica de com tractar la pobresa i l'educació és significativament diferent entre els partits, com demostra la praxis, i encara que els diferents partits hagin estat capaços de posar-se d'acord en les lleis i grans declaracions, les diferències es manifesten en l'aplicació pràctica, en les prioritats de les polítiques públiques i en l'assignació dels recursos públics.

Per reduir la distància entre les declaracions i la realitat de la implementació de polítiques cal establir indicadors de resultat que mesurin els objectius socials o de govern. Aquests

.....
3. Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006, Llei d'Educació de Catalunya (L10/2009), i Llei dels drets i oportunitats de la infància i l'adolescència (L14/2010).

indicadors haurien de ser pocs, concrets, mesurables, consistents i transparents; amb un plantejament semblant al dels indicadors de les estratègies de la UE 2010 i 2020. D'aquesta manera s'alinea la presa de decisions amb els objectius i s'incentiva la millora contínua, per tant la ciutadania té més clara quina és la voluntat del que vol aconseguir el Govern i sobre què haurà de retre comptes, cosa que, probablement, incidirà positivament sobre la desafecció política de la ciutadania perquè és un compromís concret, fàcil de monitorar i sobre el qual s'ha de donar explicacions.

Com s'ha concretat el mandat de la societat catalana?

ELS REPTES 2020 A CATALUNYA

Catalunya ha establert una estratègia global per al 2020, i encara que alineada amb l'estratègia UE 2020, no inclou l'educació com a línia estratègica nuclear (Departament d'Economia i Coneixement, 2012). No inclou informació sobre indicadors que concretin objectius d'èxit educatiu, sí d'èxit acadèmic, així com tampoc estableix objectius de pobresa infantil.

Els reptes d'èxit acadèmic

La concreció d'objectius acadèmics és un avanç important atès que és la primera vegada que el Departament d'Ensenyament els quantifica i fa públics, per tant s'adquireix un compromís social formal.

Els reptes concrets d'èxit acadèmic s'han establert a partir de les previsions de Catalunya per als anys 2015 i 2020, en el marc del grup de treball estatal ET2020 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011) i d'acord amb el pla 2012-18 per a l'èxit escolar del Departament d'Ensenyament (Departament d'Ensenyament, 2012), que recull la taula següent.

La taula recull dades de la situació inicial, 2010 o 2009 PISA, aporta dades dels primers anys de la dècada i posa de manifest quines han estat les previsions i compromisos del Departament d'Ensenyament per al 2015, 2018 i 2020. Les últimes columnes informen dels objectius de l'Estat espanyol i la UE per al 2020.

Taula 1.
Indicadors dels objectius d'educació/ensenyament de Catalunya, 2015-2018-2020.

Objectiu	INDICADORS	2010 CAT	2011 CAT	2012 CAT	0-2015 CAT	0-2018 CAT	0-2020 CAT	0-2020 ESP	0-2020 UE
UE	Taxa d'escolarització als 4 anys	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	99,9%	95,0%
CAT	% de l'alumnat en el nivell BAIX de les proves 6è Ed. primària								
CAT	- Català	28,4%	22,6%	15,8%		< 15%			
CAT	- Castellà	29,8%	22,2%	19,0%		< 15%			
CAT	- Anglès	35,5%	21,8%	27,4%		< 15%			
CAT	- Matemàtiques	23,4%	18,5%	18,2%		< 15%			
CAT	% de l'alumnat en el nivell ALT de les proves 6è Ed. primària								
CAT	- Català	28,2%	33,2%	45,6%		> 40%			
CAT	- Castellà	28,7%	35,8%	34,9%		> 40%			
CAT	- Anglès	39,1%	37,8%	32,3%		> 40%			
CAT	- Matemàtiques	26,6%	31,7%	36,9%		> 40%			
CAT	% de l'alumnat en el nivell BAIX de les proves 4t d'ESO								
CAT	- Català			15,9%		< 15%			
CAT	- Castellà			14,1%		< 15%			
CAT	- Anglès			23,7%		< 15%			
CAT	- Matemàtiques			24,0%		< 15%			
CAT	% de l'alumnat en el nivell ALT de les proves de 4t d'ESO								
CAT	- Català			21,4%		> 30%			
CAT	- Castellà			24,9%		> 30%			
CAT	- Anglès			28,1%		> 30%			
CAT	- Matemàtiques			25,2%		> 30%			

Objectiu	INDICADORS	2010 CAT	2011 CAT	2012 CAT	0-2015 CAT	0-2018 CAT	0-2020 CAT	0-2020 ESP	0-2020 UE
UE	% d'alumnat de 15 anys de BAIX rendiment PISA (< nivell 2):	2009							
UE	- Comprensió lectora	13,5%			13,5%	< 15%	13,5%	14,6%	15,0%
UE	- Competència matemàtica	19,1%			17,0%	< 15%	15,0%	16,0%	15,0%
UE	- Competència científica	16,3%			15,5%	< 15%	15,0%	14,6%	15,0%
CAT	% d'alumnat de 15 anys d'ALT rendiment PISA (> nivell 4):	2009							
CAT	- Comprensió lectora	3,8%				»8%			
CAT	- Competència matemàtica	10,4%				»8%			
CAT	- Competència científica	4,7%				»8%			
ESP	% Titulats en ESO (taxa bruta)								
CAT	% graduats sobre la matrícula de 4t curs	78,6%	78,5%			»85%			
ESP	% graduats sobre població 15 anys	77,2%			82,0%		87,0%	85,3%	
ESP	% graduats escoles d'adults i proves lliures s/població 18 anys	3,6%			7,0%		13,0%	13,4%	
ESP	% Titulats en ESO o superior sobre la població de 20 a 24 anys	85,9%			88,0%		90,0%	91,0%	
UE	% d'abandonament prematur entre 18 i 24 anys	29,0%	26,0%		25,0%	15,0%	15,0%	14,8%	10,0%
ESP	% població de 15 a 19 anys escolaritzada	79,8%	83,5%		81,0%		87,0%	88,4%	
ESP	Taxa bruta de titulats en batxillerat	44,3%			49,0%		55,0%	54,3%	
ESP	Taxa bruta de titulats en CFGM	21,6%			25,0%		30,0%	26,0%	
ESP	% certificats en PQPI s/població de 17 anys				3,0%		6,0%	7,1%	
UE	% de titulats superiors entre 30 i 34 anys	41,3%			42,0%		44,0%	45,8%	40,0%
UE	% de població entre 25 i 64 anys que participa en educació permanent	9,9%			12,0%		15,0%	15,2%	15,0%

Font: Elaboració pròpia a partir de Departament d'Ensenyament (2012) i Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2011).

La preocupació coincident de la UE, l'Estat i Catalunya es pot sintetitzar en tres idees: que cap alumne es quedi enrere, assolir un nivell d'educació mitjà-alt/alt per a la gran majoria de la població d'acord amb l'exigència de la societat del coneixement, i assegurar la formació permanent o contínua de la població activa.

El Consejo General de Educación, en què participen totes les comunitats autònomes, va decidir afegir alguns referents addicionals alineats amb els objectius de la UE per monitorar millor l'evolució del sistema educatiu espanyol. Aquests indicadors fan referència a taxes brutes de titulació a l'ESO, el batxillerat, els CFGM i els certificats dels PQPI com a indicadors que auguren quin serà el nivell d'abandonament prematur.

El pla 2010-2018 de Catalunya està alineat amb els objectius de la UE per al 2020, i té objectius propis. Aquests estan relacionats amb la preocupació per incrementar els nivells alts de competències a la primària i secundària obligatòria.

Catalunya per al 2020 assumeix un conjunt d'objectius acadèmics concrets que estan en part alineats amb l'estratègia de la UE 2020, en part acordats amb les altres comunitats autònomes i són objectius complementaris a la UE, i en part són objectius propis orientats a millorar els nivells d'excel·lència en l'educació bàsica.

No hi ha objectius acadèmics específics per a l'alumnat pobre. Dels establerts, els més relacionats amb la pobresa infantil són els que fan referència a la reducció dels nivells d'aprenentatge baixos en l'educació bàsica i a l'abandonament prematur.

El repte de la pobresa infantil

La Comissió Europea descriu la desigualtat i el repte de la pobresa infantil sobre l'educació i el benestar futur en els termes següents:

«Els nens corren més risc de pobresa o exclusió social que la població en general en la gran majoria dels països de la UE, els nens que creixen en la pobresa o l'exclusió social tenen menys possibilitats que els seus coetanis més afavorits de tenir bon rendiment escolar, gaudir de bona salut i aprofitar tot el seu potencial en fases posteriors de la seva vida.

Evitar que es transmetin els desavantatges entre generacions és una inversió crucial per al futur d'Europa, així com una contribució directa a l'Estratègia Europa 2020 per a un creixement intel·ligent, sostenible i integrador, i presenta beneficis a llarg termini per a la infància, l'economia i la societat en el seu conjunt.»
(Comissió Europea, 2013)

D'acord amb l'objectiu de l'estratègia de la UE 2020, els països membres han d'haver reduït la pobresa del 2010 en un 25% el 2020. Aplicant aquest criteri a Catalunya, el 2020 la taxa de risc de pobresa dels menors de 16 anys s'hauria de situar en el 17,8%, taxa semblant a la del 2008 (17,6%).

Taula 2.
Previsions i objectius de reducció de la pobres

	Previsions					Objectius					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018	2020 CAT	2020 ESP	2020 UE
Espanya											
Taxa d'atur ¹ (%)	20,1	21,7	25,0								
Previsions:											
Ministerio Economía (30/04/2013)				27,1	26,7	25,8	24,8				
OECD (juny 2013)				27,3	28,0						
FMI (02/08/2013)				27,2	27,0			25,3			
Catalunya											
Taxa d'atur (%)	CAT	CAT	CAT								
Taxa d'atur de llarga durada ² (%)	17,8	19,3	22,7								
Taxa d'atur de llarga durada ² (%)	7,5	9,0	11,1								
% (atur llarga durada / atur)	42,1	46,6	48,9								
Taxa de risc de pobresa (%)	19,9	19,1							14,9	15,5	12,2
Taxa de risc de pobresa < 16 anys	23,7	26,4							17,8	19,0	15,1

Nota 1: La taxa d'atur representa els aturats com a percentatge de la població activa. La població activa són les persones de 16 anys o més que treballen o estan disponibles per treballar. Tant el numerador com el denominador provenen de l'Enquesta de Població Activa.

Nota 2: Proporció de desocupats que porten com a mínim dotze mesos en atur respecte al nombre de persones actives en el mercat de treball.

Font: Elaboració pròpia a partir d'Eurostat i Idescat.

Segons les previsions macroeconòmiques actualment disponibles (taula anterior), sembla que durant la dècada 2010-2020 l'atur es reduirà molt lentament, i a Espanya se situarà

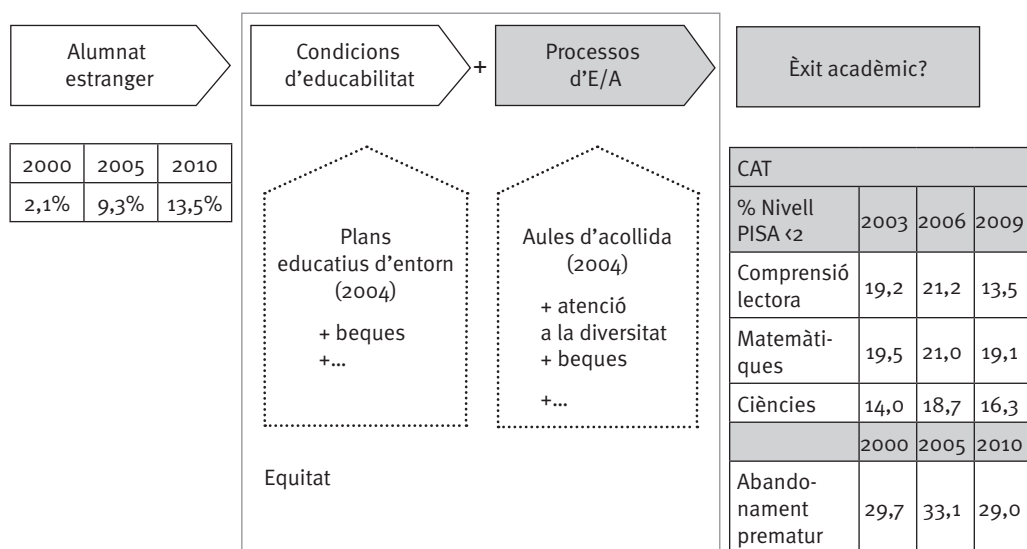
entre el 27% i el 25% de la població activa. A Catalunya, si es manté el diferencial amb Espanya, serà aproximadament de dos punts menys, és a dir, se situarà entre el 25% i el 23%. És una taxa d'atur molt alta, que pot durar entre vuit i deu anys com a mínim, i es pot incrementar l'atur de llarga durada fins a nivells abans impensables. Aquest escenari ens pot portar a alts nivells de pobresa i, com a conseqüència, a alts nivells de pobresa infantil, fet que tindria efectes sobre el futur del país, sense obviar els riscos d'inestabilitat social i d'inseguretat ciutadana.

Vegem a continuació els punts de partida dels reptes i els plans governamentals per donar-los resposta.

EL PUNT DE PARTIDA PER A L'ÈXIT ACADÈMIC

La dècada 2000-2010 s'ha caracteritzat per un increment molt notable de la complexitat de l'alumnat derivada de la immigració. Complexitat que s'ha atès a través de les

Figura 3.
De l'increment d'alumnat estranger a l'èxit acadèmic?



Font: Elaboració pròpia.

polítiques educatives d'acollida, l'atenció a la diversitat de les escoles, les activitats socioeducatives coliderades pel Departament d'Ensenyament i l'Administració local amb la col·laboració de les institucions de l'entorn, la política de beques... Però són satisfactoris els resultats acadèmics obtinguts?

Durant el primer quinquenni el ritme d'arribada de l'alumnat estranger és molt fort, amb un increment mitjà de +1,4 punt percentuals cada curs. L'any 2004 es posen en marxa les aules d'acollida i els plans educatius d'entorn. Durant el segon quinquenni de la dècada continua arribant nou alumnat, però a un ritme inferior (+0,8 punts per curs), i el professorat comença a saber com gestionar la nova complexitat, les polítiques d'acollida comencen a donar fruits i la tendència dels resultats acadèmics comença a canviar.

Els resultats del 2010 no són pitjors que els del 2000, i la comprensió lectora és significativament millor que l'any 2003, tot i que l'alumnat de nova incorporació a tots els nivells no universitaris s'ha incrementat en 11,4 punts. Això ens sembla que és un important èxit del sistema educatiu català, i especialment del professorat i les escoles.

Ha estat una dècada en què ha millorat l'equitat (majors recursos per a l'atenció a la diversitat...), s'ha dissenyat i iniciat la modernització de la gestió educativa (LEC i plans d'autonomia de centres, potenciació de les direccions i l'avaluació) i s'ha posat de manifest que es necessari millorar l'eficiència.

Però el curs 2009-10 van començar les retallades pressupostàries, que es van concretar en reduccions de professorat d'aula d'acollida (-109), professionals ELIC (-24), docents de programes d'innovació educativa (-300) (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012), fet que ha tingut continuïtat en els cursos següents. També a partir del curs 2009-2010 es redueix la cobertura de l'alumnat amb risc de pobresa en diferents ajuts, com beques, ajuts per a l'adquisició i reutilització de llibres, ajuts de suport educatiu, ajuts individuals de menjador escolar, ajuts per a escolarització 0-3 anys, ajuts per a l'alumnat NEE dels centres concertats o subvencions per a activitats extraescolars (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012). El resultat és que «els pressupostos vigents són clarament insuficients per impactar de manera notable en el risc de pobresa infantil» (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012).

El curs 2011-12 s'han produït noves retallades en diferents ajuts destinats a ajuntaments i AMPA que facilitaven l'accés d'alumnat amb dificultats socioeconòmiques a, per exemple,

escoles bressol, activitats extraescolars, activitats complementaries, escoles obertes, etc (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012).

Aquest canvi de tendència en la igualtat equitativa d'oportunitats amenaça amb un empitjorament significatiu de l'èxit educatiu al final de la dècada actual.

A partir de l'experiència acumulada en la dècada 2000-2010, i tenint en compte la crisi econòmica i els seus efectes sobre la pobresa infantil, el gran repte per a la dècada 2010-2020 és assolir els objectius acadèmics que el Departament d'Ensenyament té plantejats, aprofundint en l'equitat, aprofitant i desenvolupant la modernització de la gestió educativa, i millorant-ne l'eficiència. En definitiva, els aspectes clau són més equitat per aconseguir més èxit educatiu, i més modernització de la gestió educativa per aconseguir addicionalment més èxit educatiu i més eficiència.

EL PLA GOVERNAMENTAL PER A L'ÈXIT EDUCATIU

Els eixos de les actuacions previstes en el Pla per a l'èxit educatiu 2012-2018 del Departament d'Ensenyament que han de ser implementades en les diferents etapes dels ensenyaments obligatoris i postobligatoris són (Departament d'Ensenyament, 2012):

1. Professionalització de la docència: millora de la competència professional dels docents a través de l'impuls de la formació inicial i contínua i la seva adequació a les necessitats educatives dels alumnes.
2. Suport escolar personalitzat (SEP): detecció i intervenció precoç de les dificultats d'aprenentatge en l'educació infantil i primària.
3. Impuls de la lectura: la lectura com a eix vertebrador dels aprenentatges en totes les àrees i matèries curriculars i foment de l'hàbit lector.
4. Innovació metodològica i didàctica a les aules: simplificació dels currículums, impuls del treball competencial i de l'avaluació formativa com a eina del procés d'ensenyament i aprenentatge.
5. Autonomia de centre: impuls a l'organització i a la gestió autònoma dels centres educatius.
6. Professionalització de la direcció: enfortiment del lideratge dels directors i dels equips directius.

7. Implicació i compromís de la família en el seguiment de l'evolució acadèmica i personal de l'alumne.
8. Relacions de la comunitat educativa i l'entorn: respostes integrals adequades al context educatiu dels centres.
9. Absentisme i abandó escolar: iniciatives i estratègies formatives per afavorir la reincorporació al sistema educatiu de les persones en situació d'absentisme i d'abandó prematur dels estudis i la formació.

L'enunciat dels eixos anteriors coincideixen amb evidències i propostes internacionals, però presenten alguns punts crítics des del punt de vista de la gestió educativa per a l'èxit acadèmic de l'alumnat amb escassetat de recursos.

La descentralització i la coresponsabilitat en els centres educatius són instruments útils per a l'èxit acadèmic de l'alumnat sense recursos i per a l'eficàcia i eficiència a través dels acords de coresponsabilitat o els contractes programa.

Els eixos del pla es desenvolupen en múltiples actuacions, algunes de les quals fan referència a elements estructurals, com la formació inicial del professorat o el seu procés de selecció, però d'altres han estat concretades en orientacions que en la pràctica s'han interpretat com a instruccions (eixos 2 a 9) en una clara vocació de gestió educativa *top-down* en lloc de desenvolupar la descentralització i l'autonomia dels centres fixant objectius, donant autonomia, suport i avaluant (Comissió d'Experts per a la Reforma de l'Administració Pública i el seu Sector Públic, 2013).

En el pla es troba a faltar:

- a) La recerca de la coresponsabilitat dels diferents agents que intervenen en el territori, que comporta un major aprofitament dels recursos públics i privats existents com a conseqüència de l'ús del saber territorial i l'alineació i coordinació de les actuacions dels diferents agents.
- b) Majors marges d'autonomia real dels agents públics territorials per a la gestió descentralitzada amb suport centralitzat, com preveu la LEC (Comissió d'Experts per a la Reforma de l'Administració Pública i el seu Sector Públic, 2013).
- c) La fixació/acord d'objectius per serveis territorials, zones educatives i centres educatius. En canvi s'observa un important control i seguiment de la inspecció d'educació de l'aplicació d'activitats dissenyades centralitzadament.

d) La concreció de les polítiques de gestió dels recursos per assolir els objectius, per exemple en termes d'equitat en l'assignació de recursos o en l'aplicació de les retallades, tant en relació amb els centres públics com els concertats, dotació que afecta els processos d'ensenyament-aprenentatge que es poden aplicar i l'atenció a la diversitat, així com també en relació amb l'assignació de recursos per a beques que afecten notablement les condicions d'educabilitat de l'alumnat sense recursos. Hi ha evidències que el nivell de despesa no està significativament correlacionat amb l'èxit acadèmic (OECD, 2010; Pedró, 2012a).

En definitiva, el Pla per a l'èxit educatiu és un pla dissenyat, gestionat i controlat centralitzadament que desaprofitava els beneficis derivats de la descentralització i la coresponsabilitat, i que no explicitava la gestió econòmica d'uns recursos econòmics escassos.

EL PUNT DE PARTIDA PER A LA REDUCCIÓ DE LA POBRESA INFANTIL

L'atur i l'atur de llarga durada estan directament relacionats amb el risc de pobresa. L'atur a Catalunya des del 2007 fins al 2012 s'ha multiplicat per 3,4, i el de llarga durada per 8,5; increments que han derivat en augments de la taxa de pobresa i de la pobresa infantil.

L'últim any institucions com el Síndic de Greuges (2012, 2013), FEDAIA (2012), FOESSA (2013), Intermón OXFAM (2012), Observatori de Vulnerabilitat de la Creu Roja a Catalunya (2013) o UNICEF (2012) han elaborat informes que posen de relleu l'alarmant creixement de la pobresa infantil des de l'inici de la crisi i els seus efectes.

Algunes dades:

- Quasi 50.000 infants catalans menors de 16 anys pateixen privacions materials que afecten l'alimentació (Síndic de Greuges de Catalunya, 2013).
- Hi ha 2.800 infants a la ciutat de Barcelona amb possibles dèficits alimentaris, però sense desnutrició, segons el Consorci d'Educació de Barcelona i l'Institut de Serveis Socials de l'Ajuntament de Barcelona (desembre de 2012) (Síndic de Greuges de Catalunya, 2013).

- Els ajuts de menjador des del curs 2009-10 donen resposta a un percentatge cada vegada menor de l'alumnat amb risc de pobresa.

Taula 3.

Evolució ajuts menjador escolar, 2008-2013

	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Alumnat d'EI, EP i ESO en risc de pobresa	164.483	222.269	229.883	261.369	--
Nombre d'ajuts individuals de menjador escolar	56.995	75.460	67.377	63.537	63.659
Cobertura teòrica alumnat amb risc de pobresa	34,7%	33,9%	29,3%	24,3%	--
Import en milions d'euros	28,95	42,01	33,24	31,59	32,20

Font: (Síndic de Greuges de Catalunya, 2013).

- Les necessitats d'ajuda alimentària han crescut significativament entre 2010 i 2011, els bancs d'aliments de Catalunya han incrementat l'11,6% el nombre de beneficiaris, Creu Roja un 100% els kits de suport social —lots amb productes alimentaris i higiènics— i Càritas un 30% la despesa en ajudes (Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya, 2013).

L'impacte dels ajuts a les famílies i els infants sobre la reducció de la pobresa a Catalunya (Departament de Benestar Social i Família, 2012) i Espanya és molt petit en comparació d'altres països de la UE⁴. Per tant, els ajuts són insuficients.

EL PLA GOVERNAMENTAL PER REDUIR LA POBRESA INFANTIL

El Govern de la Generalitat ha promogut el Pacte per a la Infància a Catalunya (Departament de Benestar Social i Família, 2013) en resposta a la demanda de la societat civil de donar visibilitat i benestar als infants, i s'ha d'entendre com una de les grans línies de compromís i acció. El pacte el van signar el 19 de juliol del 2013 més de setanta entitats i és fruit d'un alt grau de consens entre l'Administració, els agents econòmics i sindicats, els grups parlamentaris i la societat civil. El contingut del pacte està alineat amb recomanacions internacionals, però en el moment de la signatura el pacte no disposava de dotació econòmica.

4. Vegeu: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/33_poverty_and_social_inclusion.pdf

Els eixos del pacte es relacionen amb:

1. Participació social de la infància.
2. Inclusió social i igualtat d'oportunitats.
3. Atenció a la infància.
4. Mitjans de comunicació.

Els quatre eixos estableixen globalment 149 idees clau per al seu desenvolupament.

El Govern es compromet a fer durant el 2013-2014 actuacions diverses, algunes de les quals estan relacionades amb l'èxit educatiu, per exemple:

- Promoure la igualtat d'oportunitats de tots els infants i adolescents i una societat basada en la inclusió social.
- Atendre la infància des del vessant de l'educació i els valors.
- Reforçar i consolidar el sistema de protecció dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència.

Les actuacions anteriors porten associats indicadors per al seu seguiment i retiment de comptes. Hi ha indicadors d'activitat i recursos, però no hi ha indicadors de resultats. Per exemple, no hi ha un indicador de beques menjador concedides en relació amb les sol·licitades que reuneixen els requisits per a la seva concessió.

Des de la perspectiva de l'èxit acadèmic i educatiu d'alumnat que viu en una família en situació de pobresa es troba a faltar la integració de mesures concretes de l'àmbit de l'educació, com per exemple les relacionades amb la inclusió, la no segregació, la compensació de desigualtats o els plans educatius d'entorn en línia amb el que estableix l'article 77 de la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, i d'acord amb l'apartat 2 de l'eix 3 del pacte.

A partir de la literatura inclosa en aquest treball, els escenaris futurs establerts per la prospectiva, la importància estratègica de l'èxit educatiu de tot l'alumnat, l'experiència acumulada en la primera dècada del segle XXI a Catalunya, els punts de partida i els plans governamentals a Catalunya, hem fet un exercici d'anàlisi per identificar línies estratègiques clau per a l'èxit educatiu de tot l'alumnat, que es presenten en l'apartat següent.

LÍNIES ESTRATÈGIQUES QUE PODEN AJUDAR A L'ÈXIT EDUCATIU DE TOT L'ALUMNAT

Amb l'objectiu d'elaborar una proposta de línies estratègiques per abordar l'èxit educatiu de l'alumnat desafavorit, es va convidar un seguit d'experts amb coneixements i experiència diversos en educació i exclusió social a un seminari de treball. Per a la diagnosi prèvia sobre els factors interns i externs que incideixen sobre l'èxit acadèmic es va aplicar la tècnica DAFO. Les conclusions són les següents:

En primer lloc, partim de la zona educativa o equivalent com l'àmbit de referència territorial, ja que és una dimensió òptima per dissenyar, implementar i avaluar un pla integral per a l'èxit educatiu de l'alumnat amb escassetat de recursos. La dimensió territorial zonal és un àmbit idoni per la proximitat a la problemàtica i la capacitat d'incidència i de coordinació dels agents afectats.

En segon lloc, cal identificar les oportunitats i amenaces de la zona territorial, les quals incideixen significativament sobre l'èxit educatiu de l'alumnat pobre. Són variables externes sobre les quals el territori no pot incidir, o pot incidir-hi poc, i, per tant, per al territori són dades, són circumstàncies favorables o desfavorables, que ajuden o dificulten la seva activitat.

La legislació actual, els pactes i plans existents, el paper que poden jugar les institucions públiques i privades, especialment el Govern de la Generalitat, més la informació disponible i la riquesa cultural de la immigració s'han considerat oportunitats clau per millorar l'èxit educatiu. En canvi, la falta d'orientació al benestar social, la inequitat i el marge de millora en la gestió pública i educativa, i les retallades i la pobresa derivades de la crisi són circumstàncies externes que incideixen molt negativament sobre el territori.

Una segona mirada complementària a l'anterior és l'anàlisi d'allò que funciona i d'allò que necessita millorar en el territori, i que depèn dels agents de l'àmbit territorial. És a dir, els punts forts i els punts febles del territori.

Davant de la necessitat, els agents territorials estan desenvolupant bones pràctiques assistencials, escolars i socioeducatives que estan pal·liant els efectes negatius de la crisi i són un bon punt de partida per avançar. D'altra banda, es detecten importants

Quadre 1.

Variables externes

OPORTUNITATS	AMENACES
01. Renda garantida de ciutadania (art. 24, EAC2006) 02. Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència 03. Llei 12/2009, d'Educació 04. Pactes i plans sobre la pobresa, alimentació i infància 05. Institucions públiques i privades (Parlament, Govern, SGC, ONG, AMPA...) 06. Sistemes d'informació (Idescat, Ine, Eurostat, Foessa, Observatori de vulnerabilitat, Panell de desigualtats, Panell de famílies i infància...) 07. Diversitat de llengües maternes de l'alumnat	A1. Falta de preeminència del benestar general com a principi per a la presa de decisions A2. Inequitat en l'assignació de recursos, segregació escolar, falta de beques i ajuts... A3. Poca eficàcia i eficiència en la gestió d'ajuts... A4. El marge de millora de l'èxit educatiu de tot l'alumnat ³ A5. Gestió pública i educativa poc orientada a resultats, poca autonomia i coresponsabilitat, poca innovació basada en el coneixement, insuficient avaluació, transparència i retiment de comptes, poca promoció i ús del coneixement, malbaratament de recursos, baixes expectatives de l'alumnat pobre... A6. Pobresa A7. Retallades, baixos nivells de despesa en infància i joventut.

Font: Elaboració pròpia a partir del seminari sobre èxit educatiu i pobresa infantil.

Quadre 2.

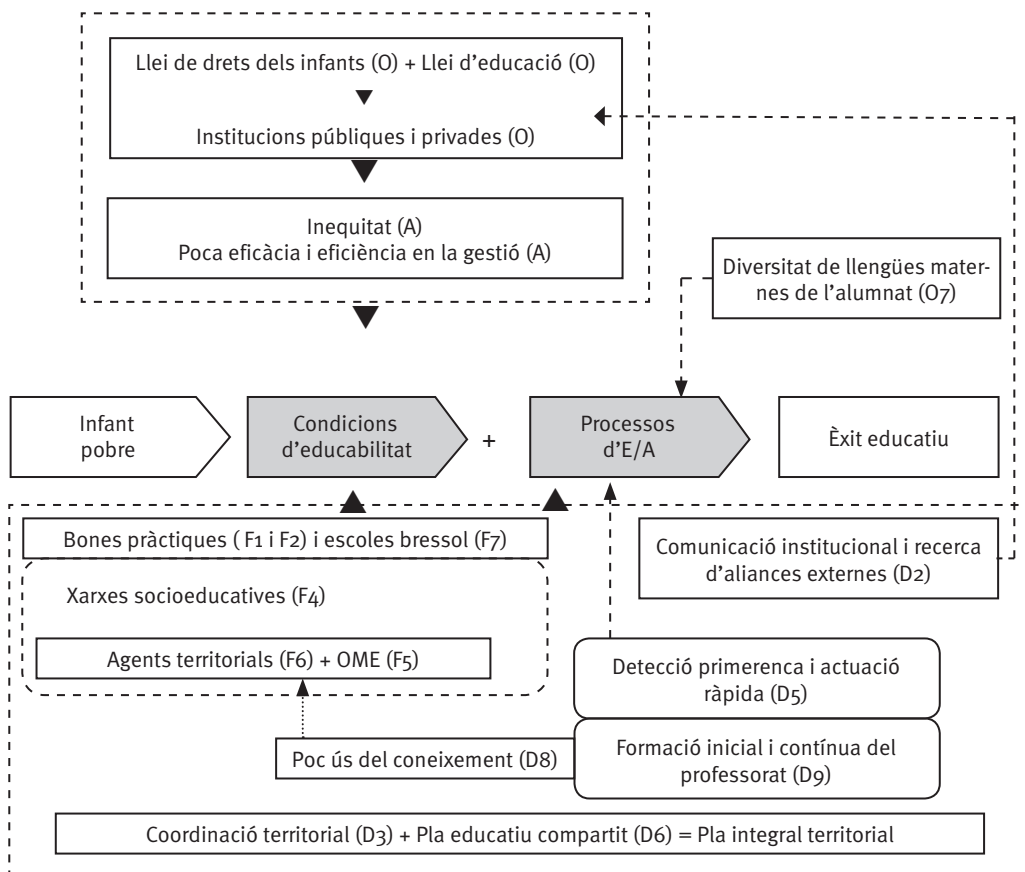
Variables territorials (internes)

PUNTS FORTS	PUNTS DÈBILS
F1. Bones pràctiques assistencials F2. Bones pràctiques escolars. Aprenentatge servei, projectes singulars, flexibilització del currículum, d'aula i avaluació, tallers d'estudi assistit, acompanyaments individualitzats tutoritzats F3. Bones pràctiques educatives i de lleure F4. Xarxes socioeducatives (serveis socials, salut, educació, policia, ONG...) F5. OME i comissions de garanties d'admissió (absentisme, tractament bandes, mediadors...) F6. Agents territorials (escoles, serveis educatius, Administració local, ONG...) F7. Oferta d'escoles bressol públiques F8. Oferta de serveis de suport educatiu, lleure, esport... F9. Voluntariat F10. Microsolidaritat (financera, aliments, material...)	D1. Principis, valors i objectius educatius i socials poc compartits D2. Falta de comunicació, de relacions institucionals i de recerca d'aliances externes al territori D3. Poca coordinació territorial entre agents (treball en xarxa assistencial, educatiu i lleure), de recerca d'aliances territorials D4. Falta d'expectatives positives d'èxit de l'alumnat pobre, del professorat i dels centres D5. Insuficient detecció primerenca dels dèficits educatius i d'actuació ràpida D6. Falta de pla educatiu compartit en l'àmbit de centre i de territori D7. Massa poca aplicació d'eines contrastades que faciliten l'èxit educatiu D8. Poc ús del coneixement existent a tots els nivells i de la conceptualització de projectes D9. Inadequada formació inicial i contínua per capacitar el professorat per a una actuació ràpida i eficaç

Font: Elaboració pròpia a partir del seminari sobre èxit educatiu i pobresa infantil.

Figura 4.

Relació entre els factors externs i interns de la zona amb major capacitat d'incidència, i la cadena de generació del valor públic d'educació



Font: Elaboració pròpia. Els codis (D = debilitat, A= Amenaça, F= Fortalesa i O = Oportunitat) fan referència a la codificació de l'anàlisi DAFO.

marges de millora relacionats amb la coordinació territorial, necessitat de compartir un marc institucional, d'incidir lateralment en el territori i cap a dalt en les institucions del país, com també es detecta la necessitat de millorar la formació dels professionals que intervenen, l'ús del coneixement disponible i valorar més la importància de les actituds dels professionals davant la problemàtica (per exemple, les expectatives positives per a l'alumnat sense recursos econòmics).

Una qüestió a resoldre és on centrar els esforços durant la propera dècada per millorar l'èxit educatiu de l'alumnat pobre. Per donar resposta a aquesta qüestió hem avaluat la utilitat dels punts forts del territori, i la capacitat dels punts febles si els capgirem per aprofitar les oportunitats i compensar les amenaces externes que permetin assolir l'objectiu d'èxit educatiu per a tothom. Els resultats s'han obtingut a partir d'una primera valoració individual dels membres del seminari que va ser posteriorment consensuada.

De l'avaluació i anàlisi dels factors externs i interns a la zona territorial se'n van definir els factors amb major capacitat d'incidència per a l'assoliment dels objectius. A partir d'aquests es pot establir un marc de relacions amb la cadena de generació de valor d'educació perquè cap alumne es quedi enrere, afavorir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i trencar el cercle pervers de la pobresa infantil, tal com recull la figura següent.

Com ja s'ha comentat, els dos àmbits clau per a l'èxit educatiu de l'alumnat pobre són la compensació de les condicions d'educabilitat i l'adequació dels processos d'ensenyament-aprenentatge que es produeixen a l'escola, en les activitats socioeducatives, en la família i en l'entorn.

Les estratègies proposades incideixen en les condicions d'educabilitat a partir d'un pla integral que inclou tots els agents i xarxes socioeducatives territorials, que en la seva aplicació fan ús del coneixement existent i de les bones pràctiques assistencials i de gestió educativa.

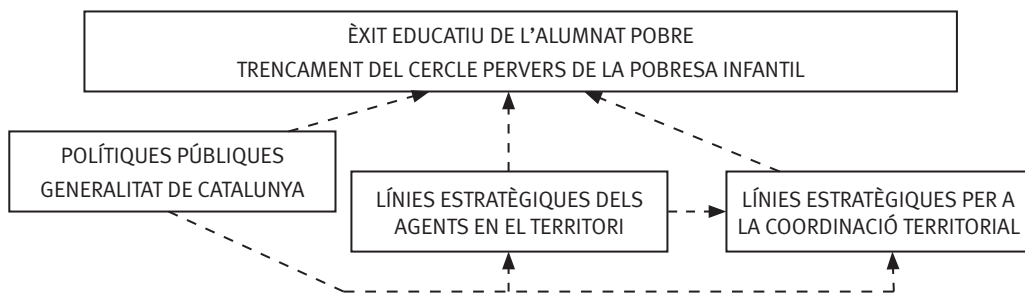
Per assegurar l'èxit acadèmic les propostes estan orientades a garantir als infants amb escassetat de recursos:

- Una alimentació, vestuari i habitatge dignes.
- Unes adequades condicions d'estudi i el material escolar i llibres necessaris.
- Una orientació i tutela educativa adequades.
- L'accés a l'escola bressol i a activitats complementàries i extraescolars.
- La detecció primerenca de mancances educatives i una actuació immediata.
- El dret a una escolarització equilibrada que faciliti el seu progrés i millori l'educació cultural, en valors i acadèmica de tothom.
- L'adequació dels processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat aplicant les metodologies didàctiques més adients a les seves necessitats, tant a l'escola com en les activitats socioeducatives.

