

L'EDUCACIÓ VENÇ LA POBRESA



**Una agenda de polítiques educatives
per al benestar i el progrés de les persones**



Miquel Àngel Alegre
Laura Morató

Amb la col·laboració de:

L'EDUCACIÓ = venç = LA POBRESA

**Una agenda
de polítiques
educatives
per al benestar
i el progrés
de les persones**

Miquel Àngel Alegre
Laura Morató

Amb la col·laboració de:

L'EDUCACIÓ = venç = LA POBRESA

Una agenda
de polítiques
educatives
per al benestar
i el progrés
de les persones

Miquel Àngel Alegre. Doctor en Sociologia per la UAB.
Cap de projectes de la Fundació Bofill, responsable
d'iniciatives d'anàlisi, reflexió i mobilització d'una agenda
de polítiques educatives en favor de l'equitat.

Laura Morató. Sociòloga, coordinadora de projectes
dins l'àrea d'investigació de la Fundació Bofill.

Primera edició: febrer de 2025

Autoria: Miquel Àngel Alegre i Laura Morató
Edició: Fundació Bofill i Bonal·letra Alcompàs
Responsable de projectes: Miquel Àngel Alegre
Responsable de publicacions: Anna Sadurní
Disseny: Albert Pérez
Fotografia: Uncle Jun
ISBN: 978-84-