- Un professorat amb una actitud positiva i més qualificat per donar resposta a un nou escenari de major complexitat de l'alumnat i amb menys recursos, cosa que requereix millorar i ajustar la formació inicial i contínua del professorat.

Del marc de relacions establertes en la figura anterior derivarem línies estratègiques (LE) d'actuació a tres nivells de responsabilitat alineats amb l'èxit acadèmic de l'alumnat sense recursos i el trencament del cercle pervers de la pobresa infantil.

Figura 5.
Tres nivells de línies estratègiques



Font: Elaboració pròpia.

A) LÍNI ES TRATÈGIQUES REFERIDES A LES POLÍTIQUES PÚBLIQUES

LE1.CAT Utilitzar les competències en polítiques públiques atribuïdes per la legislació vigent al Govern per assegurar una vida digna i l'èxit educatiu de tots els infants i adolescents.

LE2.CAT Donar prioritat pressupostària a les polítiques públiques que assegurin una vida digna i l'èxit educatiu dels infants i adolescents.

LE3.CAT Desenvolupar un nou model de governança i organització orientat a resultats i basat en l'equitat, l'eficàcia, l'eficiència i l'excel·lència del servei.

LE4.CAT Potenciar la generació i ús del coneixement i la formació dels professionals dels àmbits assistencial, educatiu i socioeducatiu.

B) LÍNIES ESTRATÈGIQUES DELS CENTRES EDUCATIUS

Entre els diferents agents territorials (Administració local, escoles del Servei d'Educació de Catalunya, ONG, serveis socials, serveis socioeducatius...) concretarem les línies estratègiques dels centres educatius, perquè incideixen directament en l'èxit acadèmic i educatiu de l'alumnat.

LE1.CE Desenvolupar un model de gestió de centre autònom, coresponsable i orientat a l'èxit educatiu de tot l'alumnat.

LE2.CE Millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge per tal que cap alumne es quedi enrere.

LE3.CE Col·laborar en l'equitat externa i assegurar l'equitat interna, i evitar la segregació de l'alumnat.

LE4.CE Recercar aliances i col·laboració amb l'entorn (zona territorial).

LE5.CE Potenciar l'assessorament, orientació i acompanyament de l'alumnat amb escassetat de recursos amb la finalitat d'assegurar el seu èxit educatiu.

C) LÍNIES ESTRATÈGIQUES DE ZONA TERRITORIAL (PER A LA COORDINACIÓ TERRITORIAL)

LE1.ZT Explorar i explotar vies de comunicació, incidència, recerca d'aliances i cooperació amb institucions externes al territori relacionades amb el desenvolupament de plans assistencials, educatius, socioeducatius o integrals del territori.

LE2.ZT Desenvolupar plans territorials integrats amb la participació coordinada dels agents assistencials, escolars i socioeducatius públics, privats i ONG.

LE3.ZT Evitar la segregació a partir del treball de la Comissió de Garanties d'Admissió de l'OME i la col·laboració de tots els centres educatius del Servei d'Educació de Catalunya.

LE4.ZT Acompanyar i assegurar l'èxit educatiu de l'alumnat de segones oportunitats.

LE5.ZT Desenvolupar una formació conjunta dels agents del territori, amb l'objectiu de millorar la detecció, gestió i intervenció de les problemàtiques que condicionen l'èxit educatiu de tot l'alumnat.

El desenvolupament de les línies estratègiques alineades amb els objectius i coordinades en els tres nivells de responsabilitat representa una oportunitat per aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat, un progressiu trencament del cercle pervers de la pobresa a partir d'una visió clara sobre el futur, i l'aplicació dels principis de gestió pública d'equitat i eficiència en la gestió d'uns recursos públics escassos.

Bibliografia

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

BENHAMMOU, F. (coord.) (2010). «Éxito escolar, formación profesional e inserción laboral: Informe final y conclusiones». Seminari de la Fundació Jaume Bofill i Fundació "La Caixa", Barcelona.

BONAL, X. i TARABINI, A. (dirs.) (2010). *Ser pobre en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

COMISSIÓ EUROPEA (2002). «European Economy. Public Finances in EMU». En línia: http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication1662_en.pdf

COMISSIÓ EUROPEA (2010a). «Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador». En línia: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf [Consulta: 25/10/2013].

COMISSIÓ EUROPEA (2010b). «La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial». En línia: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0758:FIN:ES:PDF> [Consulta: 27/10/2013].

COMISSIÓ EUROPEA (2013). «Invertir en la infancia: romper el ciclo de desventajas». Recomanació de la Comissió de 20 de febrer de 2013 (2013/112/UE). DOUE de 2 de març de 2013. En línia: <http://www.boe.es/doue/2013/059/L00005-00016.pdf> [Consulta: 25/10/2013].

COMISSIÓ D'EXPERTS PER A LA REFORMA DE L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA I EL SEU SECTOR PÚBLIC (2013). «Informe de la comissió d'experts per a la reforma de l'Administració pública i el seu sector públic». En línia: http://www20.gencat.cat/docs/governacio/Informacio_Departamental/Documents/Actualitat/Arxius/InfoComRefAAPPdef.pdf [Consulta: 25/10/2013].

DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL I FAMÍLIA (2013). «Pacte per a la infància a Catalunya». En línia: <http://www20.gencat.cat/docs/bsf/03Ambits%20tematics/07Infanciaiadolescencia/pacte_infancia%20_catalunya/pacte_infancia_catalunya%20_%20juliol_2013.pdf>

DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL I FAMÍLIA (2012) "Document de bases. Pacte per a la lluita contra la pobresa a Catalunya". <http://www20.gencat.cat/docs/bsf/03Ambits%20tematics/06Inclusioicohesiosocial/Lluita_contra_pobresa/document_bases_pacte_pobresa.pdf>

DEPARTAMENT D'ECONOMIA I CONEIXEMENT (2012). «Estratègia Catalunya 2020». En línia: <http://www20.gencat.cat/docs/economia/70_Economia_Catalana/arxius/ECAT_2020.pdf> [Consulta: 25/10/2013].

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2012). «A favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018». En línia: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Linies_estrategiques/Ofensiva_de_pais_favor_exit_escolar/ExitEscolar.pdf> [Consulta: 25/10/2013].

FEDAIA (2012). «Pobresa infantil a Catalunya». En línia: <<http://www.social.cat/documents/pobresainfantilfedaiainforme.pdf>> [Consulta: 27/10/2013].

FOESSA (2013). «Desigualdad y Derechos Sociales». En línia: <<http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/4551/Desigualdad%20y%20derechos%20sociales.%20Versi%C3%B3n%20digital.pdf>> [Consulta: 27/10/2013].

HECKMAN, J. (2011), «The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood

Education». *American Educator*, núm. 35(1), p. 31-35. En línia: <<http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2011/Heckman.pdf>> [Consulta: 25/10/2013].

HECKMAN, J. i MASTEROV, V. (2007, gener). *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Document presentat a la reunió anual Allied Social Sciences Association, Chicago. En línia: <http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2011). «Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011». En línia: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Spain/Spain_Estrategia_Educacion_Formacion_2020.pdf> [Consulta: 25/10/2013].

INTERMÓN OXFAM (2012). «Crisis, desigualdad y pobreza». *Informe de Intermón OXFAM*, núm 32.

LÓPEZ-CASASNOVAS, G. (2012). «La importancia de la inversión en capital humano en los estadios educativos iniciales». *Aula de Infantil*, núm. 64, p. 35-39.

MARTÍNEZ, M. i ALBAIGÉS, B. (2012). «Cap a un model educatiu d'èxit: desigualtats i oportunitats en temps de crisi (Conclusions)». A: M. MARTÍNEZ i B. ALBAIGÉS (dirs.). *L'Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*, p. 319-375. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

NATIONAL INTELLIGENCE COUNCIL (2012) «Global trends 2030: Alternative worlds». En línia: http://www.dni.gov/files/documents/GlobalTrends_2030.pdf [Consulta: 25/10/2013].

OBSERVATORI DE VULNERABILITAT DE LA CREU ROJA A CATALUNYA (2013). *L'impacte de la crisi en la infància i l'entorn escolar*. Barcelona: Observatori de Vulnerabilitat de la Creu Roja a Catalunya.

OECD (2010). «PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)». En línia: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> [Consulta: 25/10/2013].

OECD (2012). «Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools». En línia: http://formacion.educalab.es/eva2013/pluginfile.php/2142/mod_resource/content/2/OCDE%20EQ%20Informe%20completo.pdf [Consulta: 25/10/2013].

PEDRÓ, F. (2012a). «Agenda política internacional». A: M. MARTÍNEZ i B. ALBAIGÉS (dirs.). *L'Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*, p. 281-318. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

PEDRÓ, F. (2012b). «Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales». *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, p. 22-45. En línia: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201201.pdf?documentId=0901e72b81426f5e> [Consulta: 25/10/2013].

RAWLS, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2012). «Informe sobre la pobresa infantil a Catalunya». En línia: <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/3346/Informe%20sobre%20pobresa%20infantil%20setembre%202012.pdf> [Consulta: 25/10/2013].

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2013). «Informe sobre la malnutrició infantil a Catalunya». En línia: <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/3506/Informe%20malnutricio%20infantil%20catala.pdf> [Consulta: 27/10/2013].

TAULA D'ENTITATS DEL TERCER SECTOR SOCIAL DE CATALUNYA (2013). «L'ajuda alimentària a Catalunya». *Dossiers del Tercer Sector*, núm.15. En línia: http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_lajuda_alimentaria_a_catalunya_o.pdf [Consulta: 27/10/2013].

UNICEF (2012). «Infància a Catalunya 2012/2013». En línia: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_a_Catalunya_2012-2013.pdf [Consulta: 27/10/2013].

WORLD ECONOMIC FORUM (2013). «Global Risks 2013». En línia: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalRisks_Report_2013.pdf [Consulta: 25/10/2013].

Quarta part:

Recerca i innovació en educació

14 **Les polítiques sobre recerca i innovació en educació: tendències internacionals**

Francesc Pedró Garcia

INTRODUCCIÓ

Tant per als professionals de l'educació com per als polítics, una de les preguntes més importants avui és què fer per aconseguir millorar els aprenentatges dels alumnes. Evidentment, es pot pensar sempre a dedicar-hi més esforç, a treballar més hores o a invertir-hi més recursos, per bé que la recerca empírica ens ha recordat sovint que més dies de classe o més diners no es tradueixen necessàriament en millors resultats (Pedró, 2012b; Wainer, 2011). En un context de recessió econòmica més que mai el veritable quid de la qüestió rau a saber de quina manera haurien de canviar les nostres fórmules d'ensenyament per tal de millorar els aprenentatges dels alumnes. La pregunta és crítica a escala de sistema, però també de centre escolar i d'aula.

Tradicionalment s'ha considerat que això tenia més a veure amb la investigació sobre l'eficàcia escolar que no pas amb la innovació educativa. Però mentre que la primera apunta als factors que expliquen l'èxit, és més aviat de la segona de la que podríem esperar una orientació clara sobre quins canvis es tradueixen en una millora fefaent de la qualitat dels aprenentatges. El fet, però, és que sovint en educació el discurs sobre la innovació ha estat totalment dissociat de l'avaluació dels resultats dels aprenentatges. Encara es podria dir més: el rigor amb què s'avaluen els aprenentatges dels alumnes, tant a escala internacional com local, no es retroba en l'avaluació de les innovacions educatives. Semblantment, hi ha molta recerca sobre la innovació en educació, singularment sobre la capacitat d'innovació dels docents, però el que els professionals del sector anomenen *innovació* no acostuma a tenir vincles directes amb la recerca

empírica en sentit estricte (Fernández-Cano, 2001). En definitiva, molts dels canvis que es proposen com a innovacions educatives no tenen, precisament per aquesta raó, una validació empírica apropiada.

Aquesta tendència a la dissociació entre innovació i recerca en educació no deixa de ser paradoxal. Precisament, hi ha una tendència internacional a replantejar-ne els vincles, tot interrogant-se sobre la relació d'una i altra amb la millora de la qualitat de l'educació. A multitud de països, polítics i economistes plantegen preguntes simples que sovint provoquen malestar entre els professionals docents i els investigadors de l'educació: s'avaluen les innovacions educatives en funció de la seva capacitat de millorar els aprenentatges dels alumnes? Quin és el rol que l'evidència empírica té en la promoció de la innovació educativa? Sota quines condicions i com es generalitzen al conjunt del sistema escolar les innovacions que funcionen, és a dir, que es tradueixen en millores efectives dels aprenentatges dels alumnes? Per què el sector educatiu és diferent de tots els altres respecte el paper de la recerca i de la innovació en la millora de les pràctiques professionals?

Aquesta contribució intenta clarificar quins són els elements clau d'aquesta tendència a repensar les relacions entre recerca, innovació i millora de l'educació. I ho fa, en primer lloc, definint *recerca* i *innovació* en educació —segurament no pas a gust de tothom, però si més no a la llum dels debats internacionals actuals— tot presentant un marc analític basat en la perspectiva de la gestió del coneixement. En segon lloc, sintetitza les evidències internacionals sobre la inversió en recerca educativa i els resultats, sense obviar la difícil qüestió de la mesura del seu impacte. En tercer lloc, introdueix els debats internacionals a partir dels assajos d'avaluació de les polítiques sobre recerca i innovació educatives. Finalment, proposa algunes recomanacions per a Catalunya per tal d'avançar cap a un model obert de recerca i innovació en educació, sempre a partir de l'evidència empírica.

EL MARC CONCEPTUAL

Abans d'anar més enllà, resulta imprescindible recordar quines són les definicions acceptades tant de *recerca* com de *desenvolupament* i d'*innovació* que s'usen com a referència internacionalment. A continuació s'ofereixen, doncs, les corresponents definicions, així com també la perspectiva d'anàlisi que aquí s'adopta.

Definint els conceptes

En l'àmbit de la recerca i el desenvolupament, la referència internacional més utilitzada és la que correspon al *Manual de Frascati*¹ (OECD, 2002). D'acord amb aquest manual, les definicions serien les següents:

- *Recerca* és el procés de creació de coneixement d'acord amb els estàndards acadèmics que busquen garantir-ne la validesa i la confiabilitat. Cal diferenciar la recerca bàsica de l'aplicada. La primera es mou per la curiositat i un interès inherent en un fenomen o problema, mentre que la segona està dissenyada conscientment per resoldre un problema en la política o en la pràctica. En ambdós casos, els processos de producció del coneixement es duen a terme en el marc d'una teoria, que pot ser validada o desafiada per una nova recerca. Existeix, en aquest sentit, un cert consens entre la comunitat científica internacional sobre les característiques que l'estudi científic de l'educació hauria de revestir (Shavelson i Towne, 2002). Aquestes característiques, expressades en forma de principis que han de governar l'activitat investigadora en educació, són les següents:
 1. Plantejar preguntes que puguin ser investigades empíricament.
 2. Vincular la investigació a les teories rellevants.
 3. Adoptar un disseny d'investigació apropiat.
 4. Oferir una cadena explícita de raonament coherent.
 5. Replicar i generalitzar.
 6. Publicar.
- *Desenvolupament*, en aquest context, es defineix com qualsevol forma de creació de coneixement dissenyada per millorar la pràctica. Així, la principal finalitat del desenvolupament és facilitar el canvi en un determinat context. En principi, no hi ha cap raó per pensar que aquesta definició no pugui ser d'aplicació al sector de l'educació, per bé que en lloc de parlar de *recerca i desenvolupament* (RD, d'ara endavant) en educació es tendeix més a usar l'expressió de *recerca i innovació educativa* (RIE, d'ara endavant).

1. Es tracta de l'obra de referència per a la recollida de dades estadístiques sobre recerca i desenvolupament als països desenvolupats.

El *Manual de Frascati* no contempla el concepte d'*innovació* separatament, però hi ha altres referències que poden usar-se per tenir-ne una definició acceptada internacionalment. En general, la innovació es defineix com l'acte de crear i difondre noves eines, pràctiques, sistemes d'organització o tecnologies (Foray i Raffo, 2012) i, en aquesta mesura, pot ser considerada equivalent al concepte de *desenvolupament*. El matís que separa ambdós conceptes és que mentre les activitats de desenvolupament se circumscriuen a la creació de coneixement orientat a la pràctica, la innovació és el resultat de l'aplicació d'aquest nou coneixement en un nou producte, servei, tècnica o tecnologia. Així, per exemple, per a l'OCDE (OECD, 2009), la innovació educativa és un canvi dinàmic que afegeix valor als processos que tenen lloc en la institució educativa (tant en el terreny pedagògic com en l'organitzatiu) i que es tradueix en millores en els resultats dels aprenentatges dels alumnes o en la satisfacció dels actors educatius, o en ambdues coses. Aquesta definició conté un component operatiu que afirma que només els canvis en els processos que condueixen a millores observables, singularment en el terreny dels aprenentatges, mereixen ser anomenats *innovacions educatives*. Això implica el reconeixement de l'existència de canvis sense efectes acreditats o fins i tot amb efectes negatius, és a dir, de canvis que no condueixen a veritables innovacions.

Perspectiva analítica

La majoria dels estudis i anàlisis sobre RD parteixen de l'anomenada *perspectiva de la gestió del coneixement*.² Des d'aquesta perspectiva de la gestió del coneixement, la situació ideal de l'RD es dona quan es pot parlar d'un veritable sistema, és a dir, quan les activitats d'RD es poden organitzar de manera que s'estableixen prioritats que governen les activitats a desenvolupar i que, al final del cicle, una avaluació permet reconsiderar com s'ha avançat, tot revisant si cal les prioritats.

És evident que el debat implícit, que és important, té a veure amb qui fixa aquestes prioritats i qui n'avalua els resultats. Els tres pols en tensió són:

.....

2. La idea de fons, proposada per Stewart (Stewart, 1998) és que la riquesa de les organitzacions rau no tant en el capital humà, sinó en el capital intel·lectual. Per aquesta raó, és vital poder gestionar-lo. Per tenir una visió de conjunt sobre la gènesi d'aquesta perspectiva vegeu McInerney (2002).

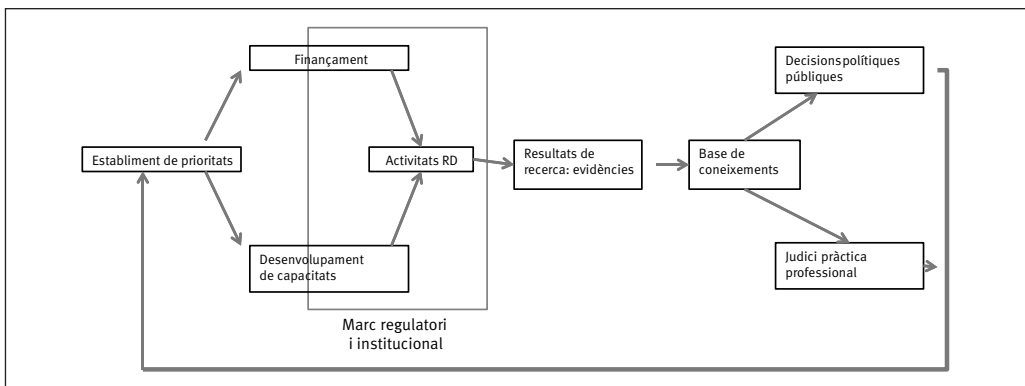
- Els *governos* quan actuen com a finançadors de les activitats de recerca, particularment quan estan vinculades a sectors d'interès públic —com ara la defensa, la sanitat o l'educació—.
- La *iniciativa privada*, que inverteix en recerca que es pot traduir en el desenvolupament de nous productes, serveis, tècniques o tecnologies que es poden comercialitzar (com passa en el cas de les indústries farmacèutiques o tecnològiques, per exemple).
- La *comunitat científica*, que és la que ha de dur a terme l'activitat de recerca d'acord amb els estàndards que ella mateixa es fixa i les prioritats que voldria veure finançades pels governs o la iniciativa privada.

En el cas específic del sector educatiu, la tensió més gran es dona entre els governs i la comunitat científica, per bé que, com es veurà més endavant, el paper de la iniciativa privada creix també en aquest sector. En definitiva, la pregunta és sempre la mateixa: qui ha de decidir quines són les prioritats de la recerca a finançar? Ho hauria de fer el propi sector que se n'hauria de beneficiar per mitjà de la innovació o bé la comunitat científica, que voldria veure créixer el coneixement?

Aquest concepte del *retorn de la inversió* en RD, i també en RIE, és implícit en la perspectiva de la gestió del coneixement. En aquest sentit, el gràfic següent permetria de

Gràfic 1.

RIE des de la perspectiva de la gestió del coneixement



Font: Elaboració pròpia.

veure com un veritable sistema de RIE, des d'aquesta perspectiva, tindria impacte sobre les decisions polítiques i les pràctiques educatives.

El principi bàsic darrere d'aquest marc teòric és que la finalitat del sistema és desenvolupar, organitzar i disseminar coneixement que il·lumini la comprensió del sistema educatiu i dels fenòmens que hi tenen lloc, tot contribuint a la seva millora continuada per mitjà de la provisió d'evidències que poden informar els processos de decisió política i les pràctiques professionals. L'avantatge fonamental d'aquesta aproximació basada en la gestió del coneixement és que permet dissenyar polítiques públiques que millorin precisament les diferents fases: la producció de coneixement, la seva acumulació i disseminació i, per descomptat, l'ús per part dels agents que se n'haurien de beneficiar.

El funcionament del sistema és ben simple. Un cop establertes les prioritats, aquestes es tradueixen en finançament d'activitats de RIE i en alimentació del sistema per mitjà del desenvolupament de capacitats (formació del personal, disseminació). El sistema de RIE conduiria a la creació d'una base de coneixements nodrida d'evidències empíriques procedents dels resultats de la recerca, i seria aquesta base de coneixements la que permetria informar tant els processos de decisió política com les pràctiques educatives.

ON SOM ARA?

Per a un debat informat sobre la contribució de la RIE a la millora dels aprenentatges dels alumnes seria crític tenir algunes dades bàsiques al voltant de quant s'inverteix en una i altra, qui l'executa (universitats, centres especialitzats, escoles, individus?) i amb quins resultats (producció científica o volum d'innovacions). Dissortadament, la informació comparativa internacional de què es disposa sobre RIE és fragmentària i no actualitzada. L'absència d'aquesta informació fa impossible qualsevol esforç de vinculació entre la qualitat i la quantitat de RIE que es produeix en un país i la millora dels aprenentatges dels alumnes, però en tot cas sí que existeixen algunes iniciatives que cal valorar.

Les comparacions internacionals sobre l'esforç d'inversió en RIE

Seguint l'estela d'una primera aproximació a la qüestió (Nisbet, Megarry, i Nisbet, 1985), les primeres comparacions internacionals dels recursos dedicats a RIE es van publicar l'any 1995 (OECD, 1995), i reflectien dades dels anys 1990 a 1992. Nou països (Austràlia, Àustria, Canadà, Finlàndia, Irlanda, els Països Baixos, Nova Zelanda, Suècia i el Regne Unit) van aportar dades sobre el volum de personal que treballava en aquells dies en RIE en institucions d'ensenyament superior i sobre el volum de despesa. Els valors mitjans d'aquesta mostra de països eren prou reveladors en el sentit de demostrar que a RIE només s'hi destina un percentatge molt petit de la despesa en educació o, vist des d'una altra perspectiva, de la despesa global en RD. Aquests països destinaven menys del 0,3% del conjunt de la despesa educativa a RIE. D'altra banda, el volum total de despesa en RIE representava l'1% del conjunt de la despesa dels països en RD. El resultat, però, també s'ha de llegir tenint en compte les enormes diferències entre països. Així, per exemple, a Àustria només el 0,69% del personal de l'ensenyament superior feia recerca en educació, enfront del 2,27% a Austràlia. Semblantment, el percentatge del total de despesa en recerca destinat a RIE anava des del 0,4% al Regne Unit fins a l'1,5% a Austràlia. Es tracta d'una disparitat massa gran i d'un nombre de països massa petit com per poder treure cap conclusió, més enllà de la disparitat.

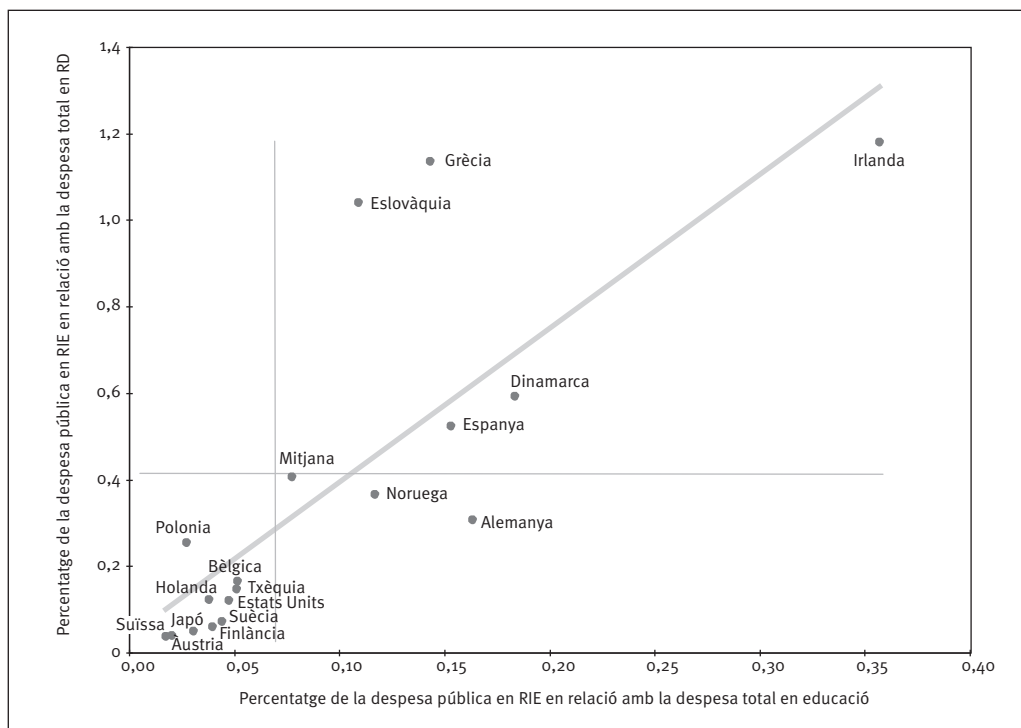
D'aleshores ençà aquesta col·lecció d'indicadors no s'ha tornat a publicar, dissortadament.³ Però és possible acostar-se als valors més recents a través de les estadístiques NABS (*Nomenclature for the Analysis and Comparison of Scientific Programmes and Budgets*), que tenen com a objectiu facilitar precisament les comparacions internacionals. Les darreres dades disponibles permeten tenir una aproximació a la despesa dels governs en RIE (2007) com a percentatge del total de despesa en educació i, novament, com a percentatge del total de despesa en RD a divuit països diferents. El resultat es mostra al gràfic següent, que combina els dos valors i n'examina la correlació.

Novament, les dades mostren una gran disparitat. La mitjana de la despesa en RIE dels països és del 0,072% del conjunt de la seva despesa educativa, però amb una variància

3. I això malgrat que el Projecte INES, d'indicadors d'educació de l'OCDE, contemplava el 1991 la recollida de les dades sobre la inversió en RIE (OECD, 1991), cosa que no s'ha fet mai amb l'excepció de l'exercici del 1995.

Gràfic 2.

Percentatge de la despesa pública en RIE en relació amb la despesa total en educació i amb la despesa total en RD (2007)



Font: OCDE (2009). Les dades corresponen a l'any 2007.

molt àmplia: com a valors extrems, Irlanda hi dedica el 0,35% i, en canvi, Suïssa el 0,017%, és a dir, vint vegades menys. El resultat és semblant quan es compara el percentatge del conjunt de la despesa en RD que els països dediquen a RIE: el valor mitjà és del 0,4%, però el rang va des de l'1,18% d'Irlanda fins al 0,04% a Suïssa —és a dir, vint-i-cinc cops menys. Encara que els Estats Units no van participar en aquesta avaluació, un informe anterior xifrava en el 0,01% de la despesa total del país en educació el que es dedicava a la recerca (US House Committee on Science, 1998).

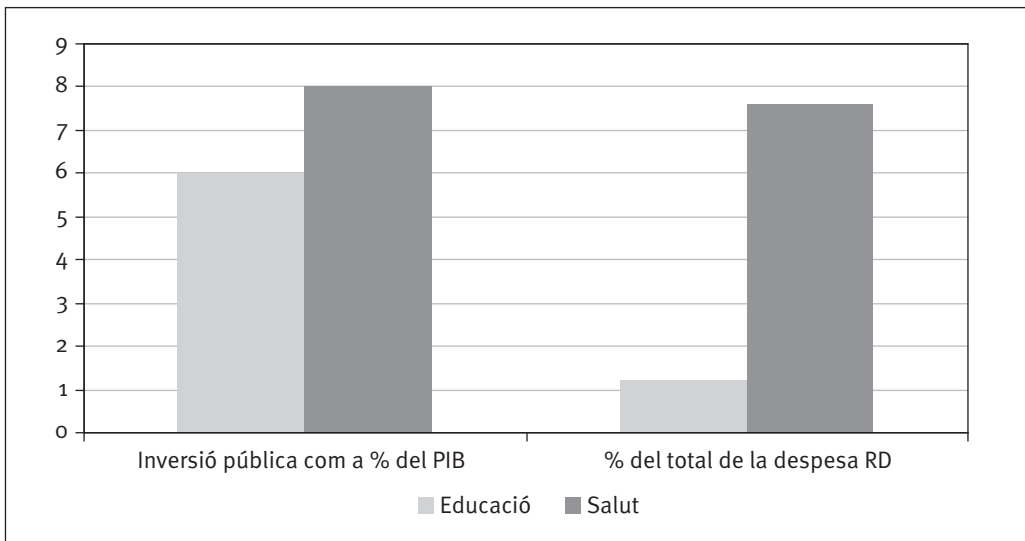
El gràfic també mostra que existeix una correlació lineal entre els dos valors. És a dir, que hi ha una tendència marcada al fet que els països que més inverteixen en RIE ho

facin tant en termes relatius respecte de la despesa educativa com en relació amb la despesa global en RD. Però com es pot veure al gràfic, aquesta tendència és més clara per al conjunt de països que es troben per sota de la mitjana en tots dos valors. El cas espanyol és, en aquest sentit, interessant per tractar-se d'un dels països de la mostra que més inverteix en RIE en relació amb el conjunt de la despesa educativa i també en relació amb el conjunt de la inversió global en RD. Convé recordar, però, que es tracta de valors del 2007, poc abans de la crisi del 2008.

Finalment, també convé destacar que en el panorama de la inversió global en RD, de tots els sectors el de RIE és el que té els valors més baixos. Amb l'excepció de Dinamarca i d'Irlanda, RIE és el sector de recerca que rep menys inversió pública. Comparativament, els mateixos països inverteixen setze vegades més en recerca sobre la salut que sobre l'educació. Això no obstant, la despesa total en salut representava només un terç més que la dedicada a educació com a percentatge del PIB d'aquests països. El gràfic següent mostra aquesta comparació.

Gràfic 3.

La despesa pública en educació i salut comparada amb la despesa en RIE i en recerca sobre salut



Font: Càlculs propis a partir de dades de l'OCDE (2007).

Dades més recents, tot i que restringides als Estats Units, permeten de constatar que aquest panorama no ha canviat. Les darreres dades disponibles sobre la despesa en RD executada per les universitats en aquell país (2011) acrediten que la despesa en RIE és baixa també als Estats Units i representa l'1,67% del total de RD (National Science Foundation, 2012). La xifra és equivalent a la que es dedica a la recerca sobre psicologia (1,7%) i també, agregada, a la del conjunt compost per les àrees d'economia, ciències polítiques i sociologia (1,65%).⁴ Però dades semblants referides al Regne Unit demostren també que hi ha hagut una pèrdua substancial de finançament en els darrers cinc anys (Donald Christie i altres, 2012), que els analistes atribueixen a dues raons: la pèrdua de confiança dels organismes finançadors en el retorn de la inversió en RIE i, al mateix temps, una manca de qualitat de les propostes per comparació amb les que s'elaboren en sectors concurrents de les ciències socials que competeixen amb la RIE per finançament⁵. No hi ha dades d'altres països que permetin comprovar si es tracta, o no, d'una tendència generalitzada.

En conclusió, el volum relatiu de despesa en recerca que va a parar a l'educació no és proporcional a la seva importància comparativa en termes d'inversió per a la provisió del corresponent servei públic. Però, ho hauria de ser?

Els resultats

Quan es parla dels resultats d'un sistema d'RD s'acostumen a aportar dos indicadors: sobre productivitat científica i sobre impacte. Mentre el primer mesura la quantitat de la producció científica a partir de les publicacions, el segon intenta mesurar la influència de la recerca, d'una banda, sobre la pròpia comunitat científica (impacte de la recerca mesurat a través de les cites) i, de l'altra, sobre la innovació (mesurada a través de les patents). No cal dir que aquesta manera de mesurar els resultats i la qualitat de l'RD és extremadament controvertida, i no només en el sector educatiu (Mendez, 2011).

.....

4. És interessant, d'altra banda, comprovar que en aquesta classificació de la National Science Foundation es distingeix entre ciències, enginyeria i d'altres. La psicologia, l'economia, les ciències polítiques i la sociologia apareixen sota l'epígraf de «ciències». Educació apareix sota l'epígraf d'«altres».

5. D'altra banda, també s'ha produït un interessant fenomen de concentració: el finançament de la RIE es concentra cada cop més en menys institucions (Oancea, 2010).

Sorprèn, en aquest sentit, la manca de dades que hi ha sobre la productivitat científica en RIE (Bridges, 2009), malgrat el fet que seria fàcil realitzar estudis bibliomètrics que ajudessin a mesurar-la. No hi ha dades desagregades sobre la localització dels equips d'investigació en RIE més influents a escala internacional, ni cap assaig de comparació internacional. Sí que hi ha, però, algunes dades ben significatives sobre on es fa la recerca més influent i en quina llengua es publica. L'anàlisi més recent (Vorndran i Botte, 2008) posa de manifest que en RIE les 165 revistes més influents internacionalment en aquest àmbit es publiquen, en primer lloc, als Estats Units (65% del total de revistes) i al Regne Unit (24%). Sumant aquesta contribució a la dels Països Baixos (4%) i Alemanya (3%) s'obté l'origen del 96% de les revistes més citades en RIE internacionalment. Les dades són tan aclaparadores que no pot haver-hi discussió sobre on hi ha la massa crítica de RIE més important: als Estats Units i al Regne Unit. I evidentment, com no podria ser d'altra manera, el 95% d'aquestes revistes es publiquen exclusivament en llengua anglesa.

El cas específic català no ha estat estudiat, però sí que hi ha una aproximació a la qüestió per a l'Estat espanyol (Fernández-Cano, 2011) que pot ser il·lustrativa. En primer lloc, les dades demostren un creixement espectacular de la producció espanyola en RIE, particularment a partir de l'any 2003, que probablement no sigui altra cosa que el resultat de l'adopció de criteris homogenis per a l'avaluació de la recerca científica que obliguen els investigadors que treballen en RIE a seguir-los si volen que la seva producció sigui considerada per a la carrera acadèmica. En segon lloc, la preferència dels espanyols continua essent la publicació en revistes indexades publicades a l'Estat espanyol, i en castellà, i no tant en revistes internacionals. En tercer lloc, en sintonia amb això, hi ha també una baixa internacionalització, fins al punt que poc més del 8% dels articles publicats són resultat d'un treball conjunt amb equips de recerca dels Estats Units o del Regne Unit, mentre que la col·laboració amb Argentina, tota sola, ja equival al 10% de la producció. Finalment, i això és una bona notícia per a Catalunya, les dues universitats amb les facultats d'educació més grans de Catalunya, l'Autònoma i la de Barcelona, apareixen entre les cinc primeres universitats de l'Estat en producció en RIE.

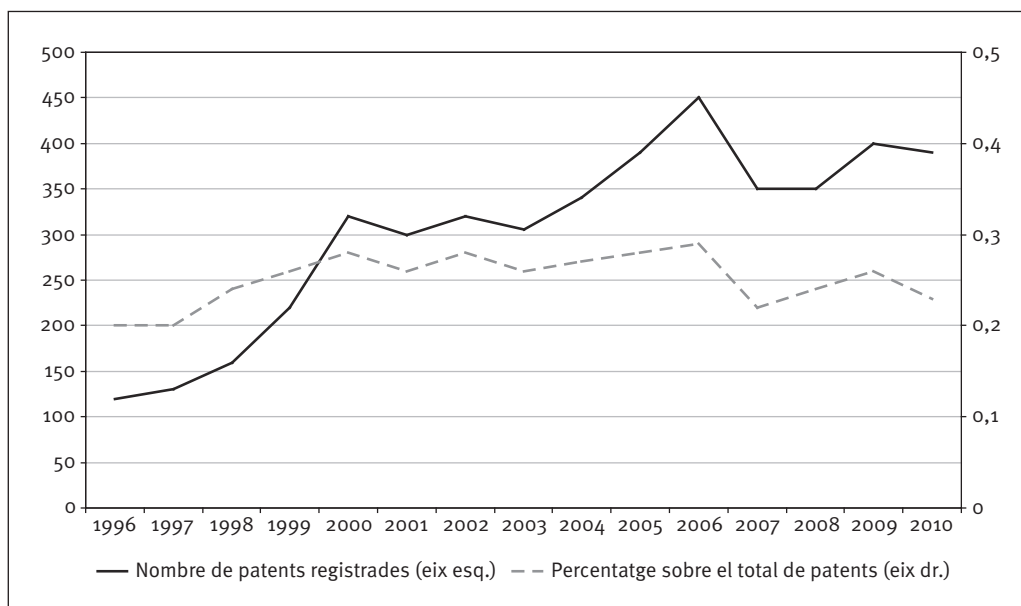
Però el que fóra bo de saber és el grau d'influència que la RIE té sobre la pràctica educativa: són els països amb més producció de RIE els que tenen més densitat d'innovacions? Sobre això no hi ha encara cap estudi internacional en profunditat i, més aviat, quan es publica sobre aquesta qüestió és per denunciar la falta de relació entre RIE i pràctica educativa (Cuban, 2013). Quan els organismes finançadors de la recerca han provat

de definir el concepte d'*impace* en recerca educativa no se n'han acabat de sortir i la discussió resta oberta (Reiss, Tough, Whitty, i Tang, 2010).

Bo i això, encara que pugui semblar sorprenent, hi comença a haver un cert interès a mesurar l'impacte de la RIE a través de les patents (Foray i Raffo, 2012). L'anàlisi d'aquestes patents mostra, en primer lloc, que el seu creixement ha estat espectacular al llarg dels darrers vint anys, tal com mostra el gràfic següent.

Gràfic 4.

Evolució del nombre de patents relacionades amb el sector de l'educació, en xifres absolutes i com a percentatge del total de patents registrades anualment (1996-2010)



Font: Foray i Raffo (2012) a partir de la base de dades WPO.

Aquest creixement es veu més clar en nombres absoluts que no pas en termes relatius al conjunt de patents, fet que és a causa principalment de les oportunitats ofertes per les tecnologies de la informació i de la comunicació, que és el territori en què aquestes patents, i per tant innovacions, creixen. Però, igualment, també es constata que el subsector destinatari d'aquestes patents, lluny de ser l'àmbit escolar, és el de la formació

continuada, aquell en què les oportunitats de comercialització són més grans. Aquesta darrera constatació és especialment rellevant perquè acredita que l'oportunitat de negoci és el gran esperó de la innovació —almenys de la que té un component tecnològic crític.

En resum, les dades de què es disposa per a l'avaluació de la RIE són fragmentàries, insuficients i, probablement, inapropiades. Si s'aplica la mateixa perspectiva que en altres sectors es pot tenir una idea aproximada de la productivitat acadèmica de la recerca educativa. En canvi, no hi ha dades que permetin avaluar l'evolució de la seva qualitat⁶ ni tampoc establir els vincles entre aquesta productivitat i l'impacte sobre la innovació educativa, i, de totes totes, encara que l'anàlisi de les patents tingui un gran potencial és òbviament limitada en aquest sentit.

ELS DEBATS INTERNACIONALS SOBRE LA CONTRIBUCIÓ DE LA RIE A LA MILLORA DE L'EDUCACIÓ

Dissortadament, és amb aquesta absència de dades que cal enfrontar-se a la qüestió del valor del retorn de la inversió en RIE, particularment pel que fa a la millora dels aprenentatges dels alumnes. Se sap, però, molt poc sobre com funciona la investigació educativa als diferents països i sobre les polítiques públiques que l'orienten. En canvi, el debat entre la comunitat acadèmica i els governs és recurrent, i com més va més lluny és del consens. La qüestió de fons és què caldria millorar en el sistema de RIE per tal de millorar la seva connexió amb la millora de l'educació. El debat sobre la utilitat i el govern de la RIE és recurrent als països que, com els Estats Units i el Regne Unit, en són els principals cultivadors.

L'avaluació de les polítiques públiques sobre RIE

Hi ha dues raons que poden explicar aquesta aparent falta d'interès per l'anàlisi comparativa internacional de les polítiques sobre RIE. En primer lloc, el fet que no a molts

.....

6. Per acabar-ho d'adobar, els criteris d'avaluació de la qualitat han anat evolucionant amb el temps, de manera que no hi ha consistència en les avaluacions diacròniques ni als Estats Units (Lagemann, 2000) ni al Regne Unit (Gilroy i McNamara, 2009).

països els investigadors en educació tenen la impressió de treballar en el marc d'un sistema nacional, o almenys no de la mateixa manera en què s'aplicaria el concepte del sistema nacional de recerca a altres camps com, per exemple, la sanitat. Per contra, molts d'ells se sentirien molt més confortables si s'afirmés que desenvolupen activitats de recerca seguint les prioritats dictades per la seva pròpia percepció del que val la pena investigar, d'acord amb els criteris compartits amb altres equips de recerca a escala nacional o internacional. Probablement no els agradaria ser considerats peces d'un sistema unitari nacional, sinó, més aviat, elements interconnectats de xarxes que operen de forma extremadament oberta. En segon lloc, no gaires governs afirmarien tenir la capacitat de governar la investigació educativa, establint prioritats a escala nacional, de la mateixa manera que ho fan en altres àmbits. El que sí que probablement fan tots és donar suport a les activitats de recerca, principalment finançant aquelles que la mateixa comunitat considera importants desenvolupar —i, en temps de crisi, reduint el volum de recursos que s'hi dediquen—. Per tant, l'interès que poden tenir a fomentar les comparacions internacionals, no tractant-se d'un àmbit que governen directament, no pot ser molt alt. O serà, finalment, que no veuen una relació clara entre RIE i millora dels aprenentatges dels alumnes?

Empesa per l'interès d'aquestes preguntes l'OCDE va llençar l'any 2000 una iniciativa de revisió de les polítiques públiques de RIE, amb l'ambició de respondre la pregunta de com els diferents sistemes estaven contribuint a la creació, acumulació i distribució d'una base de coneixements que pogués arribar a informar les pràctiques i les polítiques educatives, sota la perspectiva de la gestió del coneixement (OECD, 2003). Es va passar revista a cinc països: Anglaterra, Dinamarca, Mèxic, Nova Zelanda i Suïssa. Al mateix temps, es van desenvolupar algunes revisions també a escala nacional, sota la iniciativa dels respectius governs.

Existeix una doble coincidència en totes aquestes avaluacions. La primera fa referència al fet que la inversió en RIE és molt baixa. Per tant, «jutjada en termes d'inversió de recursos, la RIE és una àrea de baixa prioritat als països de l'OCDE» (McGaw, Boud, Poole, Warry, i McKenzie, 1992) i, potser, «tant baixa que la RIE pot estar mancada de la massa crítica que cal per tenir impacte». La segona, que l'àrea de RIE sembla caracteritzar-se arreu per la seva fragmentació, politització, irrellevància i distància de la pràctica, per no dir provinciana i poc amatent a l'experiència internacional (National Academy of Education, 1991). En general, el debat gira al voltant d'un cert nombre de característiques especí-

fiques de la RIE que en dificulten precisament l'orientació política i la gestió. Aquestes característiques es poden resumir en (Whitty, 2006): manca de rigor, incapacitat de produir evidències de recerca acumulatives, incoherència teòrica, biaix ideològic, irrellevància per a les escoles, falta d'implicació dels professionals docents, inaccessibilitat i pobra disseminació i, finalment, escàs retorn de la inversió. Les conclusions de l'*Informe Prost*, que va examinar la RIE a França, poden servir per resumir perfectament aquest estat de la qüestió internacionalment: la RIE no està coordinada, rarament s'usa, no és avaluada sistemàticament i tampoc no és suficientment internacional (Prost, 2001). En resum, un trist panorama.

Què caldria millorar en els sistemes de RIE?

Les valoracions crítiques respecte de la RIE acostumen a tenir dues fonts (Lagemann, 2000). La primera són els governs, amb els casos paradigmàtics dels Estats Units⁷ i del Regne Unit⁸, particularment en moments de governs conservadors o sota circumstàncies de revisió de la despesa pública en educació. La segona font de crítiques són els propis investigadors que defensen un paradigma de RIE més proper al que es troba en l'àmbit de la recerca sanitària, és a dir, basat en els experiments empírics i la recerca quantitativa.

Independentment de la font, les crítiques es poden agrupar sota tres grans epígrafs, que s'analitzen seguidament (Burkhardt i Schoenfeld, 2003). Són:

- La rellevància i, sobretot, l'aplicabilitat dels resultats de la RIE, a causa de la feblesa metodològica de la majoria dels estudis i els apriorismes metodològics dels investigadors.

.....

7. La Càmera de representants ha reobert de nou el 2013 el debat sobre aquesta qüestió, recurrent des que el president Bush va reformar l'Institut de Ciències de l'Educació (l'organisme federal que gestiona la recerca educativa) i li va donar una orientació més abocada al model experimental.

8. El Departament d'Educació va comissionar el 2013 un conegut especialista en recerca mèdica, Ben Goldacre, perquè elaborés un seguit d'orientacions per tal de fer que la recerca al Regne Unit informi la pràctica a través de les evidències empíriques. Novament, les recomanacions resultants posen l'accent en la necessitat de donar més suport al model experimental de recerca, tot seguint l'exemple de la medicina (Goldacre, 2013).

- La manca de canals apropiats de sistematització i de disseminació de les evidències procedents de la RIE perquè arribin als destinataris finals (decisors i professionals de l'educació) en format i temps apropiats.
- L'escassa capacitat dels destinataris finals per recórrer als resultats de la RIE i usar sistemàticament les evidències existents per tal d'informar les seves decisions polítiques o els seus judicis i actuacions professionals.

Rellevància i aplicabilitat de la RIE

Kaestle (1993) ja va suggerir vint anys enrere en un influent article que «la recerca educativa té mala reputació». Quan avui es parla de la seva manca de rellevància i aplicabilitat, es qüestiona que la inversió en RIE tingui un retorn en termes de millora de la qualitat de l'educació, ja sigui en l'àmbit de la informació dels processos de presa de decisions polítiques o en el de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. Les raons que s'addueixen són, generalment, dues.

La primera raó té a veure amb els mecanismes de finançament de la RIE i, per damunt de tot, amb les decisions al voltant de què rep finançament i què no. En moments de reducció de la despesa pública no és estrany que es reconsideri on van a parar els fons de recerca i quin és el benefici que se'n treu. Si els criteris i les decisions sobre el finançament els pren la pròpia comunitat d'investigadors —i de docents, pel que fa a la innovació— s'acaba per servir els interessos endogàmics i no necessàriament el bé comú: es finança la recerca més puntera en lloc de donar suport a la més rellevant i aplicable. Cal fer, doncs, un esforç per garantir que els criteris i les decisions sobre les prioritats a finançar es prenguin a partir de l'objectiu final de contribuir a la millora dels aprenentatges dels alumnes.

La segona raó es relaciona amb una suposada feblesa metodològica de la RIE, sobretot en comparació de l'altre gran sistema d'RD que els crítics de la RIE consideren paradigmàtic: el de la recerca sanitària.⁹ Aquesta feblesa prové del caràcter marginal que l'experi-

.....
9. Aquesta discussió s'ha de contextualitzar en una demanda més àmplia de polítiques públiques basades en les evidències. Aquesta tendència porta a una confiança creixent en els avantatges del model experimental també en aquest àmbit, tal com per exemple es defensa en un influent informe publicat pel gabinet del Govern del Regne Unit, sota el suggeridor títol de «Experimentar, Aprendre, Adaptar» (Haynes, Service, Goldacre, i Torgerson, 2012), que predica les bondats dels experiments com a font d'evidències per informar les polítiques públiques en tots els àmbits.

mentalitat té en la RIE, és a dir, l'escàs volum de RIE que adopta el model experimental clàssic (grup experimental i grup de control). Aquesta marginalitat de l'experimentalitat es tradueix en una impossibilitat real de generalitzar els resultats i convertir-los, per tant, en evidències rellevants i en innovacions significatives, aplicables i sostenibles. En definitiva, es demana de la RIE que aporti als decisors i als pràctics en educació el mateix volum crític d'evidències que l'RD aporta als professionals sanitaris, de manera que les seves decisions i pràctiques estiguin sempre guiades per una base sòlida de coneixements.

No cal dir que la primera d'aquestes raons no admet discussió, però la segona resta controvertida. No es tracta d'un enfrontament entre paradigmes o perspectives metodològiques purament, sinó que, més a fons, apunta a la capacitat dels dissenys experimentals d'arribar a respondre tots els interrogants de la recerca educativa, tal com, per exemple, ha assenyalat encertadament la British Educational Research Association.¹⁰ Si del que es tracta és d'augmentar la presència dels estudis experimentals¹¹ per tal d'augmentar la rellevància i l'aplicabilitat de la RIE, llavors no hi pot haver oposició. El problema sorgeix quan es pretén reduir tota la RIE exclusivament als dissenys experimentals: no hi ha dubte que la pretensió de respondre a «què funciona¹²» només pot passar per aquests dissenys (Biesta, 2007), però també ho és que la RIE fa molt més que això, començant per posar de manifest els límits de la generalització dels resultats de la recerca empírica en educació —un conjunt de fenòmens d'una gran complexitat—.

Sistematització i disseminació de la base de coneixements

Fins i tot en el millor dels escenaris possibles, on veritablement la RIE s'orientés a la provisió d'evidències empíriques, caldria fer un esforç per repensar qui té la responsabilitat d'acumular-les sistemàticament i com disseminar-les a través dels canals apropiats. Les avaluacions dutes a terme fins ara dels esforços institucionals en aquest sentit són més aviat negatives (Qi i Levin, 2013).

.....
10. Particularment en el context de l'actual debat sobre el finançament de la RIE a la Gran Bretanya (British Educational Research Association, 2013).

11. Com argumenta Goldacre (2013).

12. El Govern anglès va llançar el març del 2013 una iniciativa de creació de sis centres sota aquest lema i una dotació global de dos-cents mil milions de lliures. Un d'aquests centres es dedicarà al sector de l'educació.

La sistematització de les evidències es fa, singularment, a través dels manuals i les compilacions. Dissortadament, dels manuals en educació, en estar escrits pels mateixos investigadors dels quals es critica la seva incapacitat d'aportar evidències rellevants, no es pot esperar que encarnin aquesta perspectiva. De fet, per exemple, els manuals per a docents escrits a partir de metaanàlisis són rars i, paradoxalment, molt apreciats i considerats valuoses¹³.

La realitat és que els canals existents de disseminació són els mateixos que hi ha en altres àmbits, però no semblen funcionar correctament. De fet, l'evidència no existeix fins que no es fa pública, i això es fa fonamentalment a través de les revistes especialitzades. El problema és que els seus lectors són els mateixos productors, i no pas els destinataris finals —decisors o pràctics, tant se val— (Slavin, 2002).

Hi ha, també, un problema important de comunicació: el registre de llenguatge que s'empra en les revistes de RIE, i que, generalment, segueix els estàndards de la recerca empírica, no és el més indicat per captar l'atenció dels destinataris finals. De fet, com probablement caldria esperar, el registre escollit intenta facilitar l'escrutini de la contribució per a la comunitat científica (d'aquí l'èmfasi en els aspectes metodològics: objectius, metodologia, resultats, discussió) i no pas la seva rellevància o aplicabilitat per als usuaris finals —els quals, de tota manera, tampoc no llegeixen aquestes revistes.

No és estrany, doncs, que s'estiguin assajant noves fórmules, singularment utilitzant les oportunitats de les aplicacions digitals. La que més es retroba consisteix en la creació de centres de transferència que es transformen en agents de mediació (*brokers*) entre els ofertors de recerca i els demandants d'evidències, és a dir, entre els investigadors i els usuaris finals (Horne, 2008). Dos bons exemples d'aquestes iniciatives són el *What Works Clearinghouse* als Estats Units i l'*Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordination Centre* al Regne Unit, creats ambdós al tombant del segle sota la iniciativa dels corresponents governs.

.....

13. Una bona excepció és la compilació sobre les evidències que els mestres haurien de conèixer en preparar-se per a l'ensenyament de la lectura (Snow, Griffin, i Burns, 2005). Una altra no menys influent la constitueixen les metaanàlisis de John Hattie (Hattie, 2008), curiosament no traduïdes ni al català ni al castellà encara. També ha dut a terme un intent de transformar aquestes evidències en orientacions per a la pràctica docent (Hattie, 2011).

La feina d'aquests agents de mediació no és fàcil. Un dels problemes que més sovint retroben és la manca d'estudis que compleixin amb els requeriments metodològics estrictes que cal aplicar quan es vol fer una afirmació clara sobre el que les evidències acrediten¹⁴. El segon problema és la manca d'interès dels usuaris finals en les bases de coneixements que aquests agents intenten construir i que sovint s'atribueix a una manca de capacitats.

Capacitats dels usuaris finals: la cultura de l'evidència

En efecte, aquest darrer és el problema crucial: la manca d'una cultura de l'evidència entre els usuaris finals (Centre for the Use of Research and Evidence in Education, 2007). Si aquesta cultura fos majoritària, els decisors i els professionals de l'educació esdevindrien, en primer lloc, grans consumidors de les bases d'evidències i, en segon lloc, contribuirien decisivament a fer palesos els buits de coneixements en relació amb els seus problemes.

La bona notícia és que això sembla estar canviant en el cas dels decisors polítics. Lluny de ser una qüestió resolta, el fet és que el recurs a les evidències està progressivament més instal·lat en els debats sobre les polítiques públiques en educació (Wainer, 2011). Dues raons ho expliquen. La primera és que aquesta cultura de l'evidència és cada vegada més present en els debats polítics en altres sectors de l'activitat pública, com ara les polítiques sanitàries o socials. Es podria dir més encara: fins i tot els mitjans de comunicació hi contribueixen, encara que no sempre amb encert. La segona raó és que l'acumulació d'evidències, en bona mesura gràcies a les avaluacions internacionals —per contestades que siguin— i a la seva popularització, ho fa inevitable: el creixement i la consolidació de la base de coneixements en els darrers vint-i-cinc anys ha estat realment espectacular (Pedró, 2012a).

Però aquesta disponibilitat no es tradueix necessàriament en usos apropiats: la superficialitat sembla encara ser la norma i el nivell de capacitats dels decisors és encara molt

.....

14. Per exemple, Schoenfeld (2006) descriu la dificultat per trobar estudis que complissin amb els estàndards rigorosos del *What Works Clearinghouse* en el cas de la didàctica de les matemàtiques. Senzillament, gairebé no hi havia cap estudi que aportés evidències serioses.

baix. Molts decisors fan lectures apressades dels resultats i no van més enllà dels titulars de premsa (Slavin, 2002). En realitat, caldria demanar-los unes millors competències en la lectura, interpretació i ús de les evidències en informar les decisions polítiques, és a dir, per exercir més responsablement.

A escala institucional, els líders escolars semblen ser els primers a mobilitzar-se, en el sentit de promoure la cultura de l'evidència. Al Canadà (Cooper i Levin, 2010) hi ha indicis que els líders escolars cada cop s'inclinen més per informar-se de les lliçons que la RIE pot oferir quan han d'enfrontar-se a una qüestió controvertida. Semblantment, el 42% dels districtes escolars saben de l'existència de la *What Works Clearinghouse* i segueixen els seus treballs, encara que un informe de l'auditoria federal (United States Government Accountability Office, 2010) estima aquesta dada insuficient a la llum dels esforços que es fan.

Dissortadament, la situació sembla pitjor en el cas dels professionals docents, entre els quals aquesta cultura de l'evidència no sembla encara ni tan sols incipient. Els estudis duts a terme fins al moment a diferents països (Broekkamp i van Hout-Wolters, 2007; Cooper i Levin, 2010; Vanderlinde i van Braak, 2010) mostren que, per bé que hi ha molt d'interès, el recurs real a les evidències empíriques és pràcticament inexistent.

Els centres de formació del professorat tenen, sens dubte, una responsabilitat cabdal en la creació i el desenvolupament d'aquestes capacitats i, per damunt de tot, en la difusió d'una veritable cultura de l'evidència en la professionalitat docent. Afortunadament, alguns països com ara Escòcia (Christie i Menter, 2009) o País de Gal·les (Davies i Salisbury, 2009) ja fa temps que han començat a moure's per fer-ho possible; d'altres, com ara Anglaterra, ho estan fent per repensar com hauria de ser la formació dels docents (Department for Education, 2011). I el que és tant o més important, el nombre de publicacions que proven de convèncer els mestres de l'interès de la cultura de l'evidència creix, almenys als Estats Units i al Regne Unit. En aquestes obres s'hi fa un esforç per trencar els mites pedagògics que se sustenten en falses evidències (Adey i Dillon, 2012) o per explicar de manera ben clara i útil com discernir quan la RIE és veritablement sòlida i confiable (Bennett, 2013; Willingham, 2012). Que els destinataris d'aquestes obres siguin els professionals docents és encoratjador, però cal donar temps al temps per veure si aquesta cultura de l'evidència esdevé popular i, en última instància, prevalent.

CONCLUSIONS

Ara com ara, la reflexió sobre com millorar la relació entre els sistemes de RIE i la qualitat de l'educació no sembla haver arribat encara a un consens generalitzat. El diagnòstic, a escala internacional, continua essent el mateix que el que ja es feia deu anys enrere (Burkhardt i Schoenfeld, 2003). En essència:

- La RIE no es tradueix sempre en avenços pràctics, però podria fer-ho més si la seva estructura i organització restessin més lligades a les necessitats reals del sistema educatiu.
- El tipus de desenvolupament que es traduiria en innovacions educatives reals i generalitzables, com succeeix en altres sectors, es troba a faltar en educació.
- Aquest tipus de recerca orientada al redisseny de les intervencions¹⁵ és essencial per tal d'establir vincles profitosos entre la RIE i la millora dels aprenentatges, a condició que la cultura de l'evidència sigui adoptada pels decisors i els professionals.
- Reformar el sistema actual de RIE, si és que es pot parlar de sistema veritablement, requerirà canvis molt significatius tant en les estructures de finançament com en la comunitat acadèmica i en la dels professionals.

Probablement, com ha assenyalat Hannon, el problema rau en la incapacitat de generar un ecosistema per a la innovació en el sector d'educació (Hannon, Patton, i Temperley, 2011). Alguns països han aconseguit, almenys, incorporar aquesta reflexió en els debats sobre la millora dels aprenentatges dels alumnes, tot buscant optimitzar l'esforç que el país fa en invertir en RIE, així com la manera en què la innovació s'esdevé a les escoles. Catalunya no hauria de ser una excepció. L'anàlisi que es troba en aquestes pàgines permet fàcilment extreure algunes conclusions en aquest sentit. Però convé també pensar què fer.

15. En els darrers anys sembla anar-se adoptant la fórmula de la recerca basada en el disseny (*design-based research*). Per comprovar els progressos fets en aquesta aproximació els darrers deu anys vegeu Anderson i Shattuck (2012).

Lliçons per a la innovació a les escoles

Hi ha tres lliçons que l'anàlisi anterior permet d'extreure. La primera és que, siguin quins siguin els beneficis de la dinàmica de les innovacions als centres escolars, és important que els esforços invertits siguin avaluats a la llum dels beneficis en relació amb la seva missió educativa per evitar el risc que la innovació sense nord esdevingui una distracció o un pur *divertimento*. En altres paraules, les organitzacions educatives han d'emprendre processos d'innovació que incorporin sempre mecanismes d'avaluació dels resultats, particularment en relació amb els aprenentatges dels alumnes —encara que no únicament. El canvi pel canvi pot ser bo per trencar la rutina, però només el canvi que es tradueix en millores és una veritable innovació.

La segona lliçó és que l'avaluació de les innovacions ha de considerar igualment aspectes relacionats amb la sostenibilitat i l'escalabilitat dels canvis que es proposen. Les innovacions només poden afegir valor si són sostenibles a mig i llarg termini, és a dir, si són perfectament integrables en la dinàmica ordinària de la vida del centre, encara que això no vol dir que no es requereixin ajustos importants també en l'organització del centre —la qual cosa en si mateixa pot exigir un canvi organitzatiu. A més, les innovacions han de ser escalables a altres nivells del sistema (altres centres, xarxes de centres i, eventualment, al conjunt del sistema) o, almenys, poder-se replicar en altres instàncies de la mateixa organització educativa.

Finalment, la tercera lliçó és que els esforços d'innovació, que tan sovint amb prou feines compten amb incentius, han de ser aprofitats al màxim, invertint no només en l'avaluació, sinó en la disseminació del procés, del contingut i dels resultats de la innovació. Només un sistema escolar que afavoreixi l'intercanvi al si de xarxes, de professionals i també de centres ofereix prou mecanismes perquè aquesta disseminació tingui impacte.

No cal dir que aquestes tres lliçons suposen implícitament que docents i líders escolars compten amb les capacitats suficients de gestió de la innovació, de recerca i, en definitiva, de gestió del coneixement. És probablement en aquest últim terreny on caldrà invertir per aconseguir que els incessants esforços de canvi educatiu es tradueixin en innovacions efectives i aquestes, al seu torn, aconseguixin un impacte sistèmic. El primer pas és dotar-se d'un marc de reflexió sobre la RIE que permeti impulsar polítiques públiques comprensives, coherents, sistemàtiques i sostingudes en el temps.

Recomanacions finals: elements crítics per dotar-se d'un sistema de RIE a Catalunya

Seria possible dissenyar un conjunt de polítiques encaminades a crear les condicions per al sorgiment d'un veritable sistema de RIE a Catalunya? Té sentit fer-ho en un context de crisi, quan la inversió en innovació educativa pot semblar un luxe innecessari?

En temps de crisi, el capital i l'assumpció de riscos necessaris per finançar la innovació sovint es redueixen a un mínim purament testimonial. Els fons assignats per a projectes innovadors o per enfortir i sostenir processos d'innovació en educació s'acaben retallant. A més, tot un conjunt de factors favorables poden començar a desaparèixer a causa de limitacions econòmiques, cosa que els convertirà en obstacles per al desenvolupament de la innovació. No obstant això, és precisament en temps de crisi quan una revisió de les polítiques públiques sobre RIE és més urgent (Pedró, 2010). Molts països travessen ara serioses dificultats econòmiques que es tradueixen en una reducció important de la despesa pública, amb importants conseqüències per al sector educatiu. Els programes d'estímul de l'economia que molts governs van posar en marxa, de vegades de forma coordinada, amb l'objectiu de contrarestar la crisi financera han estat acompanyats en alguns casos per una profunda reflexió sobre el funcionament del sistema econòmic i sobre les estratègies més apropiades per promoure, en aquestes circumstàncies, el creixement sostenible a llarg termini. En el context d'aquesta reflexió, sembla clar que a mig i llarg termini la innovació serà cada vegada més un factor clau, no només per al creixement econòmic, sinó també per al benestar. El sector de l'educació no hauria de ser una excepció a aquesta tendència.

Com crear, doncs, les condicions per a un sistema de RIE que sigui rellevant per a la millora dels aprenentatges dels alumnes i, al mateix temps, rigorós metodològicament? (Reeves, 2011) Com ja s'ha fet en altres oportunitats (Bentley i Gillinson, 2007), n'hi ha prou amb aplicar la perspectiva de la gestió del coneixement per tal de veure clar que hi ha almenys cinc elements que manquen a Catalunya i sense els quals és impossible arribar a usar estratègicament la RIE per a la millora de la qualitat de l'educació. Són els que s'esbossen tot seguit.

1. Adoptar un enfocament sistèmic de la RIE com un principi rector per a les polítiques públiques. Aquest enfocament sistèmic té cinc elements bàsics:

- Una política clara de suport a la RIE d'acord amb unes prioritats nacionals prèviament definides, en estret vincle amb la millora dels aprenentatges dels alumnes.
- Mecanismes de seguiment i d'avaluació d'aquestes polítiques.
- Una base de coneixements unificada que inclogui tant les evidències procedents de la RIE com els nous coneixements que emanin de l'avaluació de les polítiques públiques i de les innovacions escolars.
- Un conjunt d'actuacions destinades a la disseminació de nous coneixements sobre les polítiques i pràctiques eficaces en matèria d'educació.
- La creació i el desenvolupament de capacitats (estructurals i de recursos humans) per facilitar la consecució de tots els elements anteriors.

2. *Contribuir al diàleg regular entre tots els actors clau en la innovació en educació a partir de les evidències existents.* Els debats sobre polítiques en educació poques vegades utilitzen el recurs a les bases de coneixement, i sovint estan plens d'errors a causa de l'absència de referències a proves empíriques sòlides. No obstant això, la participació dels actors interessats en el diàleg polític és un requisit previ per aconseguir intervencions polítiques reeixides en matèria d'educació, especialment quan el consens es considera un valor o és, almenys, un important element estratègic. Per tant, és essencial proporcionar les necessàries evidències per al debat polític, sempre que totes les parts interessades comparteixin un nivell mínim de capacitat que els permeti utilitzar profitosament, cosa que no és sempre necessàriament el cas.

3. *La construcció d'una base de coneixements en educació, estructurada i formalitzada, fàcilment accessible i actualitzada.* Es tracta d'un requisit previ per a una integració reeixida dels beneficis de la innovació. A molts països, els mecanismes que podrien contribuir a l'articulació d'una base de coneixements (com ara els diaris professionals, les revistes acadèmiques, els centres nacionals de referència i d'investigació, etc.) no ho fan prou. Alguns països intenten omplir aquest buit mitjançant l'ús d'eines o mecanismes ja disponibles, mentre que d'altres opten per posar en pràctica noves mesures i instruments com una indicació precisa del nivell de prioritat assignat a la RIE. Alguns d'aquests instruments són l'establiment de centres o xarxes de recerca dedicats a aquest fi o programes nacionals de prioritats en aquesta matèria. El més important, però, és que aquests mecanismes actuen en si mateixos com un missatge polític clar. Els beneficis de les inversions en innovació sobre la millora de l'educació seran difícils d'identificar i explotar llevat que s'estableixin instruments adequats per a la gestió del coneixement.

Gràcies a ells es podran reunir coneixements que d'altra manera estarien dispersos (a causa que procedeixen de diferents fonts o tenen diferents agents propietaris), acumular dades de manera coherent que poden articular-se per tal de construir missatges clars i informar així les decisions tant per part dels professionals com dels responsables polítics.

4. *Preveure les inversions requerides per fer possibles els necessaris mecanismes de seguiment i avaluació de la RIE.* És en el millor interès del bon govern i de la responsabilitat pública l'establiment de mecanismes i procediments apropiats per a l'avaluació de la RIE. En particular, la seva avaluació empírica pot tenir un paper decisiu en les següents direccions:

- Aprofundir en les decisions relatives a la disseminació de les innovacions.
- Contribuir a difondre una cultura de la innovació centrada en els resultats, per lluitar contra la fatiga i la resistència a la innovació.
- Obtenir una bona relació entre esforç inversor i resultats del sistema escolar.
- Proporcionar informació sobre els resultats de mesures polítiques específiques per fomentar la RIE.

5. *Donar suport a la RIE tot establint unes prioritats nacionals, i vincular-la també a les polítiques de millora de la qualitat educativa.* En comparació d'altres àrees d'investigació relacionades amb els serveis públics, la investigació educativa està en desavantatge per multitud de raons. Els sistemes escolars podrien obtenir importants beneficis de la introducció de programes nacionals de RIE en educació que incloguessin:

- Oportunitats de finançament basades en prioritats nacionals, però seguint normes internacionals de qualitat.
- El reforç de la cooperació entre centres de recerca i universitats i, cada vegada més, en el marc de xarxes internacionals.
- Activitats de difusió, especialment a través de publicacions i canals específics, en particular els que aprofiten el potencial de les xarxes.
- Mecanismes i incentius per involucrar les institucions responsables de la formació dels docents.

Aquest darrer és el punt més essencial, perquè de les institucions de formació en depèn en bona mesura la identitat professional dels docents i la comprensió d'allò que

s'espera d'ells en el marc d'un sistema escolar que busca utilitzar estratègicament la RIE. S'han de limitar a ser-ne usuaris o bé actors principals? Com abans s'enceti el debat a Catalunya, millor.

Bibliografia

ADEY, P. i DILLON, J. (eds.) (2012). *Bad Education. Debunking Myths in Education*. Maidenhead: Open University Press.

ANDERSON, T. i SHATTUCK, J. (2012). «Design-based research: A decade of progress in education research?». *Educational Researcher*, núm. 41(1), p. 16-25.

BENNETT, T. (2013). *Teacher Proof. Why research in education doesn't always mean what it claims, and what you can do about it*. Londres: Routledge.

BENTLEY, T. i GILLINSON, S. (2007). *A D&R System for Education*. Londres: The Innovation Unit.

BIESTA, G. (2007). «Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research». *Educational Theory*, núm. 57(1), p. 1-22.

BRIDGES, D. (2009). «Research Quality Assessment in Education: Impossible Science, Possible Art?». *British Educational Research Journal*, núm. 35(4), p. 497-517.

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (2013). *Why Educational Research Matters. A briefing to inform future funding decisions*. Londres: BERA.

BROEKKAMP, H. i VAN HOUT-WOLTERS, B. (2007). «The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire». *Educational Research and Evaluation*, núm. 13(3), p. 203-220. doi: 10.1080/13803610701626127

BURKHARDT, H. i SCHOENFELD, A. H. (2003). «Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise». *Educational Researcher*, núm. 32(9), p. 3-14.

CENTRE FOR THE USE OF RESEARCH AND EVIDENCE IN EDUCATION (2007). *Harnessing knowledge to practice: accessing and using evidence from research*. Nottingham: DCSF Publications.

CHRISTIE, D., DONOGHUE, M., KIRK, G., McNAMARA, O., MENTER, I., MOSS, G., . . . WHITTY, G. (2012). *Prospects for Education Research in Education Departments in Higher Education Institutions in the UK*. Londres: BERA-UCET Working Group on Education Research.

CHRISTIE, D. i MENTER, I. (2009). «Research capacity building in teacher education: Scottish collaborative approaches». *Journal of Education for Teaching*, núm. 35(4), p. 337-354.

COOPER, A. i LEVIN, B. (2010). Using Research in Secondary Schools: Education Leaders Respond. *Education Canada*, núm. 50(4), p. 58-62.

CUBAN, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice: Change without Reform in American Education*. Cambridge: Harvard Education Press.

DAVIES, S. M. B. i SALISBURY, J. (2009). «Building educational research capacity through inter-institutional collaboration: An evaluation of the first year of the Welsh Education Research Network. *Welsh Journal of Education*, núm. 14(2), 78-94.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. (2011). *Training our next generation of outstanding teachers. An improvement strategy for discussion*. Londres: Department for Education.

FERNÁNDEZ-CANO, A. (2001). «Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente». *Revista de Educación*, núm. 324, p. 155-170.

FERNÁNDEZ-CANO, A. (2011). «Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1998-2009)». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 250, p. 427-444.

FORAY, D. i RAFFO, J. (2012). «Business-Driven Innovation: Is it Making a Difference in Education? An Analysis of Educational Patents». *OECD Education Working Papers*, núm. 84.

GILROY, P. i McNAMARA, O. (2009). «A critical history of research assessment in the United Kingdom and its post-1992 impact on education». *Journal of Education for Teaching*, núm. 35(4), p. 321-335.

GOLDACRE, B. (2013). *Building Evidence into Education*. Londres: Bad Science.

HANNON, V., PATTON, A. i TEMPERLEY, J. (2011). *Developing an Innovation Ecosystem for Education*. San Jose: CISCO.

HATTIE, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. Londres: Routledge.

HATTIE, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Londres: Routledge.

HAYNES, L., SERVICE, O., GOLDACRE, B. i TORGERSON, D. (2012). *Test, Learn, Adapt: Developing Public Policy with Randomised Controlled Trials*. Londres: The Cabinet Office Behavioural Insights Team.

HORNE, M. (2008). *Honest Brokers: brokering innovation in public services*. Londres: The Innovation Unit.

KAESTLE, C. (1993). «The awful reputation of education research». *Educational Researcher*, núm. 22(1), p. 23-31.

LAGEMANN, E. C. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago: University of Chicago Press.

McGAW, B., BOUD, D., POOLE, M., WARRY, R. i McKENZIE, P. (1992). *Educational Research in Australia. Report of the Strategic Review of Research in Education*. Canberra: National Board of Employment, Education and Training.

McINERNEY, C. (2002). Knowledge Management and the Dynamic Nature of Knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, núm. 53(12), p. 1009-1018.

MENDEZ, E. (2011). *Evaluating Research Excellence: Main Debates*. Ottawa: International Development Research Centre.

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION. (1991). *Research and the Renewal of Education*. Stanford: National Academy of Education.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION (2012). *Higher Education Research and Development: Fiscal Year 2011*. Arlington: National Science Foundation.

NISBET, J., MEGARRY, J. i NISBET, S. (eds.) (1985). *Research, Policy and Practice. World Yearbook of Education 1985*. Londres: Kogan Page.

OANCEA, A. (2010). *The BERA / UCET Review of the Impacts of RAE 2008 on Education Research in UK Higher Education Institutions*. Macclesfield: UCET/BERA.

OECD (1991). *Handbook for the INES Project*. París: OECD Publishing.

OECD (1995). *Education at a Glance: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.

OECD (2002). *Frascati Manual 2002. Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. París: OECD Publishing.

OECD (2003). *New Challenges for Educational Research*. París: OECD Publishing.

OECD (2009). *Working Out Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. París: OECD Publishing.

PEDRÓ, F. (2010). «La innovación sistémica en educación: implicaciones políticas y organizativas». A: M. A. MANZANARES (ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*, p. 673-688. Barcelona: Ediciones Wolters Kluwer.

PEDRÓ, F. (2012a). Deconstruyendo los puentes de Pisa: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 19, p. 139-172.

PEDRÓ, F. (2012b). «Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales». *Revista de Educación* (número extraordinario), p. 22-45.

PROST, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. París: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

QI, J. i LEVIN, B. (2013). «Assessing Organizational Efforts to Mobilize Research Knowledge in Education». *Education Policy Analysis Archives*, núm. 21(2).

REEVES, T. (2011). «Can Educational Research Be Both Rigorous and Relevant?». *Educational Designer*, núm. 1(4), p. 1-24.

REISS, M., TOUGH, S., WHITTY, G. i TANG, S. (2010). «Measuring impact in education research». *Research Intelligence*, núm. 110, p. 14-19.

SCHOENFELD, A. H. (2006). «What Doesn't Work: The Challenge and Failure of the What Works Clearinghouse to Conduct Meaningful Reviews of Studies of Mathematics Curricula». *Educational Researcher*, núm. 35(2), p. 13-21.

SHAVELSON, R. J. i TOWNE, L. (eds.) (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academy Press.

SLAVIN, R. E. (2002). «Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research». *Educational Researcher*, núm. 31(7), p. 15-21.

SNOW, C., GRIFFIN, P. i BURNS, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.

STEWART, T. A. (1998). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. London: Crown Business Publishers.

UNITED STATES GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE. (2010). *Improved Dissemination and Timely Product Release Would Enhance the Usefulness of the What Works Clearinghouse*. Washington, DC: GAO.

US HOUSE COMMITTEE ON SCIENCE. (1998). *Unlocking our future: Toward a new national science policy. A report to Congress by the House Committee on Science*. Washington, DC: House Committee on Science.

VANDERLINDE, R. i VAN BRAAK, J. (2010). «The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers». *British Educational Research Journal*, núm. 36(2), p. 299-316. doi: 10.1080/01411920902919257

VORNDRAN, A. i BOTTE, A. (2008). *An analysis and evaluation of existing methods and indicators for quality assessment of scientific publications*. Fränkfurt: German Institute for International Educational Research.

WAINER, H. (2011). *Uneducated Guesses: Using Evidence to Uncover Misguided Education Policies*. Princeton: Princeton University Press.

WHITTY, G. (2006). «Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable?». *British Educational Research Journal*, núm. 32(2), p. 159-176.

WILLINGHAM, D. T. (2012). *When Can You Trust The Experts? How to tell good science from bad in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

15 Ressenyes de recerques

Alba Castejón Company

CONSELL GENERAL DE CAMBRES OFICIALS DE COMERÇ DE CATALUNYA I DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2012). «Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2012». En línia: http://www20.gencat.cat/docs/canaleducacio/Home/Estudis/Formacio%20profesional/Insercio%20laboral/Informacio%20general/document/insercio_laboral_2012.pdf

El present informe recull les dades anuals d'inserció laboral dels tècnics mitjans i tècnics superiors en formació professional i en ensenyaments de règim especial, i de les persones certificades en programes de qualificació inicial professional (PQPI) que es van graduar durant el curs 2010-11. Les dades aportades a l'informe permeten obtenir una perspectiva general del mercat de treball en relació amb la necessitat de persones qualificades, de manera que és una eina útil per a la planificació i gestió de la provisió educativa en l'àmbit dels ensenyaments professionals.

L'informe consta de tres apartats que recullen la informació primordial de l'estudi. En primer lloc hi ha el preàmbul, que presenta l'informe, la metodologia utilitzada, la informació tècnica de la recollida de dades, de la mostra i del qüestionari, i també un conjunt de dades contextuais que, sota l'epígraf «Context socioeconòmic», permeten al lector o lectora conèixer informació general i situar l'objecte d'estudi en el context català. En aquest apartat s'hi aporten dades, per exemple, sobre la situació d'atur de les persones joves, informació general sobre la inserció dels graduats i graduades en formació professional, etc.

El segon apartat conforma la presentació dels resultats més rellevants de l'estudi i s'estructura per temàtiques. En aquest sentit, s'aporten consecutivament dades sobre

una temàtica (per exemple, la inserció laboral dels graduats i graduades en FP) segons diverses variables d'anàlisi. Aquestes variables d'anàlisi són, de manera general, els grups d'edat, el sexe, els tipus d'estudi o nivells d'FP, o la família professional. Així doncs, aquestes variables d'anàlisi es creuen amb les temàtiques centrals de l'estudi, que són: els nivells d'inserció laboral, la continuació dels estudis, les vies per trobar feina i els motius pels quals no en troben, i les condicions laborals dels i les graduades, és a dir, els tipus de contractes laborals o el seu nivell de salari. En aquest apartat és interessant la presentació de l'evolució temporal de les dades, que permeten realitzar una comparativa de les diverses temàtiques i variables d'anàlisi amb els anys anteriors.

Un últim apartat recull les conclusions principals de l'estudi. Entre les que s'assenyalen a l'informe, podem destacar les següents: la inserció laboral dels graduats en formació professional és bona, i més quan es consideren els alts nivells d'atur que pateix la població jove del nostre país; la majoria de graduats en FP és mileurista, tot i que el nivell d'estudis assolit (PQPI, FP1 o FP2) determina, en certa mesura, la possibilitat de tenir un salari mitjà més o menys elevat; així mateix, en relació amb els tipus de contracte laboral, també s'observa una certa coresponsabilitat entre el nivell d'estudis i l'estabilitat contractual; hi ha una part important de les persones que es graduen en estudis de formació professional que opten, un cop graduades, per seguir el seu itinerari formatiu.

En definitiva, aquest informe il·lustra i aporta llum sobre els impactes que els estudis de formació professional tenen sobre les persones que els cursen i sobre la seva inserció en el mercat laboral, de manera que es pot considerar un bon instrument per conèixer la situació i les condicions generals d'aquest tipus d'estudi i dels seus graduats.

INSTITUT D'INFÀNCIA I MÓN URBÀ (CIIMU) (2012). *Família i relacions intergeneracionals: un espai d'oportunitats per a l'educació dels fills*. Barcelona: CIIMU, Ajuntament de Barcelona.

L'estudi que es presenta sota el nom de *Família i relacions intergeneracionals: un espai d'oportunitats per a l'educació dels fills* és el quart dels «Informes sobre la situació de la Infància, l'Adolescència i la Família a Catalunya i Barcelona», que en els darrers anys ha elaborat el CIIMU. Concretament, aquest informe analitza les relacions intergeneracionals entre pares i fills i les diferents conseqüències d'aquestes relacions des de diverses

perspectives. Un primer fet destacable d'aquest informe és l'origen de les dades: s'utilitzen, per primera vegada, dades provinents del Panel de Famílies i Infància (PFI), impulsat per l'Administració pública catalana, que recull dades de tipus longitudinal de més de 3.500 adolescents escolaritzats a Catalunya. El gran valor d'aquest tipus de dades en el nostre context, donada la seva escassetat, fa que els resultats d'aquest informe tinguin un interès particular, a banda que les temàtiques treballades són especialment rellevants en els moments actuals.

L'informe, doncs, s'estructura en onze capítols temàtics, precedits d'una introducció i seguits d'unes conclusions generals que tanquen la publicació. Cadascun dels capítols, elaborat per experts i expertes en les temàtiques que tracten, esdevé una bona fotografia de la situació en el context català, alhora que s'aporta una visió propositiva a partir de les conclusions i recomanacions de cada capítol. Les temàtiques estudiades —l'abordatge de les quals és innovador, tot i que en alguns casos ja s'havien treballat anteriorment en el context català— són les següents: les activitats compartides entre pares i fills i la seva influència sobre les actituds i comportaments d'aquests (J. Caïs); les implicacions dels divorcis entre les parelles amb fills sobre el seu benestar (M. Marí-Klose i P. Marí-Klose); els efectes en el desenvolupament dels adolescents de l'escolarització en edats primerenques (S. Sarasa); les cultures escolars i les seves configuracions (M. A. Alegre i R. Benito); les transicions educatives cap a la universitat i els seus vincles amb la classe social i el gènere (J. M. de Miguel i A. F. Arcarons); les emocions, els sentiments i els estats d'ànim dels adolescents com a fenòmens socials (A. Martínez-Hernández); les percepcions sobre propi cos en l'adolescència (S. Escapa i L. Maranzana); l'ús de l'espai públic i els ambients familiars (D. Torrente); les noves tecnologies, relacions familiars i rendiment acadèmic (J. M. Mominó, J. Meneses i S. Fàbregues); conseqüències de la pobresa infantil en el rendiment escolar (Ll. Flaquer); i, per últim, l'exclusió residencial i els impactes sobre la vida dels adolescents (F. Antón).

Com queda palès en el paràgraf anterior, l'informe del CIIMU fa un important repàs als múltiples aspectes que conformen la quotidianitat de les famílies amb fills i filles menors, i aborda diverses dimensions relacionades amb el benestar i les condicions de vida de la infància i l'adolescència, des de diverses perspectives i, a més, amb dades del context català. L'últim capítol de la publicació està dedicat a les conclusions que, encertadament, recullen de manera sintètica la majoria d'elements que apareixen al llarg dels capítols de l'informe. En aquest sentit, és destacable la voluntat dels autors i autores

d'assenyalar línies prioritàries d'actuació política, així com fer propostes específiques com, per exemple, l'articulació longitudinal de les diverses intervencions que contemplin integralment el desenvolupament de l'infant; la consideració de la importància crucial de la variable gènere en l'elaboració de les polítiques i intervencions socials; establir polítiques que promoguin les inversions en infància, sobretot en aquells infants més vulnerables, com a pilar bàsic per a una societat justa i cohesionada; situar al centre de les intervencions com a actors participants els adolescents destinataris d'aquestes intervencions, o col·locar les famílies al centre de les actuacions dels programes de suport a la infància i a l'adolescència; entre d'altres.

El quart dels «Informes sobre la situació de la Infància, l'Adolescència i la Família a Catalunya i Barcelona» és, doncs, un important treball d'investigadors i investigadores del nostre territori, que examina les condicions de vida dels nostres infants i adolescents. La perspectiva d'examen se situa, en la gran majoria dels capítols, fora de l'àmbit educatiu i, de manera general, l'èmfasi de les propostes s'allunya de la intervenció educativa per posar el focus en les polítiques socials.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2012). «L'avaluació de sisè d'educació primària 2012. Síntesi de resultats». *Quaderns d'Avaluació, núm. 23*.

El text que es presenta és el recull dels principals resultats que els alumnes catalans van obtenir en les proves de competències bàsiques de sisè curs d'educació primària l'any 2012. Les proves de competències bàsiques són una avaluació externa impulsada pel Departament d'Ensenyament que té com a objectiu conèixer el grau d'assoliment de les competències considerades bàsiques (lingüístiques i matemàtiques) dels alumnes catalans en finalitzar l'educació primària. Són unes proves de caràcter censal que, d'una banda, proporcionen la informació necessària per orientar els centres educatius en la millora de la seva tasca i, d'altra banda, informen les famílies del procés educatiu dels seus fills i filles. Alhora permeten també a l'Administració educativa catalana disposar de dades diagnòstiques de la situació educativa del país.

L'informe elaborat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu s'estructura en set apartats. Els quatre primers formen part d'un primer bloc introductorí, que aporta al lector informació general sobre les proves i el seu abast. S'inclou aquí una breu

introducció a l'informe on es recullen les característiques del document i on s'introdueix breument l'objecte d'estudi. A continuació, es presenta una explicació dels objectius de les proves de competències bàsiques. En tercer lloc, s'aprofundeix en la definició de les competències bàsiques —competències lingüístiques en llengua catalana i castellana, competència matemàtica i competència lingüística en llengua estrangera—. En aquest punt s'expliquen les proves que es duen a terme i s'ofereixen, a tall d'exemple, dos models d'exercicis de competència lingüística i matemàtica. En quart i últim lloc s'especifica el tipus de resultats que s'obtenen i el tipus de difusió que se'n fa, i es mostren exemples dels informes generats tant en l'àmbit de centre com en el d'alumne.

El cinquè i sisè apartats formen un segon bloc del document on es recullen els resultats més rellevants que ha obtingut l'alumnat a les proves de competències bàsiques. A més de l'anàlisi global dels resultats i d'una comparativa temporal, aquests també s'analitzen en funció de diverses variables, com per exemple el nivell socioeconòmic o la titularitat del centre educatiu, el sexe dels estudiants o l'origen territorial d'aquests. S'analitzen també els resultats de l'alumnat segons les àrees territorials de Catalunya, i posteriorment s'exploren diverses tipologies de centres i se'n comparen els resultats.

En un últim apartat es resumeixen les principals conclusions de la publicació, entre les quals podem destacar les següents:

- En general, els resultats del 2012 han millorat respecte el 2011.
- El nivell socioeconòmic del centre i la repetició de curs són les variables que més condicionen els resultats educatius.
- Les noies obtenen millors resultats en les competències lingüístiques, mentre que els nois ho fan en la competència matemàtica.
- L'alumnat d'origen estranger obté resultats menors que l'alumnat autòcton.
- La comparació entre centres d'un mateix territori i de nivell socioeconòmic similar poden presentar resultats molt diferents, essent aquestes diferències especialment rellevants en el cas dels centres de nivell socioeconòmic baix. Els centres i les seves característiques, doncs, tenen incidència en els resultats de l'alumnat.

En definitiva, l'informe elaborat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu aporta una visió global del nivell educatiu dels alumnes catalans i dels principals condicionants dels resultats d'aquests alumnes, i deixa oberta la necessitat d'analitzar des

d'una perspectiva més concreta certs aspectes del sistema educatiu del nostre país que són d'especial interès, com ara les desigualtats encara existents entre centres educatius.

FUNDACIÓ CECOT I FUNDACIÓ FPIIC (2013). «El cost social i econòmic del fracàs escolar». En línia: http://www.cecot.org/files/645-58-fichero/2013.01.29_Estudi_Elcost_economic_social_del%2ofracas_escolar.pdf

El fracàs escolar i l'abandonament educatiu prematur, com bé s'ha repetit en nombroses ocasions, són unes de les principals problemàtiques del sistema educatiu espanyol i de la realitat educativa catalana. En relació amb altres països del nostre context, i tenint en compte el que seria desitjable per a qualsevol país, les dades disponibles es consideren alarmants, tant pels professionals de l'educació com pels responsables polítics i altres agents econòmics i socials. Aquest és el cas de les fundacions Cecot i FPIIC, que, davant de dades com les que asseguren que un terç dels i les joves catalans abandonen prematurament els estudis, han elaborat un estudi que pretén posar sobre la taula aquesta problemàtica, analitzar-la des de diverses perspectives i fonamentar, així, un conjunt de propostes d'acció política per fer-hi front.

L'estudi elaborat per la Fundació Cecot Persona i Treball i la Fundació Privada Institut Industrial i Comercial presenta una panoràmica general sobre diversos aspectes, com la despesa pública en educació o les relacions entre el nivell d'estudis assolit per la població, i altres variables d'interès social i econòmic, com són la inserció al mercat de treball, els ingressos i la despesa familiar, la pobresa o les aportacions a les arques públiques. L'estructura de l'estudi es basa en una exposició de dades descriptives provinents de fonts secundàries que pretenen mostrar una fotografia de la situació actual en el context català, i que alimenten les conclusions i les propostes presentades a la part final de l'informe.

Després d'una breu introducció, el segon punt del treball pretén contextualitzar la problemàtica i s'aporten dades sobre la taxa d'abandonament escolar prematur. En tercer lloc s'analitzen algunes variables del mercat de treball en funció del nivell d'estudis de la població. Entre aquestes dades hi destaca la relació que es dona entre la qualificació i la remuneració, que mostra un creixement del salari mitjà a mesura que augmenta el nivell formatiu. Així mateix, s'analitza també la relació entre les qualificacions de les persones i la taxa d'atur.

En quart lloc s'aporten dades en referència amb el volum de despesa de les llars tenint en compte el nivell educatiu de la persona sustentadora principal. Seguint la línia del que s'ha exposat amb anterioritat, les dades mostren que a major nivell d'estudis més despesa familiar anual i, per tant, més consum. Seguidament, i en un mateix sentit, s'explora la relació del nivell formatiu i el risc de pobresa, essent aquesta una relació inversament proporcional. Els punts 6, 7 i 8 versen sobre qüestions econòmiques i pressupostàries des de dues perspectives: el punt 6 fa referència a la despesa pública en educació, que en el nostre context és molt inferior a la d'altres països; i els punts 7 i 8 incideixen en les aportacions a les arques públiques dels assalariats catalans, és a dir, dels retorns de les inversions en educació, fent una simulació de l'augment de recaptació en funció de l'augment de les qualificacions dels catalans i catalanes.

Per últim, l'informe presenta les conclusions de l'estudi i les propostes de la Cecot. Pel que fa les conclusions, cal dir que l'anàlisi no aporta novetats rellevants en relació amb altres dades difoses amb anterioritat per part d'altres agents o mitjans. Les propostes, en una línia similar a les conclusions, tampoc són innovadores i, en alguns casos, no es desprenen directament de l'anàlisi realitzada amb anterioritat.

JONES, E., GUTMAN, L. i PLATT, L. (2013). *Family stressors and children's outcomes*. Londres: Childhood Wellbeing Research Centre, UK Department of Education.

L'entorn familiar és un component essencial per a la vida de les persones i té nombroses influències en el seu desenvolupament social, cognitiu i emocional. L'estudi realitzat pel Childhood Wellbeing Research Centre, un centre d'investigació independent finançat pel Departament d'Educació del Regne Unit, identifica quines circumstàncies familiars —com ara viure en condicions de pobresa o desavantatge social, els comportaments parentals, els estils de vida dels pares o les activitats amb els fills— s'associen amb resultats positius i negatius en el desenvolupament dels infants, i si certs esdeveniments estressants viscuts durant la infància s'associen amb resultats negatius a l'adolescència.

Per abordar aquests objectius, la recerca s'organitza en tres fases: en primer lloc, s'identifiquen a la investigació existent els factors que s'han associat amb els mals resultats dels infants; en segon lloc, a partir d'una anàlisi empírica quantitativa, es determina si aquests factors estan associats amb mals resultats en diferents àrees a l'edat de set

anys; i, en tercer lloc, s'investiga si aquests efectes negatius afecten els èxits i el benestar a l'adolescència. En aquestes dues últimes parts de la recerca s'utilitzen dues fonts de dades longitudinals angleses (el Millennium Cohort Study —MCS— i el Avon Longitudinal Study of Parents and Children —ALSPAC—).

Així doncs, al capítol segon de l'informe, després d'una introducció a la recerca, es presenta una revisió de la literatura que posa de relleu les associacions existents entre els factors familiars i els resultats dels infants. S'identifiquen factors de risc —que tenen un impacte negatiu en els resultats— i factors promotors —que tenen un impacte positiu—. Al capítol tercer s'analitzen les variables resultat (habilitats no verbals cognitives, habilitats cognitives, habilitats verbals, habilitats matemàtiques, el comportament i els resultats a l'avaluació de la primera etapa clau —*Key Stage 1*—) en funció de cinc tipus de variables de risc i promotores: les característiques de l'infant, com per exemple si pateix alguna malaltia o discapacitat, o fins a quantes hores mira la televisió; les característiques familiars, que inclouen, per exemple, l'estructura familiar (monoparentalisme), els nivells de pobresa o riquesa familiar, o el nombre de germans; les interaccions parentals amb els fills, com per exemple el tipus de normes establertes en el si familiar o la cura de l'infant, entre d'altres; les relacions de l'infant amb els seus iguals, i el suport parental i les relacions en el barri o veïnat, com per exemple el paper que juguen els avis en la cura i el suport familiar.

Pel que fa als resultats de l'anàlisi feta per a infants de 7 anys, l'estudi demostra que la majoria de les característiques de la família i dels pares estan associades amb un o més resultats (*outcomes*) de l'infant, però pocs ho estan, de manera consistent, amb totes les variables resultat. Així, mentre que la pobresa infantil està estretament relacionada amb els *outcomes* negatius a les cinc variables resultat, factors com un major nombre de germans o l'analfabetisme del pare tenen un impacte negatiu només en algunes d'aquestes variables. D'altra banda, alguns dels factors promotors identificats són un major nivell d'estudis de la mare i la freqüència de lectura de la mare al fill. La cura dels avis s'identifica com un factor promotor entre els infants que pateixen pobresa, fet que indica la importància de l'atenció familiar i el seu impacte positiu, malgrat una mala situació econòmica de la família.

En relació amb els resultats de l'adolescència, l'estudi se centra a examinar el benestar emocional, social, comportamental i escolar en funció de la vivència d'esdeveniments estressants com, per exemple, la malaltia o mort dels pares, d'un familiar o d'un amic; la

violència domèstica o l'abús d'alcohol i drogues a la llar; les discussions entre els pares, etc. A partir d'aquesta anàlisi, les autores assenyalen que els factors de risc associats amb baixos resultats a la prova del *Key Stage 3* i amb un menor benestar general són, per exemple, la violència o abusos domèstics, o la manca d'habitatge. El divorci dels pares, les discussions a la llar, la separació de pares i/o germans, o canviar de centre escolar s'identifiquen com a esdeveniments vitals que creen estrès i estan associats a un menor rendiment educatiu i benestar, però només quan els fets es donen després que l'infant hagi complert 7 anys.

En un últim capítol, els autors conclouen que hi ha una àmplia varietat de característiques familiars i dels pares que afecten tant positivament com negativa els resultats dels seus fills, malgrat que la pobresa i la cura dels infants tenen unes implicacions més fortes que altres factors. Així mateix, alguns esdeveniments o característiques tenen efectes significatius només si es produeixen més enllà dels primers anys de vida de l'infant.

L'estudi elaborat pel Childhood Wellbeing Research Centre és, sens dubte, una excel·lent recerca que posa l'èmfasi en el benestar dels infants i joves, i en les conseqüències que certes circumstàncies vitals i familiars poden tenir en el seu desenvolupament. L'existència de bases de dades longitudinals com les utilitzades en aquest estudi posa de manifest la necessitat de disposar d'informació per desenvolupar aquest tipus de recerques, sens dubte il·lustratives i esclaridores per a moltes problemàtiques actuals.

OECD (2012). *Education Today 2013: The OECD Perspective*. París: OECD Publishing.

La publicació *Education Today 2013* ofereix un resum dels resultats de les recerques en l'àmbit de l'educació dutes a terme per l'OCDE en els últims anys, i recull aquells missatges principals que es desprenen de les seves publicacions. L'informe, que té com a objectiu difondre aquelles orientacions polítiques i propostes especialment rellevants en un context global, s'estructura al voltant de vuit grans temàtiques que representen les principals àrees de treball en educació de l'OCDE.

Cadascuna de les seccions temàtiques s'organitza, respectivament, en una introducció, en la presentació dels resultats clau i, finalment, en una exposició de les orientacions polítiques en aquell àmbit. Les dades que sustenten les conclusions de l'*Education Today*

2013 són, per exemple, els resultats de les avaluacions PISA o TALIS, el recull d'indicadors de l'*Education at a Glance*, o informes com *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (2012), *Against the Odds: Disadvantaged Students who Succeed in School* (2011), *Learning for Jobs* (2010), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care* (2006), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (2005), entre d'altres, tots ells estudis de la pròpia OCDE.

Com que l'objectiu de la publicació és difondre els principals missatges que l'OCDE construeix en termes educatius, la informació és concisa, selecta i explícita, s'eviten referències a programes i projectes específics, i no s'estableix cap línia argumental entre els diferents capítols. D'aquesta manera s'aconsegueix un document que, lluny de ser abstracte i indefinit, estableix línies d'actuació política clares per a una sèrie d'aspectes clau en educació. A continuació es presenten, de manera resumida, les principals directrius polítiques elaborades per a cada àmbit temàtic.

- Pel que fa a l'educació de la primera infància, l'OCDE recomana que els focus de les polítiques de primera infància siguin el benestar, el desenvolupament i l'aprenentatge primerenc. Així mateix, es requereix més autonomia dels serveis per a la primera infància, tot i que aquesta ha d'anar acompanyada del finançament i suport necessaris per proporcionar serveis de qualitat. Vinculat a aquest aspecte, també es recomana millorar la qualificació, la formació i les condicions de treball dels professionals d'aquest àmbit, alhora que es fa necessari un compromís de les famílies i la comunitat en l'educació dels més joves.
- En segon lloc, l'OCDE posa especial èmfasi en aspectes que promouen l'eficàcia escolar, per la qual cosa elabora propostes en sis grans àmbits: l'enfortiment del lideratge escolar i l'autonomia dels centres; el seguiment i el suport al professorat, sobretot novell; la incorporació de les TIC a les escoles i la recerca en aquest àmbit per conèixer-ne els efectes; la promoció d'entorns d'aprenentatge eficaços; el rendiment de comptes i l'avaluació dels resultats d'aprenentatge i, per últim, la seguretat dels edificis escolars davant de fenòmens sísmics.
- Pel que fa a la continuació dels estudis més enllà de l'educació inicial o obligatòria, l'OCDE recomana, de manera general i partint del vincle entre l'educació postobligatòria i la inserció laboral, que la formació postobligatòria garanteixi

l'aprenentatge d'habilitats requerides pel mercat de treball, la millora dels processos d'orientació educativa i la potenciació de la formació contínua i el reciclatge i la formació en el lloc de treball.

- En l'àmbit de l'educació superior, les orientacions polítiques de l'OCDE reconeixen, entre d'altres, la necessitat de desenvolupar i treballar per a una visió estratègica de l'educació superior, la necessitat de millorar-ne la rendibilitat i la qualitat, i establir una política de costos compartits entre l'Administració pública i els usuaris de l'educació superior com a principi per al finançament d'aquesta etapa educativa.
- L'educació d'adults i el *lifelong learning* també centren un capítol de la present publicació. Les recomanacions que l'OCDE fa al respecte, que responen a l'existència de realitats molt diferenciades entre els països, són, entre d'altres, desenvolupar polítiques en l'àmbit de sistema per assegurar una educació d'adults eficaç, potenciar un sistema de cofinançament, renovar els sistemes de qualificacions, etc. Cal destacar que properament (a finals de l'any 2013) l'OCDE publicarà els resultats d'un nou estudi en matèria d'educació d'adults (Program for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC), el qual serà una font important de noves dades comparatives en aquesta temàtica.
- L'OCDE dedica també un capítol a analitzar els resultats, els beneficis i els retorns econòmics i socials de l'educació. A partir d'aquesta anàlisi l'OCDE proposa, amb l'objectiu d'aconseguir el màxim rendiment econòmic i social de l'educació, potenciar mesures encaminades a garantir una educació de qualitat, com la qualitat del professorat o la institucionalització de pràctiques de millora; endegar polítiques que fomentin l'interès dels joves en les ciències, les matemàtiques i la tecnologia; reduir la dispersió de resultats entre centres educatius, o establir possibilitats de retorn al sistema educatiu mitjançant l'augment de la informació i l'eliminació de les barreres estructurals, entre d'altres.
- Un altre tema que genera interès en el si de l'OCDE i que ocupa part dels informes educatius d'aquesta organització és l'equitat i la igualtat d'oportunitats dels sistemes escolars, a causa de la identificació de certes desigualtats presents en la majoria de països de l'OCDE per raons de sexe, d'origen socioeconòmic i cultural de les famílies o d'origen immigrant. En la publicació *Education Today 2013* l'OCDE

hi proposa les següents actuacions, entre d'altres: eliminar la repetició de curs i evitar la selecció primerenca dels estudiants en diferents itineraris educatius, administrar i gestionar l'elecció dels centres educatius per part de les famílies per evitar la segregació escolar, donar suport específic a l'alumnat d'origen immigrat per reforçar l'aprenentatge de la llengua d'acollida, o promoure la inclusió educativa per a tots els estudiants.

- L'últim aspecte que l'OCDE treballa en els seus informes i que apareix a la publicació *Education Today 2013* és la innovació i gestió del coneixement. El paper fonamental de la investigació per a la formulació de polítiques educatives gaudeix actualment d'un cert reconeixement, tot i que cal avançar en les pràctiques en aquest àmbit. Així doncs, l'OCDE aposta per una millora de la investigació i innovació educatives i exposa propostes concretes com ara dotar les persones d'habilitats i competències per a la innovació, potenciar una major connexió entre l'educació i formació vocacional i el món del treball, o afavorir l'ús de les noves tecnologies i la formació en aquest àmbit, entre d'altres.

En definitiva, la publicació *Education Today 2013* representa un recull d'aquelles aportacions més rellevants que sorgeixen de les recerques educatives que l'OCDE ha desenvolupat en els últims anys. L'informe esmentat permet als lectors i lectores captar, d'una manera clara i concisa, els principals missatges de l'OCDE al voltant de l'educació, fet especialment rellevant tenint en compte la influència que tenen els discursos d'aquesta organització en les polítiques que es duen a terme en l'àmbit nacional. L'estructura del document, sintètic i centrat en les troballes clau (*key findings*) i propostes, així com les referències a les recerques originals, que faciliten la cerca i possibiliten un aprofundiment, fan que la lectura d'aquest document permeti obtenir una perspectiva global dels principals reptes educatius identificats per l'OCDE i les respostes que aquesta organització proposa.

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE Publishing.

L'OCDE ha elaborat un informe que aprofundeix en una qüestió tan rellevant en matèria educativa com és l'equitat dels sistemes educatius i la garantia d'una educació de qualitat per a tothom. La constància que als països de l'OCDE hi ha un important nombre

d'alumnes que no assoleix el nivell bàsic de competències i que la distribució dels resultats escolars és desigual en funció del nivell socioeconòmic dels alumnes fan que la reducció de les desigualtats sigui un punt al qual l'OCDE dediqui especial atenció, fet que es demostra amb l'elaboració d'aquest informe. La publicació *Equity and Quality in Education* s'estructura al voltant de tres capítols centrals. El primer d'ells se centra a justificar la importància de garantir l'equitat en els sistemes educatius, mentre que els altres dos capítols es focalitzen en fer recomanacions polítiques per reduir els obstacles per a l'assoliment de l'equitat, i proposen mesures tant en l'àmbit de sistema com en el de centre educatiu.

Així doncs, el primer capítol es focalitza en per què la millora de l'equitat en educació i la prevenció del fracàs escolar són positives i necessàries, sobretot en el context actual de crisi econòmica. Mentre que el fracàs escolar i les desigualtats per raons socioeconòmiques o d'origen representen costos socials i econòmics molt elevats als països que més els pateixen, el conjunt de dades presentades en aquesta publicació mostren que els països de l'OCDE que presenten millors resultats en l'avaluació PISA són aquells que ofereixen majors nivells d'equitat i qualitat. Després de demostrar la importància de millorar en aquests aspectes, el capítol conclou fent les següents recomanacions: invertir més en educació, des de l'etapa infantil fins a la secundària superior; eliminar o reconduir aquells factors del sistema educatiu que afavoreixen el fracàs escolar, i prestar ajudes a les escoles amb condicions més desfavorides. Les dues últimes propostes es desenvolupen en els capítols posteriors, respectivament.

Al segon capítol del document s'analitzen les estratègies per eliminar els obstacles que, en l'àmbit de sistema, dificulten la consecució de l'equitat i la millora dels resultats educatius. En aquest sentit, l'OCDE identifica cinc tipus de polítiques que tenen un impacte negatiu en l'equitat i els resultats, i proposa enfocaments alternatius per corregir aquest impacte. En primer lloc, s'aborda la repetició de curs, i es proposa l'ús de mesures preventives o la promoció automàtica acompanyada d'un suport específic per a aquells estudiants amb més dificultats. En segon lloc, se suggereix endarrerir la selecció primerenca dels estudiants en itineraris educatius diferenciats, ja que aquesta mesura té efectes negatius en els estudiants desfavorits i en aquells amb un baix rendiment. El control i l'administració dels sistemes d'elecció de centres per part de les famílies i estudiants s'identifiquen també com elements clau a tenir en compte. En quart lloc, es plantegen mesures al voltant de les polítiques de finançament dels centres. El capítol

finalitza amb un seguit de propostes encaminades a reduir l'abandonament escolar prematur mitjançant, per exemple, vies de segona oportunitat o establint sistemes d'orientació adequats.

En el tercer i últim capítol de la publicació s'analitza com millorar l'equitat i reduir el fracàs escolar des dels propis centres educatius, s'exploren els reptes específics d'aquelles escoles amb altes proporcions d'estudiants desfavorits i es fan propostes al voltant de cinc grans eixos. El primer d'ells és la importància del lideratge escolar i les mesures necessàries per enfortir-lo i donar-li suport. En segon lloc, s'aborda la necessitat de crear un clima i ambient escolars favorables a l'aprenentatge. En relació amb els professionals de l'educació, se suggereix millorar la qualitat de la formació dels docents, així com afavorir-ne l'atracció i la retenció en aquells centres amb més dificultats. En quart lloc, es proposa millorar les estratègies d'ensenyament-aprenentatge per tal que aquestes siguin més eficaces. I, per últim, s'estableix com a prioritats l'enfortiment dels vincles, la cooperació i comunicació entre els centres educatius i les famílies i les comunitats dels estudiants.

En definitiva, la publicació *Equity and Quality in Education* aporta un gruix important de dades sobre dos aspectes molt rellevants en la societat actual, com són les desigualtats educatives i el fracàs escolar entre aquells grups més desfavorits. Així mateix, l'informe no es limita a oferir dades, sinó que també proposa un conjunt de mesures i estratègies polítiques per redreçar les situacions desiguals en què es troben molts estudiants dels sistemes educatius dels països de l'OCDE. L'OCDE ha publicat també un resum executiu de l'informe que es troba en diverses llengües, entre les quals el castellà.

OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. París: OECD Publishing.

L'any 2011 l'OCDE va presentar *OECD Skills Strategy*, una iniciativa que pretén sistematitzar i recollir evidències sobre polítiques «de competències»¹. La promoció de les competències i habilitats personals, cognitives, socials i laborals de les persones és el

1. La paraula *skills* es tradueix al català com a 'habilitats'. Tot i això, en la traducció al castellà del resum executiu que es pot trobar a la pàgina web de l'OCDE, la traducció del terme *skills* és 'competència', per la qual cosa s'ha optat per utilitzar aquesta paraula.

focus de *OECD Skills Strategy*, i l'informe *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies* representa el primer producte d'aquesta iniciativa.

L'OCDE parteix de la base que les competències són el motor de desenvolupament econòmic de les societats actuals, entenent que «sense una inversió adequada en competències, les persones queden en els marges de les societats, el progrés tecnològic no es tradueix en creixement econòmic i els països no poden competir en una societat basada, cada cop més, en el coneixement»². Així mateix, es preveu que els països amb marcs institucionals ben definits i dissenyats, i amb estratègies efectives entorn de les polítiques promotores de les competències, podran mantenir millors llocs de treball i un creixement econòmic sostingut a llarg termini. Comprendre la perspectiva des de la qual l'OCDE entén les competències permet situar les polítiques que es proposen al llarg de l'informe. Aquest consta d'un apartat introductori, on es presenta la publicació i el marc analític de què es parteix, i de tres capítols posteriors, on es desenvolupa, en cadascun d'ells, una línia política prioritària.

Un dels elements més rellevants de l'informe és l'enfocament integral i sistemàtic que guia l'estratègia de l'OCDE en competències. Entre d'altres, es posa l'èmfasi en la necessitat de coordinació dels diferents departaments governamentals (economia, treball, educació, serveis socials, medi ambient, etc.) per evitar contradiccions i duplicitats d'esforços. També és destacable l'èmfasi que l'enfocament fa en la participació activa i protagonista d'altres actors que no siguin l'Estat —principalment el món empresarial— en el disseny del currículum i la provisió d'educació i formació. Així mateix, l'enfocament també se centra en l'aprenentatge al llarg de la vida, i considera l'evolució constant dels mercats de treball, la «pèrdua» o «desgast» de les competències no utilitzades i la consegüent necessitat de la formació al llarg de tota la vida d'una persona.

Les recomanacions polítiques que es desenvolupen en aquest informe parteixen, doncs, de les premisses presentades prèviament, i s'inscriuen en tres àrees d'acció política. En primer lloc, s'articulen un seguit de propostes al voltant del *desenvolupament de competències rellevants*, que significa no només respondre a la demanda actual de qualificacions que proporcionen una combinació diversa de competències, sinó també a

.....
2. OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. París: OECD Publishing, p. 10.

la necessitat de desenvolupar competències tecnològiques i per a la innovació. En segon lloc, es proposa una línia política *per a l'activació de competències*. Aquesta proposta es basa en el fet que els sistemes de benestar de molts països «desincentiven» la participació d'algunes persones o col·lectius al mercat de treball, amb la consegüent pèrdua de força de treball, i per la qual cosa se suggereix activar sistemes d'incentivació o eliminar beneficis socials que fan poc atractiva aquesta incorporació al mercat laboral. Per últim, es recomana *utilitzar les competències de manera efectiva*, per evitar un malbaratament de recursos. En aquest sentit, es proposa afavorir la coincidència entre les competències demandades pel mercat laboral i l'ús de les competències personals, i fer més flexible el mercat de treball, entre d'altres.

En definitiva, l'informe de l'estratègia de competències de l'OCDE és una mostra més de la voluntat d'influència política d'aquesta organització. Les propostes que s'hi desenvolupen poden ser, en certa mesura, controvertides, ja que l'educació i la formació són concebudes des de la visió del capital humà, posades al servei del mercat laboral i l'economia global.

OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publishing.

L'avaluació dels sistemes educatius és un element de creixent importància i protagonisme en la majoria de països, i els estudis de l'OCDE en termes de política educativa inclouen aquest aspecte considerat fonamental. L'informe que es presenta posa el focus en l'avaluació dels diversos elements que conformen els sistemes educatius des d'una perspectiva comparada. L'OCDE, doncs, fa una aposta decidida pels mecanismes d'avaluació en pro de la millora educativa en termes de resultats, però sense menystenir les funcions de l'avaluació com a estratègia de transparència i rendició de comptes davant de la societat.

A partir de la comparació de l'experiència de vint-i-vuit països de l'OCDE, els autors identifiquen pros i contres dels diversos enfocaments i ofereixen alternatives per «utilitzar l'avaluació per millorar la qualitat, la igualtat i l'eficàcia de l'educació»³. És cert que l'avaluació ocupa una posició central a les agendes polítiques nacionals, tendència que

.....
3. OCDE (2013). *Sinergias en aras de un mejor aprendizaje: una perspectiva internacional sobre evaluación. Resumen en español*, p. 1.

l'OCDE atribueix a la creixent demanda d'una educació eficaç i a l'augment de les polítiques de descentralització i d'autonomia de centres, entre altres motius. Malgrat haver-hi certa varietat en les estratègies i mecanismes d'avaluació entre els països estudiats, a la part inicial de l'informe s'identifiquen alguns elements compartits entre els diversos sistemes educatius, com ara la diversificació dels objectes (no només s'avaluen els estudiants, sinó també els centres, el professorat, els/les directors/es dels centres, etc.) i els usos de l'avaluació (no només s'utilitza l'avaluació per conèixer els resultats dels estudiants, sinó també per conèixer si el funcionament dels centres és adequat, així com per exigir responsabilitats als agents educatius sota la lògica de la rendició de comptes).

Després d'una descripció general del context i de les tendències generals en l'avaluació, els capítols que prossegueixen s'ocupen de les qüestions substantives que impulsen el projecte: un marc (*framework*) per a l'avaluació dels sistemes educatius des d'una concepció holística i en què es destaca la necessitat d'establir sinergies entre els diferents components de l'avaluació (capítol 3); l'avaluació dels estudiants (capítol 4); l'avaluació del professorat (capítol 5); l'avaluació dels centres educatius (capítol 6); l'avaluació dels líders escolars (capítol 7), i l'avaluació del sistema educatiu (capítol 8). En cadascun d'aquests capítols es discuteixen pràctiques nacionals, els principals factors involucrats i el seu impacte, i exemples de respostes polítiques innovadores. Els annexos finals concentren la part metodològica (annex A) i un resum de la part propositiva, amb un recull de les principals recomanacions polítiques (annex B). Aquestes directrius polítiques, centrades en cadascun dels àmbits estudiats i que es poden trobar explicitades en els capítols precedents, són concises i tangibles, de manera que afavoreixen la voluntat de l'OCDE d'incidir en la construcció de les polítiques educatives nacionals.

L'informe *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* respon als objectius de l'OCDE de situar l'avaluació en un punt nuclear de les polítiques educatives i d'incentivar els governs perquè plantegin polítiques i pràctiques en aquesta línia, que representin amb claredat les opcions i propostes polítiques en la línia ideològica de l'organització.

UNESCO (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. París: UNESCO.

Els informes de seguiment de l'EPT (Educació per a Tothom), elaborats per un equip de treball de la UNESCO, es publiquen anualment i se centren en l'anàlisi de la situació i

la consecució dels objectius de l'EPT, que 164 països van acordar l'any 2000 a Dakar i que esdevenen un horitzó a assolir l'any 2015. Amb una periodicitat anual, l'equip de recerca de la UNESCO es dedica a avaluar la situació dels objectius de l'EPT en els diferents països del món, i en cada edició s'aprofundeix, a més, en una temàtica concreta. En el cas de l'informe del 2012, s'ha estudiat amb més profunditat el tercer objectiu de l'EPT, que proposa que tots els i les joves tinguin oportunitats d'adquirir les competències necessàries per desenvolupar-se en la societat contemporània i inserir-se tant socialment com laboral. L'informe està estructurat en dues parts. A la primera es fa un repàs de les dades més rellevants que permeten copsar el grau d'assoliment dels objectius de l'EPT. La segona se centra a analitzar el tercer objectiu de l'EPT —els i les joves i les competències—.

El seguiment dels objectius de l'EPT, que s'exposa a la primera part de l'informe, tracta de mostrar a la comunitat internacional el grau de consecució dels sis objectius acordats l'any 2000 i els progressos —o retrocessos— que s'estan fent. A partir de les dades estadístiques analitzades (provinents de l'OMS, de l'OCDE, de l'Institut d'Estadística de la UNESCO o dels instituts d'estadística nacionals, entre d'altres) s'emeten valoracions al voltant d'aquests objectius, i s'obté una panoràmica mundial sobre el seu nivell d'assoliment. Les dades que s'hi presenten no permeten tenir una visió massa optimista, ans el contrari: la consecució dels sis objectius dista de trobar-se en el camí més adequat i, tot i alguns avenços, es dona, de manera majoritària, una situació d'estancament. Les diferències observades en els indicadors educatius utilitzats il·lustren les importants desigualtats existents entre països, essent tres les regions que més s'allunyen d'aconseguir els objectius de l'EPT: els Estats Àrabs, l'Àfrica Subsahariana i l'Àsia Meridional.

La segona part de l'informe es focalitza en el tercer objectiu de l'EPT —atendre les necessitats de formació dels joves i adults—, concretament en els vincles entre l'educació i el món del treball, i en com els aprenentatges adquirits possibiliten la inserció laboral i la participació social. A l'informe es fa una interessant distinció entre competències bàsiques —que comprenen les nocions mínimes de lectoescriptura i matemàtiques—, competències transferibles —aquelles habilitats que permeten una adaptació a diferents entorns i oferir respostes a situacions diverses— i competències tècniques i professionals —les que estan vinculades a professions concretes—. Les desigualtats en relació amb els tres tipus de competències són dispars en l'àmbit territorial, però és habitual trobar diferències en funció de la riquesa familiar dels joves. Aquest fet té

importants conseqüències, com ara la presència de desigualtats en l'accés als estudis postobligatoris, a llocs de treball de qualitat o al món laboral. Les taxes d'atur juvenil i la vinculació amb el nivell d'estudis assolit són especialments rellevants en els països occidentals, mentre que en països en vies de desenvolupament l'eix rural-urbà o el sexe esdevenen factors de desigualtat important.

Més enllà del contingut específic i de la gran quantitat de dades que il·lustren les variables d'anàlisi, l'informe del 2012 permet copsar la situació de l'EPT al món de manera senzilla però completa. La presentació de la informació més rellevant en forma de titulars, així com la publicació d'un resum de les principals dades i conclusions, permet als lectors i lectores obtenir una perspectiva global prou esclaridora, però preocupant, sobre com el dret a l'educació es veu vulnerat en un important nombre de països on no tots els infants i joves tenen les mateixes oportunitats educatives. Tant l'informe complet com el resum es poden trobar en diverses llengües, entre elles el castellà.

Cinquena part:

Conclusions

Miquel Martínez Martín i Bernat Albaigés Blasi

16 Conclusions

LA MILLORA DE L'EFICÀCIA DEL SISTEMA EDUCATIU A CATALUNYA

La millora de l'eficàcia del sistema educatiu: progressos i obstacles

En el darrer quinquenni, l'educació del nostre país s'ha vist sotmesa a importants factors de transformació social i política. Un dels factors de transformació més determinants és la consolidació de la *crisi econòmica*, que ha incrementat la precarietat social d'una part significativa de la població, especialment entre els infants, i que ha introduït enormes dificultats pressupostàries a les administracions públiques, que s'han vist abocades a desenvolupar mesures de contenció o reducció del dèficit públic que han afectat també el finançament de l'educació i el desplegament de polítiques educatives. Un altre factor de transformació rellevant té a veure amb les importants *reformes estructurals* que s'han aplicat en el sistema educatiu en els darrers anys, especialment arran de l'aprovació i aplicació de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC), de l'any 2009, i que han modificat aspectes substancials de la governança del sistema educatiu. I un darrer factor de transformació que cal destacar està relacionat amb la celebració de les eleccions al Parlament de Catalunya de l'any 2010 (i 2012), de les eleccions municipals de l'any 2011 i de les eleccions generals també de l'any 2011, que han suposat *canvis de govern* a la Generalitat de Catalunya, al Govern central i també a molts municipis catalans, i que han transformat d'acord amb les noves legitimitats democràtiques l'orientació de determinades polítiques públiques que s'estaven produint.

Des d'aquesta perspectiva evolutiva, tal com es desprèn del capítol d'aquest anuari elaborat per Gerard Ferrer i Bernat Albaigés, un dels fets més destacables és que la majoria

d'indicadors de rendiment del sistema educatiu en l'etapa de formació inicial mostren una tendència de millora des de fa cinc anys o més (segons l'indicador de referència).

En relació amb els ensenyaments primaris, per exemple, les proves de competències de 6è de primària, tot i que no són estrictament comparables pels diferents graus de dificultat d'aquestes o pels àmbits de competència avaluats, mostren una tendència positiva entre els anys 2009 i 2013, amb una reducció de l'alumnat que se situa en nivells baixos en l'adquisició de competències en llengua catalana i llengua castellana i en matemàtiques.

En relació amb els ensenyaments secundaris obligatoris, les proves de competències a 4t d'ESO també indiquen una millora dels resultats en les llengües catalana i castellana (i anglesa) i en matemàtiques entre els anys 2012 i 2013, que són les edicions disponibles, amb reducció del percentatge d'alumnat que se situa en nivells baixos. En aquesta mateixa línia, i a l'espera de confirmar aquesta tendència a les proves PISA de l'any 2012, amb resultats pendents de publicar, el percentatge d'alumnes de 15 anys que presenten dèficit formatiu en comprensió lectora a aquestes proves es va reduir l'any 2009 en 7,7 punts percentuals respecte l'any 2006, per sobre de la mitjana espanyola (6,1) i europea (4,1). Aquesta millora en l'adquisició de competències es deixa notar també en les trajectòries formatives, amb una taxa d'idoneïtat als 15 anys que s'ha incrementat 2,6 punts percentuals entre els anys 2008 i 2012, i una taxa de graduació a l'ESO que també ho ha fet 2,1 punts percentuals entre els anys 2008 i 2011, per sobre de la mitjana espanyola (1,5), amb un augment acumulat d'11,1 punts des de l'any 2000.

I finalment, en relació amb els ensenyaments secundaris postobligatoris, la taxa bruta de graduació al batxillerat s'ha incrementat en 3,9 punts percentuals, i als CFGM, en 1,4 punts entre els anys 2008 i 2011. Com a conseqüència d'aquest fet, la proporció de població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits s'ha incrementat en 5,5 punts percentuals entre els anys 2008 i 2012, per sobre de la mitjana espanyola (2,8) i europea (1,8), mentre que l'abandonament educatiu prematur s'ha reduït durant aquest mateix període en 9,2 punts percentuals, també per sobre de la mitjana espanyola (7) i europea (2,1). De fet, després de Malta i Portugal, Catalunya presenta el sistema educatiu dels països de la Unió Europea que ha aconseguit reduir més l'abandonament educatiu prematur d'ençà de l'any 2008.

En definitiva, al llarg del darrer quinquenni, el sistema educatiu català ha millorat notablement la seva eficàcia i ha aconseguit que actualment hi hagi més alumnes que adquireixen els nivells bàsics de competències al llarg de l'escolaritat obligatòria, que es graduen a l'ESO i que assoleixen, com a mínim, ensenyaments secundaris postobligatoris.

Els motius que expliquen aquesta millora són complexos i molt diversos, i no es limiten a esdeveniments ocorreguts durant aquests darrers cinc anys o a fets exclusivament intrínsecs al mateix sistema educatiu. Així, per exemple, encara que sigui parcialment, no es pot entendre la millora dels resultats del sistema educatiu en l'actualitat sense remetre'ns al substrat generat pels bons nivells de desenvolupament econòmic i de polítiques de benestar aconseguits a Catalunya en les darreres tres dècades —per citar factors extemporanis i no necessàriament vinculats a l'educació—, o no podem entendre la reducció de l'abandonament educatiu prematur sense prendre en consideració l'impacte de la crisi econòmica i l'increment de l'atur juvenil. O més directament relacionat amb l'educació, tampoc es pot comprendre plenament la tendència positiva en l'assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris dels joves d'avui sense esmentar, per citar només un exemple, polítiques educatives com l'allargament als 16 anys de l'edat d'escolarització obligatòria instaurat a partir del 1990 (LOGSE). En educació, hi ha impactes que es poden observar a curt termini, però, com que els canvis educatius afecten trajectòries vitals, estructures socials i construccions culturals, hi ha impactes que perduren o es manifesten a mitjà i llarg termini.

En aquest punt, però, ens interessa destacar especialment el paper de la política educativa desenvolupada en la darrera dècada a Catalunya com a factor que contribueix a explicar aquesta millora dels resultats del sistema educatiu.

En l'*Anuari 2011* destacàvem la necessitat de promoure, desplegar o consolidar l'escolarització equilibrada d'alumnat, la personalització dels processos d'aprenentatge, la revisió dels currículums acadèmics, l'oferta d'ensenyaments preobligatoris i postobligatoris, l'acompanyament a l'escolaritat, l'avaluació del sistema educatiu, l'autonomia escolar i el lideratge dels centres, el suport a la funció docent, la inversió en beques o la participació de les famílies, entre altres àmbits. Doncs bé, malgrat els dèficits que puguin existir o els retrocessos que també s'han donat en els darrers tres o quatre anys per efecte de la crisi, sobre els quals posteriorment incidirem, i malgrat que el desenvolupament hagi pogut ser desigual, en molts d'aquests àmbits hi ha hagut millores estructurals al llarg de la

darrera dècada, promogudes pels diferents governs, que, creiem, han anat orientades en la bona direcció i que han comportat progressos significatius.

Això no significa que tota la política educativa desenvolupada al llarg dels darrers dos lustres hagi estat positiva, ni tampoc que els diferents àmbits de política educativa assenyalats hagin tingut un progrés sostingut i continuat en el temps, sense impulsos o retrocessos destacables en funció, per exemple, de canvis de govern o de disponibilitats pressupostàries, ni tampoc que cadascuna d'aquestes millores estructurals, individualment, hagin generat per se un impacte net positiu sobre els resultats educatius del sistema. Sí que defensem, però, que aquestes millores estructurals contribueixen a que, globalment, el sistema educatiu tingui en l'actualitat unes condicions més favorables avui que fa deu o quinze anys, malgrat els retrocessos ocorreguts per la crisi econòmica, per promoure l'èxit educatiu de l'alumnat.

Algunes d'aquestes millores estructurals són:

- **La regulació de l'escolarització equilibrada d'alumnat.** Malgrat els dèficits existents en el grau de desplegament i en l'ús dels instruments, el nostre ordenament jurídic (LOE de 2006, Decret d'admissió d'alumnat de 2007 i LEC de 2009) protegeix, més que en èpoques precedents, l'escolarització equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques i la coresponsabilitat dels centres educatius i de les administracions públiques en la promoció de polítiques per combatre la segregació escolar. Encara que aquest fenomen persisteixi, amb situacions a escala local molt desiguals, aquesta regulació és un dels factors que ha propiciat que els nivells de segregació del nostre sistema educatiu sigui avui menys accentuat que l'any 2006 —malgrat que, com veurem més endavant, aquesta evolució s'ha vist capgirada en els darrers dos o tres anys—.
- **L'avaluació del sistema educatiu.** Malgrat algunes veus discrepants en la forma com s'ha concretat l'avaluació del sistema educatiu a Catalunya, és indiscutible que actualment el sistema disposa d'un conjunt d'eines d'avaluació externa periòdica que fa menys de deu anys no existien, i que els seus resultats són posats a disposició dels gestors del sistema i dels centres docents per a la millora dels processos d'aprenentatge de l'alumnat. Les proves d'avaluació de competències de 6è curs d'educació primària es van començar a aplicar el curs 2008-09; les

proves d'avaluació diagnòstica d'educació primària i d'ESO (al final del cicle mitjà d'educació primària i del segon curs de l'ESO) ho van fer el curs 2009-10, i les proves d'avaluació de competències de 4t d'ESO, el curs 2011-12. Les proves PISA aplicades a l'alumnat de 15 anys es van iniciar amb resultats significatius per a Catalunya l'any 2003.

- **L'ordenació dels diferents ensenyaments reglats i revisió dels currículums acadèmics i dels sistemes d'avaluació.** L'avaluació del sistema ha estat acompanyada de canvis en el currículum. N'és un exemple recent la modificació del nombre d'hores lectives de matemàtiques a l'ESO (de 420 a 490 hores en total) a partir del curs 2012-13, després de constatar a les proves d'avaluació de competències anteriorment esmentades la necessitat de millorar els resultats en aquesta matèria. De fet, malgrat que aquest àmbit es troba encara en un nivell de desenvolupament força incipient, en els darrers anys s'han promogut diverses iniciatives orientades a actualitzar el currículum escolar i a identificar les competències instrumentals bàsiques, especialment a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria, a reforçar-ne l'aprenentatge i a adequar els sistemes d'avaluació. L'actualització dels decrets d'ordenació dels diferents ensenyaments durant els anys 2007 (educació primària i secundària obligatòria, modificat l'any 2012), 2008 (educació infantil de segon cicle i batxillerat) i 2011 (formació professional inicial), el desplegament del Pla d'impuls a la lectura, la implantació dels exàmens de setembre a partir del curs 2011-12 o la publicació de les competències bàsiques de les llengües catalana i castellana i de matemàtiques a primària i secundària a inici d'any 2013 van en aquesta direcció.
- **La promoció de l'autonomia escolar i del lideratge dels centres.** Malgrat que el grau d'aplicació real és encara desigual, la LEC de 2009 consolida canvis substancials en la governança del sistema, amb un enfortiment de l'autonomia i la direcció dels centres. Els decrets d'autonomia de centres i de direccions, aprovats ambdós l'any 2010, despleguen aquests principis i consagren marges significatius en l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió dels recursos per part dels diferents centres, i també la funció directiva i la professionalització de la figura del / de la director/a, entre altres. El desenvolupament del Projecte per a la Millora de la Qualitat dels Centres Educatius públics (PMQCE), que integra diferents plans estratègics endegats en nombrosos centres educatius a partir del curs 2006-07 amb la finalitat d'incrementar els resultats educatius, millorar

la cohesió social i prevenir l'abandonament prematur, o la posterior aplicació dels acords de coresponsabilitat previstos en la LEC, són millores que, si bé no afecten encara tots els centres, han contribuït a articular i planificar l'autonomia escolar i la millora de la qualitat i l'equitat en el sistema. Convé recordar que la recerca internacional evidencia que l'autonomia escolar, especialment en l'àmbit pedagògic, genera efectes positius sobre els resultats del sistema.

- **La promoció de l'oferta d'ensenyaments pre- i postobligatoris.** L'*Anuari 2011* posava de manifest que Catalunya presenta nivells d'escolarització a la formació professional inferiors a la mitjana europea, i també que aquells territoris i països que més oferta tenen presenten una prevalença més baixa de l'abandonament educatiu prematur (en part, perquè la formació professional conforma l'itinerari formatiu més seguit per part de l'alumnat amb més dificultats d'escolarització). Des d'aquesta perspectiva, l'esforç dels poders públics per ampliar la provisió de places de formació professional ha estat en els darrers anys molt important, amb la promoció de tres plans de la formació professional de Catalunya (el darrer, per al quadrienni 2013-2016). D'ençà del curs 2007-08, s'ha ampliat l'oferta en més de trenta mil noves places de cicles formatius de grau mitjà i superior, a un ritme de 6.300 anuals. A més, a partir del curs 2012-13, també s'ha posat en funcionament la formació professional dual, amb més de cinc-cents alumnes beneficiats (més de dos mil el curs 2013-14), amb un esforç creixent per vincular la formació professional i el sector empresarial. En aquesta mateixa línia, l'*Anuari 2011* també evidenciava que la participació a l'educació infantil de primer cicle genera efectes positius en els resultats acadèmics posteriors, especialment entre els grups socialment menys afavorits (que al seu torn participen comparativament menys en aquesta oferta, de manera que no es beneficien prou d'aquest efecte positiu). En qualsevol cas, la transformació d'aquest àmbit educatiu en la darrera dècada es posa de manifest en constatar que el curs 1999-2000 hi havia la meitat de l'alumnat escolaritzat a l'educació infantil de primer cicle que el curs 2012-13, o que entre els cursos 2000-01 i 2011-12 el ritme de creació d'oferta es va situar en quatre mil places anuals —encara que, com veurem més endavant, aquesta tendència també s'ha capgirat en el darrer curs—.
- **La personalització dels processos d'aprenentatge i l'atenció a la diversitat als ensenyaments obligatoris.** També en els darrers anys el sistema educatiu ha

millorat les actuacions per garantir l'atenció de les necessitats educatives específiques dels diferents alumnes. Malgrat els retrocessos que s'hagin pogut produir per l'impacte de les mesures d'austeritat aplicades en els darrers anys, l'atenció a la diversitat d'alumnat per part del sistema educatiu és actualment millor que la de fa una dècada. La millora de l'acció tutorial, l'extensió dels programes de diversificació curricular (aules obertes i projectes singulars) en molts municipis o dels agrupaments flexibles i de mesures de reforç dels aprenentatges a l'aula ordinària en la majoria de centres, la creació de les aules d'acollida per a l'atenció de les necessitats lingüístiques de l'alumnat nouvingut a partir del curs 2004-05, la concreció dels protocols de detecció i atenció de l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge (dislèxia, TDAH, etc.) o amb altes capacitats a partir del curs 2011-12, o la instauració del Suport Escolar Personalitzat a educació infantil i primària, també a partir del curs 2011-12 (i més recentment del Programa Intensiu de Millora a l'ESO), entre altres, són estratègies que fa anys no existien, com a mínim amb aquesta intensitat, i que garanteixen una atenció més adequada i personalitzada de les necessitats educatives dels alumnes amb més dificultats d'aprenentatge. També en l'àmbit de l'educació especial hi ha hagut millores significatives. La LEC de l'any 2009 consagra definitivament l'educació inclusiva com a principi orientador del nostre sistema educatiu, i l'aprovació i aplicació del Pla d'acció 2008-2015 «Aprendre junts per viure junts» de l'any 2008 va donar lloc, per exemple, a la creació de les unitats de suport a l'educació especial (USEE) per facilitar l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials en entorns escolars ordinaris.

- **La descentralització (i desconcentració) política i el desenvolupament del treball integrat en matèria d'educació des del territori.** En els darrers temps s'ha anat consolidant (i posant en pràctica a través de mesures polítiques concretes) una concepció de l'educació cada cop més àmplia, no només centrada en l'àmbit escolar propi de l'etapa de formació inicial, i que busca reforçar més la relació de l'escola amb la resta d'àmbits educatius (família, entorn, formació al llarg de la vida, etc.) com a condició necessària per a la millora de l'èxit educatiu. En el marc d'un escenari en què es promou la coresponsabilitat i el treball integrat dels diferents agents que formen la comunitat educativa del territori (alumnes, famílies, professorat, serveis educatius, Administració educativa, ens locals, entitats, etc.), l'educació al nostre país també ha experimentat en els darrers temps un procés de descentralització i desconcentració política, que ha anat consolidant un paper cada

cop més protagonista dels ens locals en el desplegament de polítiques educatives. La mateixa aprovació de la Llei d'Educació de Catalunya l'any 2009 reconeix els ajuntaments com a Administració educativa, consolida el caràcter de proximitat de la política educativa i atorga al territori protagonisme en l'acompanyament a l'escolaritat de l'alumnat amb més dificultats d'escolarització. La creació dels plans educatius d'entorn a partir del curs 2004-05 o la implementació amb caràcter experimental de les zones educatives a partir del curs 2008-09 conformen bones pràctiques en aquesta direcció. En aquest sentit, l'anàlisi del Panel de Polítiques Públiques Locals d'Educació de l'any 2011, en comparació de la de l'any 2009, evidencia una clara tendència en aquests darrers anys a desenvolupar i consolidar aquest procés de descentralització política, i reflecteix el paper cada cop més actiu que assumeixen els ajuntaments en el desplegament de les diferents polítiques educatives. En efecte, les dades analitzades posen de manifest l'increment dels nivells de coresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació, amb un augment significatiu de la seva implicació en la planificació, diversificació i avaluació de polítiques educatives locals, i també una tendència a incrementar l'especificitat dels plans educatius que orienten la intervenció dels ajuntaments, en detriment de plans més generals que incloïen actuacions d'educació, i a millorar la qualitat de la formulació de polítiques educatives, amb més ajuntaments que estan adaptats o que incorporen en la seva agenda política les principals demandes i reptes educatius existents. A més, respecte a l'any 2009, l'anàlisi del Panel també constata que més ajuntaments han tendit a dotar-se d'estructures administratives autònomes, amb entitat pròpia i específica, i amb recursos humans més ben formats per dur a terme la seva tasca. En definitiva, cada cop hi ha més ajuntaments ben preparats i disposats a assumir un protagonisme creixent en el desenvolupament de polítiques educatives (vegeu el capítol de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés).

- **El finançament de l'educació.** Aquestes millores estructurals del sistema educatiu s'han produït en un context d'expansió de la política educativa basat en un període de creixement de la despesa pública en educació. Cal tenir en compte que, tot i l'increment del nombre d'alumnat al sistema, des de l'any 2000 fins l'any 2010 s'ha doblat la despesa per estudiant no universitari, de 2.392,06€ a 4.706,82€ (a preus corrents), i s'ha augmentat en un punt percentual la despesa pública en educació no universitària sobre el PIB, del 2,01% al 2,97%. Tot i que la recerca demostra que, a partir d'un determinat nivell de despesa, l'impacte de la despesa pública

en els resultats és feble (com més es gasta, no necessàriament més milloren els resultats). És important fer notar que Catalunya era un dels països amb una despesa pública en educació sobre el PIB més baixa i que la millora progressiva del finançament de l'educació ha suposat proveir el sistema de més recursos, que han ajudat a costejar, al seu torn, les polítiques anteriorment esmentades.

Algunes de les mesures exposades, no avaluable perquè encara són recents, s'han desenvolupat en el marc de l'*Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya*, que esdevé l'eix principal d'actuació del Departament d'Ensenyament a partir de l'any 2012. Malgrat les omissions que pugui tenir aquest pla o malgrat determinats retrocessos en alguns dels eixos plantejats, com a mínim fins al moment, que posteriorment destacarem, cal esmentar que posa l'èmfasi en la millora dels resultats del sistema, i que incorpora eixos estratègics i mesures globalment orientades a reforçar la majoria d'aquestes dimensions¹.

Fetes aquestes valoracions de caràcter positiu, no cal perdre de vista que, malgrat aquesta millora de l'eficàcia del sistema educatiu, els resultats educatius assolits encara no situen Catalunya en una posició destacada en l'anàlisi comparada per comunitats autònomes i països europeus en la majoria d'indicadors assenyalats. I això es produeix, en part, perquè el nostre país compta amb alguns dèficits que són estructurals i molt complexos de transformar o capgirar.

De fet, l'anàlisi dels indicadors sobre l'estat de l'educació evidencia la forta polarització que caracteritza el comportament del nostre sistema educatiu: combina, d'una banda, elevades taxes de no graduació a l'ESO, baixes taxes d'escolarització als 17 anys i elevats nivells d'abandonament educatiu prematur (essent el segon país de vint-i-set, només després d'Espanya, amb els nivells d'abandonament educatiu prematur i d'assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris més negatius), i, d'altra banda, elevades taxes d'escolarització als 20 anys i elevats percentatges de població jove amb estudis superiors assolits (per sobre de la mitjana europea).

.....

1. Els eixos d'aquest pla són: 1. Professionalització de la docència; 2. Suport Escolar Personalitzat (SEP); 3. Impuls de la lectura; 4. Innovació metodològica i didàctica a les aules; 5. Plurilingüisme; 6. Autonomia de centre; 7. Professionalització de la direcció; 8. Implicació i compromís de la família en el seguiment de l'evolució acadèmica i personal de l'alumne; 9. Relacions de la comunitat educativa i l'entorn; 10. Absentisme i abandó escolar.

Combatre aquesta polarització de les trajectòries formatives de l'alumnat és especialment difícil, especialment perquè està fortament condicionada per factors estructurals externs al mateix sistema educatiu i per una estructura social-formativa i econòmica-laboral també fortament polaritzades que la política educativa no aconsegueix neutralitzar o compensar suficientment.

En efecte, és prou conegut que, en relació amb l'estructura formativa, Catalunya presenta en el grup d'edat de 25 a 64 anys una proporció notablement més elevada de població amb estudis bàsics o inferiors que la Unió Europea (47% enfront de 27%) però també una proporció més elevada de població amb estudis superiors (31% enfront de 26%), comportament que es tendeix a reproduir en les trajectòries formatives de pares a fills. I també és conegut que, en relació amb l'estructura ocupacional, les elevades xifres comparades d'abandonament educatiu prematur a Catalunya estan relacionades amb les característiques del nostre mercat de treball, amb un elevat pes, per sobre de la mitjana espanyola i europea, de l'ocupació no qualificada, que fins a l'inici de la crisi econòmica actual actuava de reclam per als joves amb més dificultats d'escolarització i menys vinculats al sistema educatiu.

Per entendre la complexitat a la qual ha de fer front el sistema educatiu català, a més, cal afegir la incidència de factors demogràfics sobrevinguts, que no es troben amb la mateixa intensitat en altres sistemes educatius. L'anàlisi dels indicadors posa de manifest que Catalunya té un dels sistemes educatius que més creixement ha experimentat en els darrers anys, essent la segona comunitat autònoma i el primer país europeu amb la taxa de creixement de població en edat d'escolarització obligatòria més alta, i que aquesta és una situació que incrementa la complexitat del nostre sistema educatiu, tant per l'augment consegüent de necessitats de més recursos humans i materials com per les dificultats de gestionar un sistema en creixement. A més, cal tenir present que aquest increment de la demografia educativa s'ha produït sobretot per l'impacte del fet migratori, essent una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb un pes de l'alumnat estranger als ensenyaments obligatoris més elevat, circumstància que també incrementa la complexitat educativa del sistema. L'anàlisi dels indicadors evidencia que tant el creixement demogràfic com l'impacte del fet migratori condicionen els resultats educatius i, consegüentment, també incideixen en l'eficàcia del sistema educatiu.

En vista d'aquesta realitat, l'*Anuari 2011* destacava la importància d'invertir en polítiques d'equitat, com a mecanisme per incrementar l'eficàcia del sistema. El marge de millora

dels resultats més gran es troba entre els alumnes socialment menys afavorits (classes treballadores, població immigrada, etc.), que tendeixen a tenir pitjors resultats educatius i a abandonar abans el sistema, sense completar, com a mínim, ensenyaments secundaris postobligatoris. La millora dels resultats del sistema, doncs, passa principalment per incrementar els resultats educatius d'aquests grups socials.

Aquesta inversió en polítiques d'equitat, però, es veu clarament compromesa pels baixos nivells comparats de despesa pública en educació que presenta Catalunya, clarament per sota de la mitjana europea. Malgrat l'elevada complexitat socioeducativa, anteriorment esmentada, l'esforç inversor per part dels poders públics en el sistema educatiu català, que es calcula en funció del percentatge de despesa pública en educació sobre el PIB, és més d'un 25% inferior a la mitjana europea.

De fet, l'anàlisi dels indicadors també constata que el nostre sistema educatiu presenta importants dèficits d'equitat interna no només en els resultats, sinó també en l'accés i en els processos educatius. A banda de les desigualtats socials d'accés als ensenyaments postobligatoris, ja esmentades precedentment, el nostre sistema educatiu presenta, per exemple, importants desigualtats socials en l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle, importants dèficits d'escolarització equilibrada d'alumnat o importants dèficits en el desenvolupament de polítiques de beques. Per citar algunes evidències, la taxa d'escolarització dels infants estrangers a l'educació infantil de primer cicle és quatre vegades més petita que la taxa d'escolarització de la població d'aquesta edat en el seu conjunt; Catalunya és una de les comunitats que menys garanteix l'equitat en la distribució equilibrada d'alumnat estranger entre sectors de titularitat, i la inversió en beques a Catalunya, tant als ensenyaments no universitaris com als universitaris, presenta nivells de cobertura i nivells de despesa per estudiant molt inferiors a la mitjana espanyola i europea.

El professorat com a element clau per a la millora de l'eficàcia del sistema educatiu

Per comprendre la millora dels resultats escolars, cal fer menció especial al professorat, que, conjuntament amb els alumnes i les famílies, és un dels actors principals del sistema educatiu, i que, a més, desenvolupa en l'actualitat la seva tasca en condicions

més adverses. El capítol d'indicadors de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés o el capítol de Xavier Bonal i Antoni Verger constaten que, en relació amb el període anterior al de l'actual crisi econòmica, abans de l'aplicació de mesures d'austeritat en l'àmbit de l'ensenyament, actualment els mestres imparteixen més hores de docència, en classes sovint amb ràtios més elevades, amb menys personal de suport als centres i per menys salari. Gràcies al seu compromís professional, que està suplint el que calgui per assolir l'èxit educatiu en un context de retrocessos en les condicions de treball, els resultats del sistema continuen millorant. Cal destacar, doncs, tots els esforços que els docents estan fent en la seva aula i centre, per sobre de consideracions laborals i econòmiques, per assolir els objectius de qualitat i equitat que ens calen.

En aquest epígraf cal afegir que la millora dels resultats del sistema educatiu, com que està molt relacionada amb la qualitat del seu professorat, depèn i dependrà molt de les condicions que conformen el sistema d'incorporació i selecció d'aquest professorat, i sobretot de la provisió de llocs de treball a l'escola pública, del seu desenvolupament professional i de les condicions i cultura de treball docents a l'escola. Des d'aquesta perspectiva, un dels primers factors que incideixen en la cultura professional dels docents —i, per tant, en la qualitat del professorat— és la formació que reben. Amb el propòsit de millorar la formació del professorat, val a dir que, a partir del curs 2012-13, el Departament d'Ensenyament i el Departament d'Economia i Coneixement —responsable d'universitats i, per tant, de la formació inicial del professorat— han endegat un conjunt d'accions orientades a la millora de la formació de mestres, i conjuntament amb les universitats han creat el Programa de millora i innovació en la formació de mestres.

Malgrat que aquests primers passos s'hagin donat al voltant de la formació inicial de mestres i un d'ells sigui la promoció d'una doble titulació de mestre d'educació infantil i d'educació primària, la voluntat de l'Administració és que la millora i la innovació afecti tots els graus de mestre i que la formació inicial del professorat s'entengui en el marc d'un continu formatiu que afecta un professional que necessita ampliar i aprofundir de manera permanent en la seva formació, com es fa en altres professions, considerant els canvis continus i propis de la societat del coneixement.

Coincideixen aquestes accions amb la primera promoció dels graus de mestre formats d'acord amb les directrius derivades de la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior i amb l'accés a la funció docent de les primeres promocions de professorat

d'educació secundària amb la titulació de màster que s'han format en els darrers quatre anys. Caldrà, a més de promoure millores en la formació del professorat, avaluar la formació inicial obtinguda amb els graus i màsters actuals per tal d'aprofitar l'experiència acumulada al llarg d'aquest anys, identificar les millores i fer les propostes de modificació que calgui sobre els nivells d'exigència en l'accés.

Per avançar en l'objectiu de millorar la formació del professorat, cal una aliança sòlida entre totes les universitats, l'Administració educativa, les escoles i el professorat. Cal generar una dinàmica compartida que destaquï el compromís per tal que el model formatiu dels futurs mestres i del professorat valori la formació inicial no com un estadi final, sinó com un procés en què els continguts, la manera d'organitzar-los, les diferents activitats i la mateixa avaluació haurien de tenir com a referents les condicions, característiques i el desenvolupament del professorat en entorns reals i propers. Cal que aquest model pivoti sobre l'escola o el centre i sobre l'aula des del principi i al llarg del període de formació inicial, dels primers anys d'exercici professional i de la seva carrera docent. Cal, a més, que capaciti per reflexionar sobre la pràctica i els problemes de l'educació i la professió avui dia, que prepari per oferir les millors condicions per tal que els alumnes assoleixin els millors nivells d'aprenentatge possibles en contextos de diversitat, i que incorpori cultura de l'avaluació des dels primers moments.

La qualitat de l'educació també es pot millorar a través de la recerca i la innovació. A l'*Anuari 2011* s'afirmava la necessitat de promoure una agenda en recerca en educació que generés evidències per a la presa de decisions polítiques i la de formular polítiques educatives a partir de les evidències disponibles. Tal com afirma Francesc Pedró en el capítol d'aquest anuari «Les polítiques sobre recerca i innovació en educació: tendències internacionals», apostar per un sistema de recerca i innovació en educació suposa adoptar una perspectiva sistèmica sobre l'educació i les polítiques orientades a la millora de la qualitat de l'educació i, consegüentment també, sobre la formació dels docents. Es tracta d'establir mecanismes i incentius per involucrar les institucions responsables de la formació dels docents a contribuir a formar la identitat professional d'aquests i a incorporar competències que els permetin utilitzar estratègicament la recerca i innovació en educació.

LA CRISI COM A RISC: AMENAÇA PER A L'EFICÀCIA DEL SISTEMA EDUCATIU

La reducció del finançament de l'educació

Els diferents anuaris elaborats per la Fundació Jaume Bofill (2005, 2006, 2008, 2011 i 2013) han destacat els dèficits de finançament del sistema educatiu català, tant pel que fa al dèficit fiscal que pateix Catalunya com per les diferències en el grau de priorització política de la inversió en educació feta pels diferents governs. L'esforç inversor dels poders públics en educació a Catalunya (el 4,1% l'any 2010), calculat a partir del percentatge de despesa pública en educació sobre el PIB, és notablement inferior a la mitjana espanyola (5%) i l'europea (5,4%), com també ho és la despesa unitària per estudiant (336,4€ menys per alumne no universitari a Catalunya que al conjunt de l'Estat l'any 2011).

Els diferents anuaris, però, també han destacat que la despesa pública en educació s'ha incrementat any rere any fins l'any 2009 a un ritme superior a Catalunya: com dèiem anteriorment, entre els anys 2000 i 2009 s'ha incrementat aquesta despesa un punt percentual sobre el PIB, amb un pressupost que s'ha més que doblat (dels 3.300 milions d'euros l'any 2000 als més de 7.300 milions d'euros l'any 2009, a preus corrents), mentre que al conjunt de l'Estat espanyol i de la Unió Europea ho ha fet poc més de mig punt percentual.

A partir de l'any 2009, però, per efecte de la crisi econòmica, de la reducció dels ingressos per part de les diferents administracions públiques i de les mesures d'estabilitat pressupostària i de reducció del dèficit públic, el finançament de l'educació experimenta un canvi de tendència, amb un decrement de l'esforç inversor sobre el PIB i de la despesa unitària. La despesa pública en educació sobre el PIB ha caigut entre els anys 2009 i 2011 més de tres dècimes, i la despesa per estudiant, 493,5€, més del 10%, amb previsió de continuar decreixent en els propers anys. Mentre que els anys 2010, 2011 i 2012 el pressupost inicial del Departament d'Ensenyament es va reduir més del 13%, l'alumnat dels ensenyaments de règim general es va incrementar en més de 60.000 estudiants.

Com veurem més endavant, aquesta reducció de la despesa, que ve també provocada per la reducció de les transferències que rep el Departament d'Ensenyament del Ministeri d'Educació (en concepte de beques, del projecte PROA, de finançament de places de 0 a 3 anys, etc.), ha afectat notablement el desplegament de polítiques educatives, amb un impacte real sobre la qualitat i l'equitat del sistema. Si bé la recerca demostra que

el finançament de l'educació, a partir de determinats nivells de despesa, té un impacte marginal sobre els resultats acadèmics, és lògic pensar que en un sistema com el nostre, que encara té mancances estructurals, com succeeix amb la provisió d'oferta de formació professional i amb la reducció de l'abandonament educatiu prematur, la capacitat d'aplicar reformes esdevé més complexa i limitada.

Al marge de les limitacions que suposa fer política educativa amb menys recursos econòmics, i al marge dels impactes sobre la qualitat i l'equitat del sistema de les mesures d'austeritat adoptades, cal afegir que la situació financera actual ha introduït fortes incerteses en la gestió econòmica i en la planificació de polítiques educatives entre els diferents actors que hi operen. Les dificultats pressupostàries i de tresoreria de la Generalitat de Catalunya, juntament amb indeterminacions dels fons a rebre per part del Govern central (o del Ministeri d'Educació), provoquen que el Departament d'Ensenyament hagi de planificar i implementar polítiques sense tenir seguretats sobre els recursos financers disponibles i sobre la temporalitat amb què es disposaran. Aquestes incerteses, al seu torn, es traslladen a les diferents administracions implicades. La dificultat per planificar polítiques per part dels ajuntaments o dels consells comarcals s'ha constatat, per exemple, en relació amb el finançament de les escoles bressol i escoles de música, o amb la provisió dels serveis i concessió d'ajuts de transport i menjador escolars, respectivament, després que el Departament d'Ensenyament n'hagi reduït la dotació pressupostària o n'hagi retardat els pagaments (no sempre amb previ avís).

En aquest context, cal reconèixer que la comunitat educativa, especialment els responsables dels centres, el professorat i les famílies, viuen amb notable paciència, i des de fa un cert temps, aquesta situació d'incertesa constant en relació amb la disponibilitat dels recursos necessaris per fer la seva funció. Determinades polítiques, com succeeix en el cas del desenvolupament de l'autonomia escolar (pedagògica, de gestió, etc.), a més, requereixen accions clares i constants que no poden estar sotmeses a canvis derivats de condicions econòmiques a curt termini.

L'increment de la vulnerabilitat social

Tal com constata el capítol de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés, tots els indicadors assenyalen que l'impacte de la crisi econòmica sobre les condicions de vida dels infants i les seves

famílies ha estat molt significatiu. Entre els anys 2008 i 2012, la taxa d'atur ha passat del 9,0% al 22,7%; el percentatge de llars amb infants sense cap membre ocupat, del 5,8% al 16,6%; la taxa de risc de pobresa, del 20,4% al 26,3% (2011); la taxa de risc de pobresa infantil, del 17,6% al 24,3% (2011), o la ràtio de desigualtat social 80/20, del 4,8 al 5,3 (2011). És a dir, tenim un sistema educatiu que atén infants amb famílies amb menys ingressos econòmics, amb més pobresa i precarietat social, i amb més desigualtats socials.

Aquest increment de la vulnerabilitat educativa es produeix (i en part és també causa) en un context en què determinades polítiques educatives relacionades amb l'equitat estan més debilitades, bé perquè s'han vist afectades per les mesures d'austeritat aplicades per les diferents administracions educatives (Ministeri d'Educació, Departament d'Ensenyament i ens locals), bé perquè, si es mantenen igual, no estan adequadament proporcionades a les necessitats socials creixents. Globalment, respecte a l'any 2010, per exemple, tenim un sistema educatiu amb més alumnes per aula, amb menys suports per atendre les necessitats educatives específiques de l'alumnat, amb polítiques locals d'acompanyament a l'escolaritat afeblides en molts municipis, amb menys alumnes amb beca de menjador escolar, etc.

Tal com constata el capítol d'Eugeni Garcia, que aporta claus interpretatives per entendre la pobresa com a factor de vulnerabilitat educativa, aquesta combinació de més precarietat social i menys inversió relativa (en funció del volum de necessitats) en polítiques d'equitat genera, juntament amb les dificultats de crear sinèrgies entre les diferents polítiques públiques, un risc sobre la capacitat del sistema de neutralitzar l'efecte de l'increment de la desigualtat social sobre els resultats educatius. De fet, la distància existent entre les dificultats d'accés als recursos i serveis educatius i les polítiques d'ajuts i suport a l'escolaritat, ja des dels primers anys de vida dels infants, està dificultant l'interès de les famílies més desafavorides per apropar-se a l'escola, participar de la cultura escolar i tenir confiança en l'educació com a eina i factor per a l'èxit personal, laboral i social dels seus fills i filles.²

.....

2. Convé recordar que, tal com destacàvem en l'*Anuari 2011*, atesa la polarització formativa de la població adulta a Catalunya, que es reproduïx posteriorment en els resultats educatius dels seus fills i filles (amb elevades taxes tant d'abandonament educatiu prematur com de població jove amb nivell d'instrucció superior), la millora de l'eficàcia del sistema educatiu passa forçosament per invertir en l'alumnat socialment menys afavorit i per desenvolupar polítiques d'equitat que compensin l'efecte que pot tenir l'origen familiar sobre les seves trajectòries formatives.

La manifestació més clara d'aquesta desigualtat educativa en l'actual context de crisi econòmica es troba en les elevades taxes de població jove que ni estudia ni treballa a Catalunya, i que, a més, té dèficit instructiu. L'any 2012, el 24,8% de la població de 18 a 24 anys, un jove de cada quatre, es trobava sense estudis en curs i sense feina, essent la cinquena comunitat autònoma (de disset, després de Canàries, Andalusia, Extremadura i Balears) i el quart país de la Unió Europea (dels vint-i-set, després de Grècia, Itàlia i Bulgària) amb xifres més elevades.

El capítol de Miquel Àngel Alegre i Federico Todeschini, que recorda que la situació dels joves que ni estudien ni treballen, els quals comparteixen que no tenen una experiència en el present qualificant a través del treball o de la formació, és molt heterogènia —amb diferents edats, relacions amb l'activitat, motivació, nivell d'instrucció, capital social, problemàtiques associades de desvinculació, etc.—, estableix diferents nivells de vulnerabilitat en funció del nivell de formació assolit i del temps de desocupació. D'aquesta anàlisi es desprèn que, dels joves catalans de 16 a 24 anys que ni estudien ni treballen (25,4%), més de la meitat (17,2%) no tenen ensenyaments secundaris postobligatoris com a mínim, i més d'una tercera part (9,1%) no tenen ensenyaments secundaris postobligatoris com a mínim i són aturats de mitja o llarga durada (vulnerabilitat severa). És a dir, quasi un de cada deu joves d'aquesta edat, malgrat presentar un dèficit instructiu i no disposar de feina d'un temps ençà, es manté fora del sistema educatiu. Aquest és un col·lectiu especialment vulnerable, sobre el que cal invertir a través de la política educativa per facilitar que aquesta vulnerabilitat sigui reversible.

Finalment, la crisi econòmica també representa un risc per al paper que ha jugat l'educació com a ascensor social. D'una banda, és ben cert que el capítol de Xavier Martínez-Celorio recorda que els nivells d'ascens social respecte als progenitors són més pronunciats entre els joves que assoleixen ensenyaments superiors (més entre les diplomatures i l'FP superior que entre les llicenciatures, postgraus i màsters, gràcies a l'accés a aquests ensenyaments de molts joves amb progenitors amb dèficit formatiu), i que, consegüentment, la formació continua jugant un paper determinant en les trajectòries de mobilitat social.

D'altra banda, però, també ho és que, segons el mateix autor, la crisi econòmica ha tingut un fort impacte sobre les ocupacions de classe mitjana (el 59% de l'ocupació destruïda entre els anys 2010 i 2013 —191.200 llocs de treball— correspon a ocupacions

de classe mitjana, especialment petits empresaris, tècnics intermedis i empleats administratius), i que el model de mobilitat social que ha caracteritzat la societat catalana en els darrers anys, més oberta i fluïda i amb orígens socials que condicionaven menys el destí de la població que altres països europeus, es posa en perill per la crisi i per les dificultats financeres del sector públic. Respecte a exploracions anteriors, les dades de l'Enquesta de Joventut 2012 evidencien que, en comparar la situació de progenitors i fills, en l'actualitat hi ha un major pes de l'herència, en detriment de l'ascens, que no pas en anys precedents. En un cert sentit, doncs, Xavier Martínez-Celorrio alerta que la crisi econòmica estaria bloquejant l'ascensor social.

També Ernest Pons, Amelia Díaz i Miquel Martínez, en el seu capítol d'aquest anuari, «Joves, crisi i accés a la universitat», afirmen que estem davant d'un retrocés important en termes d'equitat en l'accés als estudis universitaris. L'estudi analitza el període 2009-2012 i constata que la proporció d'estudiants que tenen pares i/o mares amb estudis superiors s'ha incrementat per sobre del que ho fa en el conjunt de la població, mentre que la proporció d'estudiants que tenen pares i/o mares amb estudis primaris o sense estudis ha disminuït també per sobre del conjunt de la població. En efecte, quan es comparen aquestes dades amb les del curs 2004-05, es constata com la crisi econòmica ha afectat molt aquesta igualtat d'oportunitats efectiva: és a dir, si bé el capital instructiu de la població augmenta progressivament per l'augment del nivell d'instrucció de les cohorts joves, en l'actual context de crisi la proporció d'estudiants (tant homes com dones) que tenen pares/mares sense estudis o amb estudis primaris ha disminuït clarament entre el curs 2004-05 i el curs 2012-13, mentre que no ha disminuït amb la mateixa intensitat la població en edat de tenir fills a la universitat sense estudis o amb estudis primaris.

L'increment de taxes i les dificultats que afegeix la política de beques per estudiar sense que es contemplin autèntiques beques salari que compensin el cost d'oportunitat que significa per a molts estudiants poder dedicar-se a l'estudi de forma eficient estan afectant de forma greu l'equitat en l'accés i l'estudi a la universitat.

En definitiva, la crisi econòmica com a risc es posa de manifest perquè ens trobem en un context de més precarietat social i vulnerabilitat educativa, de més debilitat de la política educativa (pels problemes de finançament públic de l'educació) per compensar aquestes desigualtats socials, i de més dificultat de l'educació per garantir trajectòries de mobilitat social.

Debilitament de polítiques d'èxit educatiu: de la política expansiva a la gestió de la crisi

Com hem esmentat en l'anterior epígraf, l'escassetat de recursos financers limita les possibilitats dels poders públics de donar continuïtat a la política expansiva que havia caracteritzat la gestió de l'educació durant, com a mínim, la dècada precedent a la crisi econòmica actual. Els canvis de tendència en el desenvolupament de determinades polítiques configuren un sistema educatiu amb característiques diferents en relació amb el que existia just abans de la crisi econòmica. Alguns models de provisió educativa aplicats fins aleshores, com el dels «tres terços» (ajuntaments, Departament d'Ensenyament i famílies) en el finançament de les escoles bressol o com el de la provisió gratuïta de determinat transport escolar no obligatori, per citar dos exemples, s'han replantejat per poder gestionar l'educació en un context de reducció dels pressupostos i per finançar, al seu torn, la principal política educativa amb tendència expansiva que roman en l'actualitat: la referida a la creació d'oferta d'ensenyaments secundaris postobligatoris, especialment de formació professional.

Aquest treball d'enginyeria financera, gens controvertit perquè la combinació d'àmbits i graus de desinversió pública pot ser diversa i consegüentment discutida, ha deixat com a resultat diverses febleses. D'entrada, val a dir que les mesures d'austeritat aplicades en matèria d'educació han debilitat algunes polítiques que la recerca demostra que tenen efectes positius sobre els resultats educatius, i que de ben segur han contribuït a la millora de l'eficàcia del sistema educatiu català en els darrers anys. Algunes de les més destacades són:

- **L'escolarització de 0 a 3 anys.** Tal com s'ha esmentat precedentment, l'*Anuari 2011* exposava diferents evidències empíriques sobre l'impacte positiu de l'escolarització primerenca en les trajectòries formatives posteriors, especialment entre l'alumnat socialment desafavorit. En aquest sentit, el capítol d'indicadors de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés d'aquest anuari posa de manifest que l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle, per primer cop d'ençà l'any 2000, experimenta el curs 2012-13 una lleu davallada, tant en nombre de places ocupades com en taxes d'escolarització total i pública. Aquesta davallada està provocada principalment per l'impacte de la davallada demogràfica i per l'impacte de la crisi econòmica en la reducció de les necessitats de conciliació laboral (per l'augment de l'atur) i

de la capacitat econòmica de les famílies, però també pels increments de quotes a les escoles bressol públiques experimentats en nombrosos municipis (arran de les mesures d'austeritat aplicades pel Ministeri d'Educació, pel Departament d'Ensenyament i per determinats ajuntaments en el finançament públic de l'oferta de primer cicle d'educació infantil, especialment del decrement significatiu de l'aportació financera als ajuntaments que feia el Departament d'Ensenyament) i per la supressió dels ajuts per a les famílies socialment desfavorides que també feia el mateix Departament d'Ensenyament, que en dificulta l'accés. En només un curs escolar s'han reduït 7.759 alumnes escolaritzats en aquesta etapa, que equival a un 9% de l'oferta, per sobre del que s'ha reduït la població de 0 a 2 anys (al voltant d'un 3%).

- **La grandària de les aules i la ràtio d'alumnat per professor.** L'*Anuari 2011* també evidenciava que, malgrat no existir una relació lineal entre la disminució del nombre d'alumnes per aula i la millora dels resultats, la grandària de les aules i les ràtios alumnat/professor tenen incidència sobre els resultats, especialment si es comparen ràtios i aules amb grandàries ostensiblement diferents. Tal com s'apunta en el capítol de Xavier Bonal i Antoni Verger de l'anuari d'enguany, aquest fet es constata amb més intensitat en aules amb composició social desafavorida. Entre altres motius, aquest impacte sobre els resultats es produeix perquè l'augment de la grandària de les aules i de les ràtios d'alumnat per professor van en detriment de la personalització de l'ensenyament. En aquest sentit, val a dir que el Reial Decret-Llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu, promogut pel Ministeri d'Educació, incorpora com a mesura d'austeritat increments de ràtio de les aules fins a un 20% i també augmenta les hores lectives del professorat i en limita les substitucions. Tot i que aquest Reial Decret-Llei s'ha aplicat de manera flexible per part del Departament d'Ensenyament, la política de professorat seguida els darrers anys ha comportat dificultats per reposar i substituir el personal docent en un context de creixement del nombre d'alumnat al sistema educatiu (vegeu el capítol de Xavier Bonal i Antoni Verger). El capítol d'indicadors de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés constata que, després d'uns anys d'increment del nombre de professorat a un ritme superior al del nombre d'alumnat, a partir del curs 2008-09 el nombre de professorat s'estanca malgrat l'augment dels alumnes, i això fa que la ràtio capgiri la tendència seguida fins aleshores. A més, l'augment de la ràtio d'alumnat per

professor ha experimentat un increment notable en el curs 2012-13, quan el nombre de professorat disminueix i el nombre d'alumnat continua creixent. De fet, durant el període 2009-2013 s'ha incrementat la ràtio d'alumnat per professor amb la mateixa intensitat que s'havia reduït durant el període 2000-2009. Cal afegir, alhora, que Catalunya és un dels països europeus amb un nombre d'alumnat per aula més elevat als ensenyaments obligatoris, i que al voltant d'un 20% de grups d'educació infantil de segon cicle i d'ESO el Departament d'Ensenyament ha aplicat ampliacions de ràtio (encara que, en general, sense exhaurir el 20% permès per llei).

- **Escolarització equilibrada.** L'*Anuari 2011* també evidenciava que els processos de concentració d'alumnat amb més necessitats educatives específiques en determinades escoles i aules reverteixen negativament sobre els resultats educatius d'aquest alumnat i, consegüentment també, del conjunt del sistema educatiu. Després d'anys de millora dels nivells de segregació escolar, però, els desequilibris en l'escolarització d'alumnat estranger entre sectors públic i privat han tornat a augmentar a partir del curs 2010-11. La crisi econòmica, que orienta la població socialment desfavorida cap al sector públic per les garanties més grans de gratuïtat, però també l'existència de quotes «obligatòries» als centres concertats i la supressió de la subvenció del Departament d'Ensenyament per a l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives específiques, o algunes mesures en l'admissió d'alumnat, com ara l'ampliació de les àrees de proximitat en molts municipis o la incorporació de la prioritat en l'accés als centres per a l'alumnat amb progenitors exalumnes, han afavorit els desequilibris en la composició social dels centres. Malgrat algunes millores puntuals en l'ús de la reserva de places per a alumnat amb necessitats educatives específiques en alguns municipis, les polítiques per combatre la segregació escolar, que la recerca demostra que tenen un impacte positiu, no han estat suficientment prioritzades i protegides pel Departament d'Ensenyament en els darrers anys, i posen en cert risc la millora dels nivells d'escolarització equilibrada assolits en molts municipis els anys anteriors.
- **Suport a l'autonomia escolar.** L'*Anuari 2011* també esmentava que els estudis internacionals PISA o TIMSS confirmen la relació positiva existent entre autonomia escolar i rendiment escolar. El capítol de Xavier Bonal i Antoni Verger també constata, però, que, tot i els avenços esmentats precedentment en aquest terreny, el desplegament d'alguns aspectes fonamentals de l'autonomia escolar a Catalunya, com el dels acords de coresponsabilitat entre centres i Administració educativa,

s'han vist obstaculitzats per les dificultats pressupostàries del Departament d'Ensenyament, fins al punt que, segons fonts del Departament, aproximadament la meitat dels centres educatius encara necessiten adoptar el seu pla de centre a partir dels termes establerts en la LEC. Malgrat els avenços assolits ja destacats en epígrafs anteriors, cal no confondre l'autonomia de centre amb l'autonomia en la direcció dels centres —com sovint succeeix—, ni assimilar aquesta autonomia en la direcció de concedir més poder als directors —com es pot deduir de la proposta de llei LOMCE del Govern central. La qüestió és principal, existeix acord sobre la rellevància de l'autonomia pedagògica dels centres en la millora de la qualitat, especialment quan s'emmarca en clau de territori i proximitat, i també sobre els seus possibles efectes negatius quan l'autonomia de centre es promou en territoris amb desigualtats fortes. Cal que els centres que encara necessiten adoptar el seu projecte de centre ho facin, que els plans estratègics, que només són eficaços i eficients mitjançant accions constants, no estiguin sotmesos a canvis derivats de modificacions de les condicions econòmiques en el curt termini, etc. Tal com s'indica en el capítol de Xavier Bonal i Antoni Verger, el nombre de centres amb plans estratègics, autonomia i acords de coresponsabilitat és limitat i els projectes d'innovació pedagògica, claus per al desenvolupament real de l'autonomia pedagògica dels centres, encara no gaudeixen del reconeixement ni de la rellevància i estímul que correspondria a una aposta forta per l'autonomia pedagògica dels centres. I també cal continuar avançant en l'enfortiment de les direccions i en la professionalització de docents per a l'exercici de funcions directives, fent compatible aquest objectiu amb estils de lideratge distribuït, que són els que poden fer possible en un centre més autonomia pedagògica i construcció compartida d'un projecte educatiu singular, i a la vegada més autonomia i eficiència en la direcció i gestió dels recursos. En aquest sentit, la proposta de decret de plantilles, que vol afavorir que els directors tinguin capacitat de conformar un equip docent, pot significar un avenç positiu sempre que el rigor, la transparència i la rendició de comptes formin part de la cultura en l'exercici d'aquesta capacitat.

- **Suport a la funció docent.** Les mesures d'austeritat han afectat de manera molt directa el professorat, tal com s'ha esmentat en epígrafs precedents. Actualment, respecte a l'any 2010, els professors atenen aules amb més alumnes, i ho fan amb més hores de docència i per menys salari, i troben més dificultats per ser substituïts en cas de baixa (vegeu, per exemple, el capítol de Xavier Bonal i

Antoni Verger). Addicionalment, alguns serveis educatius, com ara EAP, CREDA, etc., i alguns programes d'atenció i innovació educativa als centres, com ara les aules d'acollida, PuntEdu, PROA, etc., s'han vist reduïts o debilitats. Globalment, es pot afirmar que el professorat realitza avui la seva tasca en condicions més desfavorables que fa alguns anys.

- **Cobertura de les polítiques de beques.** L'*Anuari 2011* també constata que, a partir de l'anàlisi empírica, el sistema de beques té incidència directa sobre els resultats educatius. A més, els indicadors de finançament de beques també evidencien que, malgrat l'evolució positiva en els darrers anys, Catalunya presenta un sistema de beques amb baixos nivells de cobertura i amb baixos nivells de despesa per estudiant en comparació de la resta de comunitats autònomes i països europeus (en un context d'elevada despesa privada de les llars en educació i de dificultats de la població socialment menys afavorida per fer front aquestes despeses en educació). En aquest sentit, cal posar de manifest que la política de beques del Departament d'Ensenyament en els darrers anys no ha evolucionat en la mateixa mesura que l'increment de la precarietat social per efecte de la crisi econòmica, i en algun cas, fins i tot, s'ha debilitat (com ha succeït amb els ajuts per a famílies socialment desafavorides en l'escolarització de 0 a 3 anys anteriorment esmentats, que no s'han convocat a partir del curs 2011-12).
- **Política educativa local.** Malgrat els increments de coresponsabilitat per part dels diferents agents de la comunitat educativa, la crisi econòmica ha incorporat també importants debilitats, dificultats i complexitats a la intervenció dels ajuntaments en matèria d'educació, bé perquè les necessitats i les demandes de suport per part dels poders públics s'intensifiquen per efecte de l'increment de les desigualtats socials i de la precarització de la situació social i econòmica de moltes famílies, bé perquè aquestes necessitats s'han d'afrontar amb menys recursos financers, per la davallada dels ingressos de les administracions públiques, i amb més exigències d'estabilitat pressupostària, per les mesures de contenció del dèficit públic. De fet, davant d'aquest escenari, el Panel de Polítiques Públiques Locals d'Educació de l'any 2011 confirma que una part significativa d'ajuntaments (51,5%) ha reduït els seus pressupostos en educació. Aquesta reducció de la inversió en educació dels ajuntaments se situa, a més, en un context de reducció de les transferències financeres que les administracions locals reben del Departament

d'Ensenyament per al desplegament de determinades polítiques educatives locals, en àmbits d'actuació claus com la creació i manteniment de places d'escola bressol o escola de música, o per al desenvolupament d'activitats extraescolars i d'activitats de vinculació de l'escola al territori. Si persisteix en el temps, aquest escenari possiblement obligarà les administracions locals a contraure la seva implicació i intervenció en matèria d'educació, a resituar-se en aquesta nova realitat, cosa que perjudicarà presumiblement la seva coresponsabilitat educativa i el desplegament de polítiques educatives locals. En efecte, el Panel de Polítiques Públiques Locals d'Educació de l'any 2011 ens aporta una evidència d'aquesta contracció quan constata que els ajuntaments que redueixen els seus pressupostos acostumen a disminuir més les seves polítiques educatives locals. Cal recordar que les polítiques educatives locals estan molt focalitzades a donar suport des del territori a l'alumnat amb més dificultats d'escolarització (UEC, PQPI, formació ocupacional, programes de transició escola-treball, etc.) i que són claus per a l'equitat educativa. Per àmbits d'actuació, l'evolució del desplegament de polítiques en els darrers anys posa de manifest un cert enfortiment de l'àmbit de l'acompanyament a l'escolaritat, especialment quant a actuacions orientades a donar suport directe als centres escolars i a la millora de l'èxit escolar, i un cert debilitament de les polítiques de transició escola-treball i de formació ocupacional, i de les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat que estan més orientades a reforçar el fora-escola. Convé recordar que aquesta contracció de la intervenció dels ajuntaments (encara que sigui en forma de variabilitat gran) es produeix en àmbits d'actuació en què tradicionalment les administracions locals han assumit un paper més rellevant, i que han estat més vinculats a una concepció de l'educació no només centrada en l'ensenyament, sinó més àmplia i integradora dels diferents espais i temps educatius. Podríem estar, doncs, davant d'una ruptura d'algun dels fonaments que havia inspirat el procés de descentralització política en educació, i del tipus de polítiques educatives locals que s'han promogut en els darrers anys amb la creixent implicació dels ajuntaments.

- **Programes de segones oportunitats.** Les elevades xifres de no graduació a l'ESO i d'abandonament educatiu prematur posen de manifest la importància de promoure programes de segones oportunitats que reforcin la permanència i el retorn al sistema educatiu. El capítol de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés evidencia que la taxa bruta d'escolarització als programes de qualificació professional

inicial a Catalunya (5,6%), per exemple, se situa molt per sota de la mitjana espanyola (9,7%), i també que la provisió de places d'aquest programa es manté pràcticament estabilitzat (és a dir, sense corregir aquest dèficit) des de fa dos o tres anys. Precisament, la provisió de places als PQPI també s'ha vist afectada en els darrers cursos per la supressió del finançament que el Departament d'Empresa i Ocupació destinava a aquests programes, fet que ha limitat les possibilitats del Departament d'Ensenyament de continuar amb l'increment sostingut de les places ofertes fins l'any 2011.

En relació amb el contingut de *l'Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya*, val a dir que algunes de les mesures polítiques contemplades per a la millora dels resultats educatius, com succeeix per exemple amb la provisió de places de PQPI o amb l'impuls dels plans educatius d'entorn, o bé s'han debilitat o bé no s'han impulsat suficientment. En efecte, la reducció del finançament per part del Departament d'Ensenyament (i també per part d'alguns ajuntaments) als plans educatius d'entorn, que se suma a la supressió de línies de subvencions a programes d'activitats extraescolars i altres, ha fet, per exemple, que el curs 2012-13 hi hagués menys centres de primària i secundària amb plans d'entorn (vint-i-un menys) respecte al curs anterior. O en aquesta mateixa línia, les dades d'alumnat també destaquen un cert estancament de l'evolució de l'oferta formativa de PQPI, després d'anys de creixement, com s'ha indicat precedentment.

En definitiva, aquest debilitament de polítiques que han incidit en els darrers anys, i incideixen en el present, en la millora dels resultats educatius pot tenir un impacte negatiu a mitjà termini sobre l'eficàcia del sistema educatiu. Com dèiem, com que no es pot establir una relació curterminista de l'impacte de les mesures d'austeritat sobre els resultats, aquests són efectes que caldrà valorar amb el pas del temps.

Debilitament de la formació al llarg de la vida

En general, el sistema de formació inicial està mantenint una evolució positiva pel que fa a la permanència i als resultats de l'alumnat, particularment en els ensenyaments obligatoris i secundaris postobligatoris, especialment després de l'aposta per la creació de places de formació professional, que era el principal dèficit, o de l'impuls de la formació

professional dual. Les trajectòries de retorn a la formació, que posteriorment analitzarem, s'estan produint sobretot a través del sistema educatiu reglat (vegeu el capítol d'indicadors de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés). Aquesta millora en l'etapa de formació inicial, però, contrasta amb un debilitament dels subsistemes de formació «més perifèrics», «més compensatoris» o més vinculats a una concepció de formació al llarg de la vida.

Anteriorment s'ha fet esment al debilitament de l'escolarització dels infants en edats més primerenques i a la pèrdua d'alumnat als ensenyaments preobligatoris del primer cicle d'educació infantil, cosa que retarda l'accés al sistema educatiu. També podem referir-nos a la participació de la població adulta a la formació al llarg de la vida, que és un altre dels indicadors educatius que presenta una evolució negativa en els darrers anys. Si bé l'abandonament educatiu prematur es redueix entre la població de 18 a 24 anys, la població de 25 a 64 anys tendeix més a mantenir-se al marge de la formació: Catalunya ha passat del 10% l'any 2010 de població adulta que s'estava formant al 8,8% l'any 2012, proporció que se situa clarament per sota de la mitjana espanyola (10,7%), encara que en nivells equivalents a la mitjana europea (9%), i que també ens allunya de l'objectiu del 15% establert per l'Estratègia Europa 2020. El capítol d'indicadors de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés constata que, per assolir l'objectiu del 15% prevista a l'Estratègia Europa 2020, 269.015 persones de 25 a 64 anys que actualment no estan formant-se ho haurien d'estar fent (a més de les 381.828 persones que ja ho estan fent).

La pèrdua d'ocupació, que suposa un dels principals condicionants d'accés a la formació ocupacional i contínua, però també l'impacte negatiu de la crisi sobre el finançament de les polítiques actives d'ocupació, en general, i de formació professional per a l'ocupació, en particular, han afavorit aquest debilitament i provoquen que Catalunya estigui allunyant-se de l'objectiu del 15% de l'Estratègia Europa 2020.

En aquest sentit, el capítol de Guillem Salvans i Clelia Colombo analitza diferents mancances del subsistema de formació professional per a l'ocupació i posa de manifest les reduccions pressupostàries esdevingudes arran de la crisi econòmica (amb un decrement del 57% del pressupost del SOC l'any 2012 respecte l'any anterior), fonamentalment per la pèrdua de finançament procedent dels fons europeus, per la dependència d'una part important de la disponibilitat pressupostària a l'evolució del mercat de treball (finançament via cotitzacions) i per la manca d'aportacions extraordinàries suficients per part dels poders públics a les polítiques actives d'ocupació, que se sumen als ja

baixos nivells comparats de finançament que pateixen estructuralment els programes de polítiques actives d'ocupació a l'Estat espanyol. Aquesta debilitat financera, sens dubte, no afavoreix (i explica, encara que sigui parcialment, la reducció de) la participació de la població adulta a la formació al llarg de la vida.

Aquesta participació tampoc es veu afavorida per altres deficiències exposades en l'esmentat capítol, més relacionades amb la planificació i sobretot amb la implementació d'un model més consistent i integrat de polítiques actives d'ocupació a Catalunya. L'esmentat capítol fa referència als problemes d'eficiència en la gestió de les subvencions pel seu caràcter plurianual, a l'absència d'una xarxa estable i integrada d'orientació professional, als dèficits d'avaluació i innovació de les polítiques actives, a la necessitat de potenciar encara més les relacions cooperatives entre l'àmbit educatiu i l'àmbit laboral o al desigual i discontinu desenvolupament del procés d'integració dels diferents subsistemes de formació professional. Aquesta integració dels diferents subsistemes de formació professional ha estat i és una prioritat en l'agenda política dels diferents governs, però la seva implementació s'ha vist afectada per problemes de governança i també per les dificultats pressupostàries existents.

Un dels àmbits també debilitat per l'actual context de crisi és el dels programes de «segones oportunitats», siguin en l'àmbit de les polítiques actives d'ocupació (programes *work first*), siguin específicament en l'àmbit de l'educació (programes *education first*, com ara PQPI, UEC, projectes de diversificació curricular, etc.), tots ells ja referits en aquest o en epígrafs precedents.

En aquest sentit, el capítol de Miquel Àngel Alegre i Federico Todeschini revisa la literatura internacional sobre l'efectivitat dels programes de «segones oportunitats» i constata no només que l'efectivitat d'aquests programes està condicionada per diferents característiques (qualitat de la formació, durada, oficialitat de l'acreditació obtinguda, disponibilitat de figures d'orientació personalitzada, etc.), sinó també que bona part dels programes que s'han mostrat efectius en el terreny laboral han aconseguit generar impactes en el terreny educatiu, com ara el retorn al sistema educatiu o l'acreditació d'ensenyaments obligatoris. En un context amb taxes d'atur juvenil superiors al 50% i amb taxes de joves que ni estudien ni treballen del 25%, invertir en un sistema de programes efectius de «segones oportunitats», ben integrat i coordinat, és clau per donar resposta a les necessitats formatives i socials d'aquests joves.

De fet, en el capítol de Guillem Salvans i Clelia Colombo ja s'apunta la necessitat no només d'invertir més en polítiques actives d'ocupació a Catalunya, sinó també de focalitzar aquests recursos cap a accions d'establiment de *Youth Guarantee Schemes*, mesures que permetin als joves que han abandonat prematurament els estudis retornar a la formació, realitzar pràctiques en entorns reals de treball, promoure la seva inserció laboral, etc.

Adicionalment, aquest capítol també es planteja la necessitat de valorar l'adequació dels requisits d'accés a la formació professional per a l'ocupació en funció de les característiques de la població desocupada de Catalunya. L'establiment de requisits acadèmics, com ara la disponibilitat del títol d'ESO (per als certificats de professionalitat de nivell 2, per exemple), provoca que hi hagi segments significatius de població jove que quedi exclosa d'ofertes de formació professional per a l'ocupació de nivell baix de qualificació, o que hagin de recórrer a proves d'accés per a aquesta oferta, fet que de vegades és concebut com a obstacle (per a la població adulta que fa anys que no tenen experiència recent al sistema educatiu, per exemple).

Finalment, en aquesta mateixa línia, el capítol de Xavier Martínez-Celorrio també planteja la necessitat de potenciar les polítiques integrals de joventut, no només formatives, especialment en moments d'elevada prevalença de l'atur, d'empobriment de la població, de pèrdua general de benestar i de descens social, com a elements clau per a la mobilitat i cohesió socials. Cal creativitat i acció de govern per superar divisions departamentals i competències distribuïdes entre diferents administracions si volem millorar l'estat actual i constant de vulnerabilitat social en què es troben molts joves.

LA CRISI COM A OPORTUNITAT

Revaloració de l'educació i el retorn al sistema educatiu

La crisi econòmica no només ha modificat els recursos disponibles i les inversions fetes en matèria d'educació per part de les administracions públiques, sinó que també ha generat canvis en el valor que té avui l'educació i en el comportament de la demanda educativa.

De fet, en l'*Anuari 2011* destacàvem que, en època de crisi, el retorn de la inversió en educació s'incrementa, més a Catalunya que a la mitjana europea, perquè la destrucció

d'ocupació afecta més la població amb nivell d'instrucció baix que la població de nivell d'instrucció superior, que aconsegueix mantenir-se amb menys dificultats en una situació d'ocupació. És a dir, qui partia d'un nivell d'instrucció més elevat ha patit menys l'efecte negatiu de la crisi en les seves trajectòries laboral i social.

En aquesta línia, el capítol de Xavier Martínez-Celorrio constata que, dels 773.400 llocs de treball destruïts entre el segon trimestre del 2008 i el primer trimestre del 2013, el 66,3% corresponien a llocs de treball ocupats per població amb ensenyaments obligatoris o inferiors (512.400), el 32,2%, a població amb ensenyaments secundaris postobligatoris (248.800), i només l'1,6%, a població amb ensenyaments superiors (12.200). La població amb ensenyaments primaris o inferiors ha perdut durant aquest període més del 50% dels llocs de treball, mentre que la població amb ensenyaments superiors, només l'1%.

La recerca *Crisi, trajectòries socials i educació* (Martínez-Celorrio i Marín, 2012) posa de manifest que l'educació superior es perfila com a nou llindar de benestar, sota el qual creix exponencialment el risc de vulnerabilitat social: respecte a la població que no disposa d'un nivell d'instrucció superior, disposar d'estudis universitaris en ciències i enginyeries redueix el risc de vulnerabilitat social un 75%, els estudis universitaris d'humanitats, un 71%, els estudis universitaris d'empresa i dret, un 68%, i els estudis d'FP superior, un 29%.

Així mateix, el capítol de Pau Serracant evidencia que el 33,3% dels joves que abandonen prematurament els estudis es troben en risc de pobresa, mentre que aquest risc és del 12,4% entre aquells que no els abandonen.

De fet, l'anàlisi de l'Enquesta de Joventut 2012 exposada en el capítol de Pau Serracant evidencia que els joves valoren avui més la formació del que ho feien l'any 2007, tenen més expectatives educatives i tendeixen a formar-se més, a abandonar menys els estudis i a acreditar més les titulacions (optant més per la professionalització). Els joves que creuen que és una mala idea abandonar els estudis per incorporar-se a una feina han crescut un 14,7% del 2007 al 2012. I també hi ha una major tendència al retorn, sobretot per complementar la formació. L'any 2012 el 21% dels joves de 16 a 29 anys havien retornat al sistema educatiu després d'haver-lo deixat durant el període 2008-2012, mentre que l'any 2007 (període 2003-2007) aquesta xifra era del 16,7%.

Per la seva banda, el capítol d'Òscar Valiente constata que la gran majoria de les persones graduades en cicles de grau mitjà continuen la seva formació en cicles de grau superior (o estan preparant les proves d'accés per fer-ho), i que molts dels que estudien cicles formatius de grau superior continuen estudiant a la universitat (el 15% d'estudiants inscrits a estudis universitaris ja són persones graduades en cicles de grau superior, més del 50% en estudis universitaris com els d'educació —infantil, primària i social—, infermeria o algunes enginyeries).

Aspectes com ara la millora de les polítiques d'orientació i acompanyament a l'escolaritat i l'increment de l'oferta de formació professional inicial, però sobretot les dificultats d'inserció laboral en l'actual conjuntura econòmica, han propiciat no només que els joves d'avui allarguin les seves trajectòries formatives, sinó també que retornin més al sistema educatiu després d'haver-lo abandonat.

El capítol d'anàlisi d'indicadors de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés destaca la relació estadísticament significativa existent entre els nivells d'ocupació de la població jove i el seu retorn al sistema educatiu. Les comunitats autònomes amb taxes d'ocupació juvenil més baixes són les que presenten els percentatges més elevats d'alumnat de 20 anys o més, amb una relació estadísticament significativa que explica el 25% de les diferències entre comunitats.

El retorn de la població jove al sistema educatiu és una de les tendències més positives que ofereix el capítol d'anàlisi d'indicadors. A tall d'exemple, el percentatge d'alumnat de 20 anys o més als cicles formatius de grau mitjà s'ha incrementat en deu punts percentuals d'ençà del curs 2008-09. Aquest retorn al sistema educatiu explica que l'abandonament educatiu prematur hagi decrescut en quasi nou punts percentuals, que la participació dels joves menors de 25 anys a la formació al llarg de la vida hagi augmentat en quasi quinze punts percentuals d'ençà de l'any 2008, i que, malgrat l'increment exponencial de la taxa d'atur juvenil, el nombre de joves Ni-Ni, que ni estudien ni treballen (*NEET*), s'hagi reduït lleugerament en els darrers anys.

Aquest escenari esperançador ens deixa, però, alguns interrogants a destacar i algunes contradiccions a resoldre. De fet, el capítol de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés destaca que, tot i la millora dels nivells de retorn al sistema, i tot i tenir un nivell d'abandonament educatiu prematur equivalent a la mitjana estatal i superior a la mitjana europea,

Catalunya presenta un nivell de població jove sense estudis secundaris postobligatoris que estudia comparativament baix, per sota de la mitjana espanyola i l'europea. Això significa que el nostre sistema educatiu encara té marge de millora dels nivells de retorn al sistema de la població jove que ha abandonat prematurament els estudis.

Un dels principals interrogants té a veure amb la capacitat que tindrà la política educativa per garantir que aquests canvis en el comportament de la demanda i en la valoració de l'educació siguin estructurals, que persisteixin quan la conjuntura econòmica sigui menys favorable a la permanència de l'alumnat al sistema educatiu (per les facilitats d'inserció laboral que pot oferir novament el mercat de treball en període de bonança per a la població menys qualificada i vinculada al sistema educatiu). El caràcter estructural de la revaloració de l'educació dependrà de la capacitat que tingui el sistema educatiu per generar vinculació i adhesió a l'educació (a través de polítiques d'equitat, de polítiques de subjectivitat, de polítiques d'acompanyament a l'escolaritat, de polítiques d'accessibilitat a l'oferta formativa, etc.), però també del model de recuperació econòmica que es dugui a terme al nostre país, en funció de si la creació de llocs de treball es basa en sectors productius amb ús intensiu i poc qualificat de mà d'obra, com va succeir durant el període anterior a la crisi actual, o de si es basa en la dinamització de sectors de més valor afegit i en ocupacions de més qualificació.

Un altre interrogant important té a veure amb el sostre de retorn a l'educació que pot tenir el sistema educatiu actual. Aquest sostre estarà molt relacionat amb el grau d'accessibilitat de l'oferta formativa i amb les polítiques de beques que es desenvolupin, que actualment són insuficients, i també amb la diversitat i connectivitat de l'oferta disponible. És evident que la lluita contra l'abandonament educatiu prematur passa per estimular el retorn (i la permanència) de la població jove a l'oferta d'ensenyaments secundaris postobligatoris. La impressió és que les vies de retorn a aquests ensenyaments són força rígides, especialment per a aquells que no disposen de la graduació en ESO. A més, cal tenir present que el retorn a l'educació no es pot basar «únicament» en aquests ensenyaments reglats, perquè hi ha molts joves que no estan en disposició de fer-ho. En el retorn a la formació, s'opta més pels ensenyaments reglats que per la formació per a l'ocupació. El capítol de Miquel Àngel Alegre i Federico Todeschini destaca la importància de comptar amb un sistema de «segones oportunitats» en els terrenys educatiu i laboral ben definit i integrat.

I finalment, una de les principals contradiccions té a veure amb les desigualtats socials relacionades amb aquest retorn a l'educació. El capítol de Pau Serracant destaca que els i les joves amb un nivell d'instrucció més elevat valoren més l'educació i tenen més expectatives educatives, de tal forma que també són els que més retornen al sistema educatiu en l'actual conjuntura econòmica. Amb dades de l'Enquesta de Joventut, es constata que el 42,5% dels i les joves que havien deixat d'estudiar durant el període 2008-2012 i que en aquest mateix període es van reincorporar al sistema educatiu ho van fer majoritàriament per estudiar un postgrau o màster, mentre que el 13,7% té únicament la titulació d'ESO i el 33,4%, la titulació de formació professional o batxillerat (només el 2,4% dels que es van reincorporar no tenen la graduació en ESO).

El mateix capítol de Pau Serracant també esmenta l'impacte que poden tenir determinades mesures d'austeritat si redueixen l'accessibilitat de l'oferta (increment de la nota de tall per optar a beca, instauració o increments de preus públics per accés a l'oferta sense polítiques de beques efectives, etc.). L'Enquesta de Joventut de l'any 2012 evidencia que el principal motiu (29% dels casos) que donen les persones inactives o aturades per no estudiar és que no volen (no els agrada, no creuen que els serveixi, tenen el nivell desitjat), però el 22,5% manifesta no estudiar perquè no es poden permetre pagar els estudis, tot i tenir temps i disposició per a un possible retorn. És més, entre els joves amb més nivell d'estudis, el principal motiu per no estudiar és no poder-se costejar els estudis (42,1%).

La importància del mercat de treball per a la millora del sistema educatiu

Les possibilitats de consolidar i promoure en el temps aquest procés de revaloració de l'educació, més enllà de l'actual conjuntura econòmica, dependran especialment de la relació que aconseguixin establir sistema educatiu i mercat de treball en el futur proper. En el marc d'aquest anuari, s'apunten fonamentalment dos àmbits de possible millora d'aquesta relació.

El primer d'ells té a veure amb la necessitat de vincular la formació professional i el sistema productiu. El capítol d'Oscar Valiente, per exemple, posa de manifest que la rellevància de la formació professional depèn en bona part de la implementació de

polítiques de vinculació entre aquesta oferta i el món del treball, sigui a través de vincles entre centres de formació i empreses (ús d'infraestructures de les empreses per part dels centres, contractació de professorat especialista, pràctiques en empreses, etc.), sigui a través de vincles entre planificadors de la formació i altres actors econòmics i socials (adequació dels currículums a les necessitats de formació, participació en la programació de l'oferta, etc.). L'impuls que el Departament d'Ensenyament està donant a la formació professional dual, si bé sembla funcionar millor en períodes d'estabilitat econòmica i de creixement de l'ocupació que en períodes de recessió econòmica (segons apunta el mateix autor), va precisament en aquesta direcció.

I el segon d'ells, comentat en l'anterior epígraf, té a veure amb la capacitat que tindrà el mercat de treball d'oferir oportunitats d'ocupació qualificada a la població que hagi optat per allargar les seves trajectòries formatives i per adquirir una qualificació a través de la formació. Durant el període d'expansió econòmica, les elevades xifres d'abandonament educatiu prematur venien reforçades per la creació d'ocupacions poc qualificades. El capítol de Xavier Martínez-Celorrio evidencia que durant el període 2005-2008 només el 9% de l'ocupació creada corresponia al grup de professionals i tècnics superiors. El capítol d'Òscar Valiente constata que la manca d'ocupacions qualificades és un dels problemes principals per millorar l'ocupabilitat de les persones graduades en formació professional, i recorda que les reformes no han d'anar adreçades únicament al sistema educatiu, sinó també al mercat de treball. El tipus d'ocupació que articuli la recuperació econòmica, quan es produeixi, determinarà el valor que tindrà la formació en els processos d'inserció laboral del futur.

En aquest sentit, diferents capítols d'aquest anuari (com el de Guillem Salvans i Clelia Colombo, el d'Òscar Valiente i el de Xavier Martínez-Celorrio) coincideixen en la necessitat de millorar i intensificar la transversalitat de les polítiques educatives, laborals i econòmiques entre diferents àrees i departaments de la Generalitat de Catalunya (Ensenyament, Ocupació, etc.), i també entre aquests, els ens locals i els agents socials i econòmics.

Priorització de la inversió pública

L'escassetat de recursos pressupostaris de les administracions públiques en general, i del Departament d'Ensenyament en particular, ha forçat aquestes administracions a aplicar

mesures de reducció de la despesa pública i a adoptar decisions sobre *què es retalla més, què es retalla menys i què no es retalla*. En anteriors apartats ja hem analitzat les mesures d'austeritat com a amenaça quan afecten àmbits de la política educativa que incideixen en la millora de l'eficàcia del sistema educatiu i en la igualtat d'oportunitats. De fet, aquesta decisió política s'ha d'analitzar no només en funció de quines polítiques s'han vist més afectades o protegides, sinó també de quins col·lectius socials queden més debilitats.

En aquest sentit, la crisi econòmica actual pot suposar també una oportunitat per configurar un sistema educatiu més redistributiu. És prou conegut que adoptar mesures d'austeritat aplicades de manera lineal genera greuges importants, perquè determinats àmbits de la política educativa són més determinants a l'hora de garantir el dret a l'educació que altres. Doncs bé, dins de cadascun d'aquests àmbits, la realitat també és molt heterogènia: de fet, en l'actualitat, hi ha realitats socialment privilegiades dins del nostre sistema educatiu que disposen del mateix suport financer per part del Departament d'Ensenyament que altres realitats socialment més desafavorides. Per exemple, hi ha escoles públiques amb una composició social afavorida ubicades en barris benestants que compten amb els mateixos recursos que escoles públiques amb una composició social desafavorida ubicades en barris menys benestants.

Si cal aplicar mesures d'austeritat en la dotació de recursos humans i materials de què disposen els centres públics, no té sentit fer-ho gradualment en funció de la seva composició social i de les seves necessitats de millora? Si cal reduir la dotació dels concerts, eliminar els contractes programa o eliminar el suport als centres concertats per a l'escolarització equilibrada d'alumnat, no és més just eliminar abans els concerts a les escoles concertades socialment més privilegiades (les anomenades «escoles d'elit»)? Si cal reduir el finançament de les places públiques d'escola bressol i eliminar les subvencions als ajuntaments per a l'escolarització d'infants de famílies socialment desafavorides, no és més equitatiu ponderar aquesta decisió en funció del nivell de renda del territori o de la composició social del centre? Si bé és cert que algunes de les decisions no s'han adoptat de manera lineal (per exemple, les escoles socialment més desafavorides han mantingut la sisena hora), hi ha mesures de desinversió pública que no han incorporat aquest criteri de redistribució.

Val a dir que aquestes mesures redistributives també es poden aplicar a posteriori, per minimitzar l'impacte de la desinversió pública entre els col·lectius socialment

més desafavorits. La instauració o l'increment del copagament en àmbits de provisió no obligatòria, com passa en determinats ensenyaments no obligatoris com ara el del primer cicle d'educació infantil o en determinats serveis complementaris com ara el del transport escolar no obligatori, no sempre han estat acompanyats de la incorporació de sistemes de tarifació social o de beques per garantir l'accés en igualtat d'oportunitats de l'alumnat socialment més desafavorit.

És un moment en què la població socialment desafavorida, més nombrosa, pateix més dificultats socials, i en què la desinversió pública esdevé més crítica. Si les mesures d'austeritat no s'acompanyen de criteris de redistribució, l'impacte d'aquestes mesures sobre els sectors de risc, socialment més vulnerables i febles, serà més determinant, i el seu èxit educatiu, quasi impossible.

En aquesta mateixa línia, convé afegir que la crisi econòmica també pot ser concebuda com a oportunitat per recomençar o redefinir determinades polítiques o determinats projectes que fins ara disposaven de finançament públic sense mostrar-se prou eficaços per garantir adequadament el dret a l'educació en condicions de qualitat i igualtat. Per exemple, si l'evolució de la demografia educativa porta a reduir el nombre d'unitats escolars i les limitacions pressupostàries impedeixen invertir per «reflotar» centres guetitzats, per què no s'aprofita la conjuntura actual per desmantellar aquestes «escoles gueto»?

EL PRESENT COM A CRUÏLLA: CAP A CANVIS DE PARADIGMA?

Com dèiem, l'educació està sotmesa a enormes transformacions socials i polítiques. L'informe *Trends Shaping Education 2013* de l'OCDE, per exemple, analitza tendències que afecten l'educació i que plantegen nous reptes a escala global: la globalització, el desenvolupament de la societat del coneixement, amb noves tecnologies i ocupacions, els nous models familiars, etc. I com dèiem també, específicament en el cas català, l'educació està experimentant canvis provocats per la crisi econòmica o per les importants reformes estructurals desenvolupades en el nostre sistema educatiu, que continuaran en un futur proper, per exemple amb l'aprovació de la LOMCE. Presumiblement, d'aquí a uns anys, la manera de concebre l'educació al nostre país serà molt diferent de com ho era els darrers anys.

A continuació s'exposen alguns dels pilars sobre els quals s'ha anat edificant el nostre sistema educatiu i que, per imposició externa o per dinàmica social, o bé estan fortament amenaçats o bé ja estan en procés de canvi.

El model d'escola catalana, inclusiva i participativa

Tal i com defensen la majoria de les institucions catalanes, el projecte d'escola catalana que integra la tradició de la renovació pedagògica del nostre país, la inclusió com a eix i valor en una societat plural i democràtica que vol aprofundir en la democràcia, i que creu que l'escola és un bon espai per aprendre ciutadania està actualment en entredit, especialment si, com sembla, les propostes de la Llei LOMCE i de la Llei de Règim Local LRSAL, que suposen una pèrdua de competències per part de les administracions autonòmica i local en matèria d'educació, s'acaben aplicant.

En epígrafs posteriors s'aprofundeix sobre el possible impacte que pot tenir la LRSAL en matèria d'educació. Sabem que la millora de la qualitat de l'educació no pot dependre únicament de l'administració competent en matèria d'ensenyament, sinó que depèn de les aliances que es puguin generar en el conjunt de la societat, i també entre aquesta i les administracions locals. Al llarg dels darrers anys i des de perspectives diferents, amb més o menys intensitat, s'ha apostat per plantejar objectius de l'educació —no solament de l'escola— en clau d'excel·lència, però també d'equitat i cohesió social, i assolir-los amb compromís social al seu voltant, i els ajuntaments han jugat un paper clau. La LRSAL limita fortament aquest paper dels ajuntaments en el desenvolupament de polítiques educatives a escala local.

Val a dir, però, que el projecte de LOMCE també qüestiona aquest tipus d'abordatges. Si els objectius eren fomentar el compromís, amb més equitat i inclusió social i amb un model de proximitat que possibilités espais de decisió i d'implicació compartida entre escoles públiques, escoles concertades, agents educatius formals i no formals i altres agents socials, afavorir una visió integral de l'educació i evitar processos i expressions de segregació en el territori, la proposta de llei va en el sentit contrari: tal com s'afirma en el capítol de Ramon Plandiura, la proposta de llei debilita el paper dels poders públics com a garants del dret a l'educació; genera les condicions per a un procés de privatització de l'educació, sense garantir una concertació amb compromís social real del servei i cobertura pública per a tothom; no afavoreix una participació autèntica dels

membres de la comunitat educativa; genera un discurs pervers sobre el que és i no és segregació, per exemple, en referir-se a l'ensenyament diferenciat per sexes; abandona la formació d'una ciutadania activa i democràtica com a objectiu de l'escola, i torna a crear el problema i la confusió conceptual que suposa relacionar, tal com ho fa, formació ciutadana i formació religiosa.

A més, avançar cap a un sistema d'educació a Catalunya propi i arrelat al territori està als antípodes del que pretén la proposta de llei LOMCE. D'una banda, aquesta llei està pensada per aprofundir en l'escletxa oberta per la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut i per posar totes les dificultats possibles —i encara no ha acabat el tràmit parlamentari de la proposta de llei— per al normal desenvolupament del model lingüístic que es viu a les aules i centres del nostre país des de fa més de tres dècades. El document de la cimera per fer un front comú a la LOMCE convocada pel president de la Generalitat el 27 de maig del 2013, i que acorden la gran majoria de les forces polítiques catalanes, és una proposta per mantenir la legalitat de l'actual model, que en el marc de la proposta de llei presumiblement no arribarà a bon port. Només formant part de la troncalitat del sistema és possible garantir legalment i pedagògicament el ple domini de les llengües en finalitzar l'educació obligatòria. La LOMCE, com a vehicle per destruir la convivència lingüística i social a Catalunya, pot provocar que la llengua sigui de nou un motiu de lluita en lloc d'un punt de trobada i que l'escola catalana, que també és inclusiva lingüísticament, hagi de fer un esforç innecessari per fer bé la seva feina i mantenir l'ús de la llengua pròpia com a llengua vehicular.

I d'altra banda, a través d'un fort procés de recentralització, la LOMCE proposa un model educatiu en què el currículum, l'avaluació i els reglaments es dictin des del Ministeri d'Educació, sense garantir que aquest caràcter propi del nostre sistema educatiu persisteixi i sigui respectat. Tal com expressa Ramon Plandiura en el seu capítol sobre la LOMCE, i fent servir les paraules del ministre, aquesta llei persegueix un procés d'espanyolització del nostre sistema educatiu.

La concepció de servei públic

En els temps actuals, alguns dels principis que han articulat l'escola com a servei públic (o com a servei d'interès públic), obert i accessible a tothom en igualtat de condicions,

semblen haver entrat en procés de revisió, bé per la mateixa crisi econòmica i les dificultats pressupostàries de les administracions públiques, bé per la crisi de l'Estat del benestar, bé per la crisi de les institucions socials i les noves maneres de concebre, per part de determinats segments de població, la «cosa» pública i el paper dels poders públics, bé per altres factors.

Alguns dels principis que actualment estan en procés de revisió són:

- **Gratuïtat de l'ensenyament vs. copagament de l'educació.** El principi de la gratuïtat de l'ensenyament, previst en l'ordenament jurídic per a l'ensenyament obligatori (i per a altres ensenyaments considerats de provisió universal i gratuïta), comptava fins a l'inici de la crisi econòmica amb un desenvolupament més enllà dels mínims establerts per llei. Les dificultats pressupostàries de les administracions públiques han provocat que alguns serveis públics que fins ara es proveïen de manera gratuïta ho hagin deixat de ser, i hagin incorporat sistemes de copagament, com passa amb el transport escolar (no obligatori) o els ensenyaments de cicles formatius de grau superior. El principi de la gratuïtat de l'ensenyament com a mitjà per garantir el dret de tots a l'educació en igualtat de condicions està essent qüestionat per aquells que consideren que els serveis públics tenen un cost i els usuaris han de contribuir al seu finançament, d'acord amb les seves possibilitats.
- **Poders públics com a garants del dret a l'educació vs. poders públics com a proveïdors de serveis.** El capítol de Ramon Plandiura constata com la LOMCE posa en crisi el paper que estaven desenvolupant fins a l'actualitat els poders públics en matèria d'educació i aigualeix la seva intervenció, ja que més aviat els concep com un agent més que participa en el sistema, no com a poder que ha de garantir el dret de tots a l'educació mitjançant la creació de centres. Si la LOE establia l'obligació de les administracions públiques de garantir l'existència de places públiques suficients, de manera proactiva, la LOMCE estableix que la garantia serà de places suficients sense especificar que aquestes hagin de ser públiques. Aquesta erosió del paper dels poders públics se suma a altres dinàmiques socials que qüestionen la legitimitat de les administracions públiques a l'hora d'adoptar decisions que preservin més els interessos col·lectius que els interessos individuals: és el cas, per exemple, de famílies que no han aconseguit plaça a l'escola desitjada i que s'organitzen per exigir la creació de nous grups a

aquesta escola (malgrat hi hagi oferta suficient en altres centres de la zona), o de famílies que es neguen a reconèixer la capacitat de l'Administració educativa de tancar centres quan aquesta decisió està plenament justificada.

- **Educació com a dret col·lectiu vs. educació com a dret individual.** És indiscutible que l'escola aconsegueix una funció social relacionada no només amb la instrucció de la població, sinó també amb la seva socialització i cohesió social, per la qual cosa ha de ser un espai de convivència i educació intercultural i interclassista, plenament coresponsable de l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques. En la pràctica, però, hi ha lògiques de funcionament que estan més orientades a defensar determinats drets individuals, com si fossin il·limitats, o determinats interessos particulars, en detriment dels interessos més col·lectius. Des de la perspectiva de la demanda educativa, per exemple, en anteriors anuaris s'ha criticat pels seus efectes negatius sobre l'escolarització equilibrada d'alumnat les lògiques de tria escolar basades en la fugida de determinades escoles (públiques) i en l'accés a una (sola) escola amb una determinada composició social, sense entendre que la llibertat d'elecció és un dret limitat a l'oferta de places existents. Doncs bé, aquestes lògiques de tria, que tradicionalment estaven més presents en la demanda d'escoles del sector concertat, estan cada cop més presents també en l'accés al sector públic. I des de la perspectiva de l'oferta, si s'ha criticat també sovint l'existència de determinades «falses» escoles concertades per l'ús de procediments d'elecció inversa i per l'escassa coresponsabilitat en l'escolarització equilibrada d'alumnat, cal denunciar amb la mateixa intensitat l'existència de determinades «falses» escoles públiques que, sota l'excusa d'un determinat projecte educatiu i amb el pretext de l'autonomia escolar, escolaritzen només una determinada tipologia d'alumnat. La participació «obligatòria» de les famílies en el finançament de l'AMPA, l'existència d'activitats complementàries «obligatòries» i de pagament o l'«obligació» que els pares i mares hagin d'assumir un determinat rol en la seva relació amb l'escola, per citar alguns exemples, limiten indirectament l'accés a aquestes escoles a les famílies amb menys capitals cultural i econòmic. Sorpren que, en un context de creixent precarietat social i econòmica, hi hagi actualment escoles públiques que no tinguin, per exemple, pràcticament cap alumne amb beca de menjador escolar o que no tinguin pràcticament alumnat immigrant (i que altres escoles públiques i concertades del mateix entorn territorial presentin una composició social eminentment desfavorida). Aquestes realitats

escolars, encara que s'embolcallin d'una pretesa defensa de l'educació pública, no estan compromeses amb l'educació com a servei públic ni la conceben com un assumpte col·lectiu al qual cal respondre en comú, de forma conjunta, compartint reptes i riscos.

- **Provisió pública vs. provisió privada sufragada amb fons públics / gestió indirecta.** El cost de la gestió directa de determinats serveis públics i les limitacions en la contractació de personal per part de les administracions públiques, entre altres, han afavorit la concessió de la gestió d'aquests serveis a entitats privades, tot i mantenir la titularitat pública. El cas de les escoles bressol públiques n'és un exemple. Aquesta participació creixent del sector privat en la provisió de serveis educatius també es pot veure afectada, en sentit positiu o negatiu, per l'evolució de la demografia educativa: en l'actualitat s'estan perdent grups de segon cicle d'educació infantil i s'estan creant nous grups a l'ESO i a la formació professional. La ràtio actual de places públiques i privades es pot veure modificada ostensiblement en el futur en funció de com es programi la nova oferta. El capítol de Gerard Ferrer i Bernat Albaigés indica, amb dades del curs 2012-13, que a l'ESO i al batxillerat el pes del sector públic sembla tendir a créixer, mentre que a P3, per primer any, aquest pes ha disminuït. Només a P3, l'oferta de places públiques s'ha reduït en 4.488 (amb un 7,1% de reducció), mentre que la del sector privat, en 735 (1,4% menys). Caldrà valorar si aquesta evolució es consolida com a tendència en el futur.
- **Escola com a institució social vs. autogestió de l'educació.** La importància de l'escola com a institució social central en la nostra societat explica que els poders públics no només tinguin l'obligació de garantir el dret de tots a l'educació a través de la creació de centres, sinó també el control sobre les condicions amb què es presta aquest servei i els continguts que es transmeten. Val a dir, però, que en els darrers temps hi ha una certa emergència d'experiències d'autogestió en la prestació de serveis educatius, sigui perquè les administracions públiques no hi arriben, sigui perquè no es comparteix la manera com les administracions públiques els presten. Experiències com ara el *home schooling*, les associacions o cooperatives d'acompanyament a la criança per a la petita infància o els centres d'educació lliure, encara minoritàries, assenyalen que hi ha segments de població que no legitimen aquesta funció social de l'escola i el paper de regulador i proveïdor dels poders públics.

- **Igualtat d'oportunitats vs. assistencialisme.** Les dificultats pressupostàries de les administracions públiques, que tenen dificultats per dimensionar la prestació de serveis a l'augment de necessitats socials per l'impacte de la crisi econòmica, han afavorit que determinades polítiques que eren promogudes per fomentar la igualtat d'oportunitats en l'accés a determinats recursos i serveis educatius, en un sentit ampli, hagin passat a acomplir una funció més assistencial, més orientada a atendre determinades situacions de risc social i educatiu o de necessitat extrema. Per exemple, el menjador escolar, que és un servei concebut originàriament com a recurs de conciliació de la vida laboral i familiar en l'horari de migdia per atendre aquells infants que no poden anar a dinar a casa, està assumint cada cop més la funció de prevenir possibles situacions d'absentisme escolar o de malnutrició infantil; i les beques de menjador, que és un instrument concebut per garantir l'accés en condicions d'igualtat al servei a aquelles famílies amb dificultats econòmiques, són cada cop més valorades a l'hora d'avaluar la cobertura en funció de si garanteixen l'accés al servei de menjador escolar als casos de pobresa extrema.
- **Protecció dels poders públics vs. educació com a mercat.** Precisament per protegir el dret de tots a l'educació en les mateixes condicions i per defensar l'interès col·lectiu per sobre dels legítims interessos particulars, l'educació és un àmbit fortament regulat i protegit pels poders públics. En els darrers temps, però, el sistema educatiu està incorporant dinàmiques més pròpies de l'educació com a mercat, d'afebliment de la intervenció dels poders públics: la «desregulació» de l'admissió d'alumnat amb la creació de zones úniques, o zones més grans, o la incorporació de sistemes de copagament per part de les famílies, citats anteriorment, en són exemples. En aquest sentit, hom pot fer menció, també, a la LOMCE, que obre la porta a la possibilitat que l'avaluació del sistema educatiu acabi per generar classificacions de centres en funció de la seva competència per garantir l'èxit educatiu.

En aquest context, es fa necessari reflexionar i consensuar novament quina funció ha de jugar l'escola en la nostra societat, què entenem per servei públic i quin paper han de jugar els poders públics en les garanties del dret a l'educació. Com apunta Plandiura en el seu capítol d'anàlisi de la LOMCE, el primer pacte educatiu que convindria fer seria determinar quins són els límits que conformen avui el dret a l'educació i quines fronteres no es poden traspasar en cap cas.

Comprensivitat i inclusió del sistema educatiu

En les darreres dècades, amb mesures com ara l'allargament de l'escolaritat obligatòria amb un itinerari únic fins als 16 anys a partir de la LOGSE, el sistema educatiu ha incorporat com a principi la comprensivitat, amb l'objectiu de vetllar per tal que tot l'alumnat assoleixi uns continguts curriculars comuns, fent possible que la diversitat convisqui dins de la mateixa aula. Aquest model s'ha anat aplicant amb la incorporació, cada cop més nombrosa, de dispositius i estratègies que persegueixen garantir la personalització de l'ensenyament i l'atenció a la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat, com ara l'agrupament per nivells, les aules d'acollida, els programes de diversificació curricular, les UEC, les USEE, el SEP, el PIM, etc., però que no sempre es caracteritzen pel seu caràcter comprensiu i inclusiu, sinó que de vegades s'han fonamentat més en l'externalització, encara que sigui temporal, de l'alumnat amb necessitats educatives específiques o amb dificultats d'escolarització.

Val a dir, però, que el projecte de LOMCE posa definitivament en crisi la comprensivitat del nostre sistema educatiu, i debilita el caràcter comprensiu de l'escolarització obligatòria perquè anticipa la diferenciació de les trajectòries formatives ja des dels 14 anys, amb la formació professional bàsica a partir de 3r d'ESO, amb la transformació de l'actual 4t d'ESO en un curs fonamentalment propedèutic i amb dos itineraris diferenciats (acadèmic o aplicat), o també quan incorpora revàlides.

En aquest sentit, doncs, cal reflexionar sobre la contribució que fan l'escola i el sistema educatiu en el seu conjunt per avançar en la construcció d'una societat amb menys desigualtats, més democràtica i més ètica, més inclusiva i amb més benestar. La comprensivitat del sistema i la no separació dels infants i joves al llarg de l'educació obligatòria en funció de variables de rendiment o trets personals si estan acompanyades dels recursos suficients per fer la feina són una contribució cabdal per a la convivència i l'aprofundiment en estils de vida democràtica en una societat plural i oberta com és la nostra. L'educació en valors democràtics, la promoció de les millors condicions per tal que tot l'alumnat assoleixi els millors nivells d'aprenentatge possibles i la valoració de les diferents competències associades a les manifestacions de les diverses intel·ligències múltiples són una aposta per l'èxit educatiu del país entès en clau col·lectiva i no solament particular. És una proposta d'educació en la cerca del bé comú, i no solament del bé particular, i una defensa del principi que ha inspirat el model que ha

triomfat en els països amb millors resultats educatius i a la llarga també relacionats amb la productivitat: no perdre a ningú.

Cal prioritzar recursos al servei de l'acompanyament i la personalització en el processos d'aprenentatge, de la transició i d'atenció a les famílies, i cal ser molt rigorós en l'establiment d'itineraris que, amb la voluntat d'optimitzar les bones disposicions per als millors aprenentatges, no malmetin les oportunitats que poden fer possible la igualtat en l'accés als estudis posteriors i a una bona incorporació al món del treball.

Les reduccions pressupostàries, les propostes de separació a partir dels darrers cursos de l'educació obligatòria que preveu el projecte de LOMCE i les polítiques que en la pràctica no afavoreixen la integració ni una escolarització equilibrada fan que el sistema, malgrat les declaracions de principis, no sigui realment inclusiu. I sense un sistema educatiu inclusiu —Catalunya ha avançat molt en aquest sentit en relació amb Espanya— serà difícil superar situacions de desigualtat i injustícia com les actuals, que sens dubte requereixen, a més de bons professionals, bons ciutadans i ciutadanes. Una escola on sigui present la diversitat del món que l'envolta i les diferències que el caracteritzen és un bon espai per aprendre a estimar la llibertat i la justícia com a valors i a cercar el bé comú, a més del bé particular. Una escola i un sistema educatiu inclusiu —que no vulgui perdre ningú— fan un país més just i afavoreixen l'èxit educatiu de tothom.

Eficiència de la política educativa

Les dificultats pressupostàries de les administracions i la necessitat d'aplicar mesures de reducció del dèficit públic sense perjudicar l'eficàcia del sistema educatiu han situat més que mai en el centre del debat principis com ara la sostenibilitat, l'eficiència i la rendibilitat de les polítiques públiques, és a dir, principis de racionalització de la despesa pública que han estat menys presents en la planificació de polítiques en períodes anteriors, més expansius que no pas ara.

En bona part, el Departament d'Ensenyament ha decidit aplicar aquesta lògica de planificació a l'hora de determinar els àmbits que s'havien de veure (més) afectats per les anomenades *retallades*. D'acord amb aquests criteris, s'han desenvolupat polítiques per reduir el finançament de partides pressupostàries que no tenien una influència directa

sobre el rendiment acadèmic del conjunt del sistema, com són el transport escolar, les instal·lacions escolars o les subvencions a AMPA per a l'organització d'activitats no lectives, per citar tres exemples, i s'ha prioritzat la inversió en altres àmbits més determinants per a aquests resultats acadèmics, com ara la millora de l'oferta de la formació professional.

En termes estrictament acadèmics, doncs, cal reconèixer que el sistema educatiu d'avui dia és més eficient que el de fa dos cursos, quan el Departament d'Ensenyament invertia un 14% més de recursos per a 60.000 alumnes menys i obtenia pitjors resultats acadèmics que ara.

Fetes aquestes consideracions, però, convé alertar que aquesta lògica de planificació, aplicada sense reserves, comporta alguns riscos:

- **Limitacions en els marges de millora de l'eficiència.** Des d'una perspectiva comparada, i abans de les mesures d'austeritat aplicades, el nostre sistema educatiu no era especialment ineficient, perquè, tot i que en general no destacava per excel·lents resultats acadèmics, presentava baixos nivells de despesa pública en educació en comparació d'altres sistemes educatius. Això significa que hi ha altres comunitats autònomes i països europeus que destinen més despesa a educació i que obtenen resultats equivalents o pitjors que Catalunya. De fet, el marge de millora en eficiència a través de la reducció de la despesa és comparativament baix, de tal forma que la millora de l'eficiència ha de venir donada sobretot per l'increment dels resultats educatius.
- **Reduccionisme en la mesura de l'eficiència (ensenyament vs. educació).** Com que el sistema educatiu és més eficient quan s'assoleixen millors resultats amb menys despesa, el que es fa és reduir la inversió en àmbits que no són determinants per l'objectiu que ens plantegem: la millora dels resultats del sistema. Aquesta lògica, que sembla òbvia en un context d'escassetat de recursos com l'actual, planteja alguns dubtes relacionats amb quins objectius fem servir per valorar l'eficiència, què entenem per resultats educatius, en què consisteix l'èxit educatiu. Si partim d'una concepció estrictament instructiva, l'eficiència es mesura a partir dels resultats acadèmics. Si entenem que l'objectiu del sistema educatiu no és només instructiu, sinó més global, educatiu i social, el càlcul de l'eficiència ha d'incorporar

altres dimensions (cohesió social, equitat, educació inclusiva, etc.), encara que no tinguin incidència directa amb el rendiment acadèmic. Si avaluéssim l'eficiència de les aules d'acollida en clau de rendiment acadèmic, per exemple, potser arribaríem a la conclusió que no han estat eficients per al conjunt del sistema perquè no han aconseguit millorar els resultats acadèmics de l'alumnat nouvingut. En canvi, les aules d'acollida han fet una gran tasca a l'hora d'ensenyar la llengua catalana a l'alumnat nouvingut o d'acompanyar la seva incorporació progressiva al nostre sistema educatiu, que també són indicatius d'èxit educatiu. No s'han de perdre de vista aquestes altres dimensions a l'hora d'avaluar les mesures d'austeritat aplicades perquè no seria una bona pràctica tenir un sistema amb més rendiment acadèmic però amb menys capacitat per garantir la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.

- **Límits al càlcul d'eficiència.** En la línia del punt anterior, convé afegir que hi ha polítiques públiques que no es poden mesurar en funció de la seva rendibilitat, perquè la justificació està més relacionada amb l'opció d'un determinat model de societat o d'educació que no pas amb el seu retorn o impacte. Podem qüestionar en termes d'eficiència la inversió feta, per exemple, per garantir l'accessibilitat física de qualsevol instal·lació escolar per a l'alumnat amb discapacitat? Fer possible l'educació inclusiva de l'alumnat amb necessitats educatives especials, per exemple, és més costós que escolaritzar aquest alumnat en centres d'educació especial, però l'educació inclusiva forma part d'un model educatiu consensuat socialment, que no hauria de ser trencat per raons econòmiques.
- **Dificultats de predicció o anticipació dels efectes.** L'impacte de les mesures d'austeritat sobre els resultats educatius no es produeix de manera immediata, com també succeeix amb les mesures d'increment de la despesa. Si bé és important orientar les *retallades* a partir de les evidències, del que ens marca la recerca internacional, hi ha elements que condicionen els efectes positius o negatius d'aquestes mesures que són molt locals, difícils de predir i que estan molt determinats per la manera com el sistema digereix aquestes mesures. Així, per exemple, la recerca constata que les condicions materials del centre acostumen a tenir un impacte molt baix sobre els resultats, de tal forma que mesures d'austeritat aplicades per reduir la despesa en construccions escolars no han de ser perjudicials. Ara bé, controlar els efectes que genera sobre el benestar de la

comunitat educativa una experiència prolongada en el temps d'escolarització en instal·lacions provisionals, en funció de com siguin aquestes instal·lacions, és més difícil. L'experiència demostra, per exemple, que algunes escoles amb mòduls prefabricats han acabat guetitzant-se, en part, per culpa d'aquesta mateixa provisionalitat. Aquestes dificultats per predir els efectes introdueixen una complexitat més gran en la presa de decisions polítiques.

- **Efectes sobre la igualtat d'oportunitats.** Les polítiques que no són considerades econòmicament sostenibles o bé se suprimeixen, o bé es redimensionen, o bé es cofinancen, generalment amb la introducció de fórmules de copagament (o increments dels marges de copagament) per part dels beneficiaris. El cas de les escoles bressol, en què les mesures d'austeritat aplicades han tingut efectes sobre els costos d'accés que han de sufragar les famílies, n'és un exemple. El copagament, si no s'acompanya de fórmules de tarifació social o de polítiques potents de beques, acostuma a anar en detriment de la igualtat d'oportunitats.
- **Diferencial de cost en funció de l'origen.** Garantir igualtat d'oportunitats a alumnat que parteix de punts de partida diferents sempre suposa invertir més en aquells que presenten més dificultats. Aplicar criteris de rendibilitat o de retorn per determinar on s'aplica la inversió, doncs, sempre anirà en detriment de l'alumnat socialment més desafavorit, perquè les seves necessitats d'inversió sempre seran més grans. Aquesta circumstància es produeix, per exemple, quan s'incrementen els requeriments de rendiment acadèmic a l'hora de determinar l'accés a beques, com a garantia de retorn de la inversió feta. L'alumnat socialment més desafavorit, com que tindrà més dificultats per obtenir millors rendiments, tendirà a veure's més exclòs de l'accés a beques, que, precisament, pretenen garantir la igualtat d'oportunitats.

Descentralització, desconcentració i treball integrat

L'educació al nostre país ha experimentat en les darreres dècades un procés sostingut de descentralització i desconcentració polítiques, que es va veure definitivament consolidat amb la LEC, que partia del convenciment, entre d'altres, que l'èxit dels processos educatius requereixen la implicació de la comunitat educativa de cada territori, integrada

per totes les persones i les institucions que intervenen en el procés educatiu (alumnes, famílies, professorat, serveis educatius, Administració educativa, ens locals, entitats, etc.), i que l'educació ha de ser concebuda des d'una perspectiva àmplia, no només centrada en l'àmbit escolar propi de l'etapa de formació inicial, sinó basada també en la relació constant i recíproca entre els diferents àmbits educatius (escola, família, entorn, etapes de formació al llarg de la vida, etc.). Heus ací la importància d'enfortir el treball integrat entre els diferents agents i àmbits educatius i d'avançar en la gestió de l'educació des del territori.

Ja en la darrera dècada, el desplegament dels plans educatius d'entorn, l'any 2004, o de les zones educatives, l'any 2008, actualment més debilitats que anys enrere, en bona part per les dificultats pressupostàries, buscaven garantir la governança de l'educació des del territori, promoure la coresponsabilitat dels ajuntaments en la planificació de polítiques educatives i articular el treball en xarxa a escala local.

El nou ordenament jurídic que s'està promovent des del Govern central està suposant un retrocés important en aquest procés de descentralització. En el capítol de Ramon Plandiura es fa esment a la LOMCE, que suposa una recentralització cap a l'Estat central de competències relacionades amb la configuració del currículum o de l'avaluació, entre d'altres, i que treu les corporacions locals i els agents econòmics i socials de la participació en la programació de la formació professional, que avui reconeix la LOE.

En aquest punt, també, cal fer esment a la futura Llei de racionalització i sostenibilitat de l'Administració local (LRSAL), actualment projecte de llei, que modifica, entre altres ordenaments, la Llei 7/1985, de 2 d'abril, Reguladora de les Bases del Règim Local, amb els objectius de clarificar i diferenciar el sistema de competències municipals del de l'Administració autonòmica i garantir la sostenibilitat financera dels serveis que presten els ajuntaments (d'acord amb els principis de la Llei Orgànica 2/2012, de 27 d'abril, d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera).

Entre altres aspectes, aquesta norma, que està inspirada en el principi d'«una Administració, una competència», distingeix les competències pròpies i per delegació de les competències impròpies, redueix les competències pròpies dels ajuntaments en educació a participar en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria, cooperar amb les administracions educatives corresponents en l'obtenció dels solars necessaris per

a la construcció de nous centres docents i conservar i mantenir els centres de titularitat municipal (art. 25.2), i afegeix que les competències impròpies només es podran assumir quan no es posi en risc financer la realització de les competències pròpies, no hi hagi duplicitats amb les competències autonòmiques i es garanteixi la sostenibilitat financera de les noves competències o activitats econòmiques assumides, respectant en tot cas el principi d'eficiència i la resta de requeriments de la legislació d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera (art. 7.4). Alhora, es potencien les diputacions per a la coordinació de la prestació de serveis mínims obligatoris en els municipis menors de 20.000 habitants, i es preveu que la delegació de competències als ajuntaments ha d'anar acompanyada de la corresponent dotació pressupostària, amb una cobertura pressupostària del 100% del cost del servei.

D'una banda, val a dir que la modificació d'aquest ordenament està fonamentada en les disfuncions generades durant anys en relació amb l'assumpció de competències que no eren pròpies dels ajuntaments, fet que va comportar l'assumpció de responsabilitats en la creació de recursos, programes i serveis educatius sense tenir garantits els mitjans financers necessaris per sostenir-los, especialment evident en l'actual context de crisi econòmica i de reducció dels ingressos econòmics de les administracions públiques.

D'altra banda, però, cal afegir que actualment els ajuntaments, també dels municipis més petits de 20.000 habitants, desenvolupen una bateria d'actuacions creixentment diversificada, tal com demostra el Panel de Polítiques Públiques Locals d'Educació de l'any 2011³, la majoria d'elles no considerades com a competències pròpies pel projecte

3. Per exemple, el 61,4% dels ajuntaments de municipis entre 10.000 i 20.000 habitants planifiquen en educació; el 47,7% diversifica les seves actuacions; el 86,4% desenvolupa actuacions de promoció d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu (el 77,3% amb finançament municipal); el 93,2%, actuacions de suport d'activitats educatives dins de l'horari lectiu (88,6% amb finançament municipal); el 68,2%, programes de vinculació de l'escola al territori (54,5% amb finançament municipal); el 84,1%, centres oberts, ludoteques, casals infantils, etc. (68,2% amb finançament municipal); el 65,0%, programes d'acompanyament i formació de famílies (47,7% amb finançament municipal); el 75,0%, programes de dinamització de les AMPA dels centres educatius (47,7% amb finançament municipal); el 81,8%, programes de lluita contra l'absentisme (63,6% amb finançament municipal); el 50,0%, projectes educatius a les escoles relacionats amb la millora de l'èxit escolar (34,1% amb finançament municipal); el 75,0%, programes d'incentivació i orientació formativa (59,1% amb finançament municipal); el 45,5%, programes de transició entre etapes educatives (29,5% amb finançament municipal); el 72,7%, programes de diversificació curricular (54,5% amb finançament municipal); el 50,0%, programes de promoció de la convivència i mediació escolar (25,0% amb finançament municipal); el 75,0%, actuacions de promoció de l'equitat en l'admissió (36,4% amb finançament municipal); el 68,2%, tallers

de llei. Per a les diferents tipologies de polítiques considerades, amb algunes excepcions, al voltant d'una tercera part dels municipis manifesta disposar-ne amb la participació dels ajuntaments, en la seva majoria, amb finançament municipal propi.

Amb el pretext d'evitar duplicitats i fomentar economies d'escala, l'aplicació d'aquest nou ordenament podria neutralitzar la intervenció de les administracions locals i provocar en darrer terme la reducció de la intensitat, la qualitat i la diversitat de les polítiques educatives desenvolupades a escala local, sense que altres administracions supleixin plenament l'esforç i el paper de dinamització i promoció de polítiques educatives locals assumits pels ajuntaments.

De fet, la limitació de la intervenció dels ajuntaments suposarà la reducció neta de la despesa pública global en educació i consegüentment també de la inversió destinada a determinades polítiques educatives. El Panel de Polítiques Públiques Locals d'Educació de l'any 2011, per exemple, demostra que la majoria d'ajuntaments complementa amb recursos propis les polítiques de beques i ajuts ja existents del Departament d'Ensenyament i d'altres ens locals. El Panel també constata que hi ha serveis educatius de titularitat del Departament d'Ensenyament que no són competència pròpia dels ajuntaments i que compten amb aportacions de finançament directes o indirectes per part de les administracions locals, per exemple, a través de la cessió i assumpció de despeses de locals, del pagament de determinats professionals, etc. La pràctica demostra ja en l'actualitat que una eventual eliminació de la inversió que destinen els ajuntaments en aquests àmbits no suposa necessàriament un increment de la inversió amb la mateixa intensitat per part de les administracions que tenen assumida la competència, per contrarestar-la, i més encara en l'actual context de restriccions pressupostàries. Si bé és cert que els ajuntaments assumeixen sovint despeses en educació que no els correspondria, per cobrir determinades necessitats no cobertes, també ho és que, si no ho fan aquests, o amb aquests, les altres administracions no sempre donen respostes a aquestes necessitats. Això fa que, en darrer terme, ben sovint, no comptar amb la participació

.....
 d'estudi assistit, tutories d'acompanyament i altres programes de reforç escolar (52,3% amb finançament municipal); el 90,9%, beques i ajuts de suport a l'escolaritat (75,0% amb finançament municipal); el 36,4%, programes de qualificació professional inicial (29,5% amb finançament municipal); el 59,1%, programes de transició escola-treball (40,9% amb finançament municipal); el 65,9%, formació ocupacional (47,7% amb finançament municipal); el 90,0%, centres de formació d'adults (77,3% amb finançament municipal), i el 88,6%, escoles de música i/o dansa (84,1% amb finançament municipal).

dels ajuntaments comporti reduir els ajuts atorgats o les places de determinats recursos educatius disponibles.

En definitiva, aquest ordenament, que inicia un procés de recentralització en matèria d'educació oposat al procés de descentralització política endegat d'ençà pràcticament de la constitució dels primers ajuntaments democràtics, trenca amb el model de desenvolupament de polítiques educatives vigent al nostre país en els darrers anys. Aquest model busca donar respostes més integrals i comprensives als problemes i als reptes educatius actuals a través del foment del treball integrat entre els agents educatius del territori i de la cerca de coresponsabilitats compartides entre el Departament d'Ensenyament i els ajuntaments, per exemple, amb la creació d'estructures de coordinació o amb la signatura de convenis de col·laboració. És a dir, aquest ordenament planteja la necessitat de separar per clarificar competències de les diferents administracions, de reduir duplicitats i de limitar la coresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació, mentre que la mateixa Llei d'Educació de Catalunya, per exemple, planteja la necessitat d'implicació i d'integració de les actuacions de les diferents administracions i l'assumpció compartida de responsabilitats i de competències, i el Panel de Polítiques Públiques Locals d'Educació de l'any 2011 demostra que els ajuntaments estan assumint un posicionament cada cop més actiu i coresponsable.

ESCLETXES EDUCATIVES: CAP A UN DESENVOLUPAMENT EDUCATIU A DIFERENTS VELOCITATS?

L'èxit educatiu passa no només per promoure oportunitats d'accés i continuïtats en les trajectòries formatives de la població, sinó també per garantir continuïtats en la intervenció dels agents que participen en l'àmbit educatiu. Acompanyament, cohesió, inclusió, coordinació o trajectòria, per citar alguns exemples, són conceptes que sovint s'associen a l'educació, i que donen aquesta idea de continuïtat en els processos educatius i d'integració dels diferents elements que conformen l'«educació». La realitat exposada en els anteriors epígrafs, però, ens alerten del risc de determinades *esclètxes educatives*, de discontinuïtats i ruptures tant en la relació que manté la població amb el sistema educatiu com en les relacions entre els diferents agents que integren la comunitat educativa.

De fet, la dinàmica del nostre sistema educatiu millora algunes *esclètxes educatives* ja existents, com passa amb la reducció de l'abandonament educatiu prematur o amb la vinculació creixent del sistema educatiu i el sistema productiu, per citar dos exemples, però també n'obre de noves o n'accentua d'altres, sigui per les reformes estructurals aplicades o pendents d'aplicar, ja exposades precedentment, sigui per la mateixa crisi econòmica. És a dir, el sistema educatiu està sotmès avui a forces de creixent diferenciació interna i descohesió de la comunitat educativa que cal evidenciar.

Alguns dels principals factors de diferenciació interna són:

- **Situació socioeconòmica de les famílies i accessibilitat econòmica de l'oferta.** Com és sabut, el sistema educatiu reproduceix les desigualtats socials, i aquestes es fan presents en diferents aspectes de l'escolarització dels alumnes (accés, promoció escolar, localització en centres, etc.). Mesures adoptades en els darrers anys, com ara l'increment de les quotes de moltes escoles bressol i escoles de música, la instauració d'un preu públic per a CFGS o la persistència dels dèficits en la cobertura de les polítiques de beques en un context de creixent precarietat econòmica, per citar alguns exemples, suposen més desigualtat per a famílies que presenten dificultats econòmiques a l'hora de garantir l'accés a l'oferta formativa. Aquest és un factor clarament diferenciador de les trajectòries d'accés i sortida del sistema educatiu.
- **Comprendivitat i caràcter inclusiu del sistema.** En termes generals, malgrat les dificultats, durant les darreres dècades el sistema educatiu ha experimentat importants avenços en comprendivitat i inclusió, amb mesures tan significatives com l'allargament de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys o la consolidació del principi d'educació inclusiva i de l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris. Tal com hem esmentat precedentment, les dificultats pressupostàries de les administracions educatives, però, han debilitat determinats recursos previstos per a l'atenció normalitzada i específica de determinades necessitats educatives, fet que ha incrementat les dificultats de l'alumnat educativament més vulnerable. El projecte de LOMCE, alhora, des del moment que establirà diferents itineraris, propiciarà que l'experiència escolar de l'alumnat al llarg dels ensenyaments obligatoris sigui més diferenciada en el futur del que ho és avui.

- **Dualització del sistema educatiu.** Les dificultats creixents de moltes famílies a l'hora de sufragar els costos d'escolarització als centres concertats i la supressió dels ajuts als centres concertats per a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques (pagament de les activitats complementàries) han provocat un cert desplaçament de la demanda educativa socialment menys afavorida (i també de segments de classes mitjanes afectats per la crisi) del sector concertat cap al sector públic. Determinades polítiques d'admissió endegades, com ara les ampliacions de zona, la gestió de les ampliacions de ràtio o el barem de cinc punts per a alumnat amb familiars exalumnes, han tendit a beneficiar més les escoles públiques i concertades socialment més afavorides i amb més demanda educativa, i a dificultar la lluita contra la segregació escolar. Les dificultats de finançament públic dels concerts, que incrementen la fragilitat de les escoles concertades més febles o la diferenciació creixent d'horaris entre centres públics i concertats (per supressió de la sisena hora a les escoles i compactació de l'horari a molts instituts), per citar altres exemples, també són factors que afavoreixen la diferenciació de la composició social i de les condicions d'escolarització, no només entre centres públics i centres concertats, sinó també entre centres del mateix sector de titularitat.
- **Autonomia escolar.** Un dels dubtes que planteja l'autonomia de centre té a veure amb l'equitat. La recerca internacional demostra, per exemple, que si bé els sistemes educatius amb elevats nivells d'autonomia escolar obtenen millors resultats acadèmics, també presenten nivells de segregació escolar més elevats. Les diferències en la composició dels centres, sovint accentuades per les diferències en els seus projectes educatius, i que condicionen, al seu torn, el potencial de l'oferta educativa del centre (activitats complementàries, activitats extraescolars, serveis escolars, fortalesa de l'AMPA, etc.), acaben configurant realitats escolars molt diferenciades entre elles, un sistema més atomitzat i amb més dificultats de vertebració.
- **Escola-entorn.** Les restriccions pressupostàries han provocat que les polítiques es focalitzin cada cop més en l'escola i menys en el territori, encara que hi ha múltiples factors territorials que poden interferir positivament o negativa en la millora de l'èxit escolar, com ara la construcció de discursos (contra)culturals al voltant de l'educació. La reducció pressupostària dels plans educatius d'entorn, una de les

polítiques promogudes pel Departament d'Ensenyament, en col·laboració amb els ajuntaments, per promoure la vinculació dels centres educatius amb el territori, ha debilitat en alguns municipis el treball integrat que s'estava desenvolupant en educació.

La diferenciació interna del sistema educatiu, si bé pot ser indicativa de respostes més flexibles i adaptatives a les necessitats i disposicions educatives de les persones, també alimenta el risc que, especialment en un context de més desigualtat social com l'actual i de més debilitat de les polítiques públiques, el mateix sistema educatiu acabi condicionant les oportunitats i les trajectòries educatives i acabi propiciant desenvolupaments educatius a diferents velocitats. Fins a quin punt serà cada cop més determinant per a l'èxit educatiu individual residir en un municipi o en un altre, procedir d'una família o d'una altra, escolaritzar-se en una escola o en una altra, o optar per un itinerari formatiu o per un altre? Aquest és el risc, i aquest és, alhora, l'escenari que convé evitar.

ALGUNES CONSIDERACIONS FINALS

S'ha dit fins a la sacietat, i l'*Anuari sobre l'estat de l'educació a Catalunya* de la Fundació Jaume Bofill n'és un dels exponents, que una de les claus de volta de l'èxit educatiu d'un país és una adequada combinació d'accions que cerquin a la vegada excel·lència en els aprenentatges i equitat en l'accés i gaudiment dels recursos i serveis educatius que la societat posa a disposició de la població al llarg de la seva vida. Cal considerar, però, que les mesures d'austeritat aplicades en l'actual context de crisi econòmica afecten la qualitat del sistema i també debiliten la igualtat d'oportunitats, i la combinació d'aquests impactes amb una realitat amb més precarietat i desigualtats socials alerta la necessitat d'adoptar, més que mai, l'equitat com a principi fonamental que orienti les decisions en matèria de política educativa. Preservar la qualitat i fomentar l'equitat ha de ser, doncs, una de les prioritats bàsiques del moment present.

Val a dir, però, que en l'actual context de dificultats pressupostàries no és possible parlar seriosament del fet que calen més recursos sense més. En tot moment, i més en períodes de crisi, prioritzar és clau. Calen més recursos en alguns àmbits i, molt probablement, caldrà redimensionar les inversions en altres. Analitzar i encertar en allò que prioritzem és també prioritari, no només per gestionar en el present la governabilitat del sistema, sinó

sobretot per assegurar la millora de l'èxit educatiu i garantir la igualtat d'oportunitats en el futur. En el quadre 1 s'apunten alguns dels àmbits en què cal intensificar els esforços, i en què s'han fet avenços però també retrocessos en el darrer any.

Una altra prioritat ha de ser no limitar la política educativa a l'àmbit de l'ensenyament, i no modificar només aquells aspectes relacionats amb el que passa dins de l'aula o dins del sistema educatiu reglat (formació inicial). Els esforços i reformes fets incideixen sobretot en el sistema en la seva dimensió fonamentalment escolar i estan orientats a l'èxit acadèmic, però cal que estiguin acompanyats d'altres polítiques que abordin la situació en clau d'èxit educatiu. Cal no abaixar la guàrdia i ser conscients que per a l'èxit educatiu tan o més important és la inversió en l'àmbit de l'escola com en la millora de les condicions d'educabilitat i d'escolaritat de la població fora dels centres. Les polítiques de suport a les famílies, les polítiques de conciliació de la vida laboral i familiar, les polítiques de joventut, les polítiques de foment de la pràctica d'un lleure actiu i educativament ric, etc. són fonamentals en el marc de la política educativa, especialment en l'actual context de crisi econòmica. Urgeix la necessitat de coresponsabilitat autèntica per planificar i implementar polítiques orientades a l'assoliment de l'èxit educatiu des d'aquesta perspectiva més àmplia, sense que aquest hagi de ser objectiu d'un sol departament o d'una sola administració, encara que les limitacions pressupostàries, les condicions econòmiques i alguns canvis legislatius actuals, com ara la Llei de bases de règim local o la LOMCE, no ho afavoreixin.

A banda d'aquesta mirada més àmplia sobre l'educació, la política educativa també ha de tenir com a prioritat enfortir el diàleg i el compromís amb l'educació entre els diferents agents socials i educatius en el seu conjunt. En aquests moments, probablement més que mai en les darreres dècades, atesa la crisi a diferents nivells existent, i especialment perquè l'educació està sotmesa a fortes tensions de canvi (no sempre positives), esdevé prioritari generar consensos socials sobre els aspectes a preservar, les línies «vermelles» que no es poden ultrapassar, i també sobre els aspectes a transformar, les necessitats de millora. Malauradament, però, el nivell de confrontació de discursos i de resistències mútues és elevat, i manquen espais públics de construcció compartida. Cal superar la manca de reconeixement dels problemes existents, escoltar i compartir diagnòs i establir estratègies d'acció consensuades entre agents socials i educatius, partits i governs a favor de l'educació, des de la consciència que hi ha resignació en la població i en els professionals davant de les mesures d'austeritat aplicades, però també

incertesa i dificultat en els responsables polítics a l'hora de prendre decisions i de fer política educativa en les actuals circumstàncies pressupostàries.

En definitiva, convé ampliar els objectius de l'*Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar* i fomentar compromisos i responsabilitats més enllà de l'escola i del Departament d'Ensenyament. Sense aquest compromís —ni amb recursos suficients— no serem capaços d'avançar en l'assoliment dels objectius que fa un any identificàvem: actuar sobre l'equitat educativa, acompanyar les transicions en educació i invertir en adhesió educativa, invertir en qualitat en els usos dels temps familiars i en els usos del lleure, reforçar el retorn de la inversió en educació a través del mercat de treball, i organitzar la governabilitat en matèria d'educació.

Quadre 1.

Principals reptes i principals polítiques educatives dutes a terme (anys 2012 i 2013)

Àmbit	Escolarització equilibrada	
Repte	Elaborar un nou decret d'admissió d'alumnat que proporcioni nous instruments de planificació educativa per combatre la segregació escolar, amb l'objectiu d'aconseguir una escolarització equilibrada de l'alumnat entre els diferents centres educatius d'un mateix territori, i fomentar l'ús d'aquests instruments per part de les comissions de garanties d'admissió d'alumnat i dels centres educatius.	
Accions 2012-13	+ Millora de l'ús de la reserva de places NEE a determinats municipis.	<ul style="list-style-type: none"> - Pendent, decret en procés d'elaboració. - Decret 10/2012, de 31 de gener, de modificació del Decret 75/2007. - Reial Decret-Llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu (aplicació d'ampliacions de ràtio). - Ampliacions de zones. - Supressió de convocatòria d'ajuts per a alumnat NEE en centres concertats. - Projecte de LOMCE.
Àmbit	Acompanyament a l'escolaritat	
Repte	Reforçar els programes de detecció primerenca de l'alumnat amb dificultats d'escolarització, d'acompanyament i de reforç personalitzats dels aprenentatges al llarg de l'escolaritat i d'orientació formativa en els moments de transició clau, a través de la coordinació de dispositius que intervinguin dins i fora de l'horari escolar.	
Accions 2012-13	<ul style="list-style-type: none"> + Suport Escolar Personalitzat (SEP). + Programa Intensiu de Millora (PIM). + Increment USEE. + Protocols d'actuació alumnat amb necessitats educatives especials. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reial Decret-Llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu (ampliacions de ràtio). - Reducció/manteniment (segons el curs escolar) de plantilles de professorat amb augment d'alumnat. - Reducció dotacions de vetlladors. - Reducció finançament de programes d'atenció a la diversitat, de polítiques locals d'acompanyament a l'escolaritat, etc. - Projecte de Llei de règim local.
Àmbit	Beques	
Repte	Incrementar la despesa en beques de suport a l'escolaritat per tal que totes les famílies amb manca de recursos puguin finançar les seves opcions educatives. L'objectiu és arribar a nivells equivalents a la mitjana europea (4% de la despesa en educació no universitària). Assolir aquests nivells de despesa en beques permetria reforçar els ajuts per a l'accés dels infants socialment menys afavorits a les escoles bressol, els ajuts de suport a l'escolaritat a l'educació obligatòria (material, activitats complementàries, menjador, etc.) i els ajuts a l'estudi en els ensenyaments postobligatoris.	

Accions 2012-13	+ Increment d'1,8 milions d'euros en beques de menjador per al curs 2013-14.	- Reducció de la inversió en beques i no adequació a necessitats. - Supressió de convocatòries de beques (0-3, llibres i material escolar, etc.). - Increment de taxes a l'educació superior, sense polítiques potents de beques.
Àmbit	Estructura de l'oferta formativa	
Repte	Ampliar la provisió de places en l'oferta de formació professional, a fi d'aproximar el pes d'aquests ensenyaments a la mitjana europea, i també en els programes de segones oportunitats, com ara els PQPI, que ofereixin oportunitats de retorn al sistema educatiu, especialment dels joves que ni estudien ni treballen en el període actual de crisi econòmica.	
Accions 2012-13	+ Formació professional dual. + Nova oferta de cursos específics d'accés a la formació professional. + III Pla General de la Formació Professional 2013-2016.	- Estancament de l'oferta de PQPI. - No avenços significatius en la integració de la formació professional. - Reducció de la inversió en formació professional per a l'ocupació. - Dèficits de desenvolupament d'un sistema de programes efectius de segones oportunitats educatives i laborals, ben integrat i coordinat.
Àmbit	Subjectivitats: valors i expectatives	
Repte	Desenvolupar accions de sensibilització social al voltant del valor de la formació, orientades a la generació d'expectatives educatives i a l'estimulació de l'interès i l'esforç per aprendre al llarg de la vida, especialment entre l'alumnat amb més dificultats d'escolarització i les seves famílies, i en aquells territoris socialment més desfavorits, a través de polítiques d'acompanyament a l'escolaritat que siguin, alhora, responsabilitat compartida eminentment dels municipis i dels centres; i incidir mediàticament per tal que aquestes accions estiguin acompanyades del convenciment social que són possibles i eficaces.	
Accions 2012-13	+ <i>Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018.</i>	- Dèficits en les polítiques d'ajuts i suport a l'escolaritat. - Projecte de LOMCE. - Projecte de Llei de règim local.
Àmbit	Treball amb famílies	
Repte	Desenvolupar programes que promoguin la implicació de les famílies en el seguiment de l'escolaritat dels seus fills i filles i que incideixin en una major qualitat en els usos dels temps familiars, i intensificar les polítiques de participació dels grups socials amb més dificultats d'escolarització en el funcionament ordinari dels centres, especialment en aquelles activitats que promouen la relació i generen una major apropiació institucional de l'escola.	
Accions 2012-13	+ Web «Família i Escola: Junts x l'Educació».	- Debilitament de l'accessibilitat a les escoles bressol (increment quotes, supressió de beques, etc.). - Dèficits en les polítiques d'ajuts i suport a l'escolaritat. - Projecte de Llei de règim local (polítiques locals d'acompanyament a l'escolaritat).

Àmbit	Lleure	
Repte	Promoure plans locals que garanteixin l'accés dels infants socialment desafavorits a l'oferta d'educació no formal (activitats extraescolars, centres oberts, casals infantils, activitats culturals i esportives, etc.) a través de mesures d'accessibilitat econòmica o d'acompanyament a les activitats educatives, entre d'altres, i que fomentin la implicació d'aquests agents en la millora de l'èxit educatiu.	
Accions 2012-13		- Reducció inversió en plans educatius d'entorn. - Supressió de convocatòries de subvenció per a activitats educatives no lectives.
Àmbit	Conciliació de la vida laboral i familiar	
Repte	Promoure un acord social al voltant de la conciliació de la vida laboral i familiar, que proporcioni a les famílies temps per educar.	
Accions 2012-13		
Àmbit	Organització dels centres	
Repte	Continuar amb la revisió d'aspectes de l'organització dels centres, com ara la funció directiva i la funció docent, el suport professional als docents, els marges d'autonomia escolar o l'avaluació del sistema educatiu, i conèixer millor els factors de benestar a l'escola i en el professorat i contribuir a la seva optimització.	
Accions 2012-13	+ Programa de millora i innovació en la formació de mestres. + Actuacions adreçades a la professionalització de la direcció escolar / competència dels directors per conformar equips docents.	- Reducció/manteniment de plantilles de professorat amb augment d'alumnat. - Reial Decret-Llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu (plantilles).
Àmbit	Currículum acadèmic i avaluació	
Repte	Revisar a fons el currículum escolar, especialment a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria, identificar les competències instrumentals i bàsiques necessàries per desenvolupar-se en els temps actuals i reforçar-ne l'aprenentatge en el conjunt del currículum.	
Accions 2012-13	+ Pla d'impuls a la lectura. + Definició de competències bàsiques i específiques en els currículums. + Proves d'avaluació/diagnòstiques. + Increment hores competències bàsiques (matemàtiques) a ESO.	- Projecte de LOMCE (uniformització del currículum i control central d'avaluacions).
Àmbit	Formació al llarg de la vida	
Repte	Reformar i augmentar l'oferta de formació professional ocupacional a fi de garantir l'accés de la població aturada a la formació permanent i promoure la millora de la seva ocupabilitat, especialment la de població no qualificada que ha abandonat prematurament el sistema educatiu amb un nivell d'estudis baix, i reforçar els programes de retorn i flexibilitzar les vies d'accés d'aquesta població al sistema educatiu reglat.	
Accions 2012-13	+ Mesures de foment de l'accés de la població adulta a la formació professional reglada.	- Reducció de la inversió en polítiques actives d'ocupació i en formació per a l'ocupació.

Àmbit		Finançament
Repte	Incrementar progressivament la despesa en educació sobre el PIB fins al 6%, tal com preveu la Llei d'Educació de Catalunya, amb l'objectiu d'aproximar la inversió en educació a la mitjana europea i de garantir el finançament públic suficient per abordar les reformes necessàries dels diferents sistemes educatius.	
Accions 2012-13		- Reducció pressupostària.
Àmbit		Recerca
Repte	Elaborar per part dels poders públics una agenda en recerca en educació que generi evidències per a la presa de decisions polítiques, i formular polítiques educatives a partir de les evidències disponibles, amb la creació d'un banc d'innovacions avaluades que faciliti la transferència, el treball en xarxa i les vies de comunicació entre els implicats en la recerca i la política educativa.	
Accions 2012-13	+ Proves d'avaluació de competències.	- Reducció pressupostària en universitats i recerca. - Manca d'avenços en la creació d'un sistema de recerca i innovació en educació.
Àmbit		Desenvolupament econòmic
Repte	Incrementar la inversió en R+D fins al 2% del PIB per situar-nos en la mitjana europea, especialment en sectors productius d'alt valor afegit, i promoure un model de creixement econòmic basat en la qualificació de l'ocupació i en la qualitat de les condicions d'ocupació, tot i el context actual de crisi econòmica.	
Accions 2012-13	+ Polítiques de promoció de la formació professional.	- Reducció de la inversió en R+D. - Llei 3/2012, de 6 de juliol, de mesures urgents per a la reforma del mercat laboral (reforma laboral).
Àmbit		Coresponsabilitat
Repte	Desenvolupar accions liderades per l'Administració educativa i els principals agents educatius i socials orientades a generar consensos socials al voltant de l'educació de caire propositiu i no merament declaratiu, per fomentar l'assoliment d'objectius concrets, i definir i fomentar la coresponsabilitat dels diferents agents educatius, socials i econòmics per a la millora de l'èxit educatiu.	
Accions 2012-13	- Acords entre Ensenyament, Universitats i les universitats per al Programa de millora i innovació en la formació de mestres.	- Projecte de LOMCE. - Manca de consensos sobre les mesures d'austeritat a aplicar en l'ensenyament. - Dèficits de sinèrgies entre administracions i tercer sector social per abordar l'èxit educatiu de l'alumnat en situació de pobresa. - Reducció d'aportacions de les administracions públiques al tercer sector social.

La crisi econòmica dels darrers anys, les reformes estructurals i els canvis al cap del Govern de la Generalitat de Catalunya han estat factors de transformació social i política determinants, als quals han hagut de fer front les institucions educatives. En aquest context, *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* aporta elements per comprendre l'evolució de l'educació al nostre país i les seves principals cruïlles i tendències.

L'informe analitza una sèrie d'*Indicadors sobre l'èxit educatiu a Catalunya*; la situació en què es troben avui en dia els joves en relació amb l'accés a l'educació, la formació i el mercat de treball (*Mirades sobre l'èxit educatiu*); segueix una anàlisi de l'acció de govern entre el 2010 i 2013 en matèria de política educativa, incloent una valoració de la controvertida LOMCE i una revisió de les polítiques socioeducatives, de formació i ocupació (*Agenda política*) i, en darrer lloc, repassa diferents projectes que s'estan duent a terme sobre *Recerca i innovació* en educació.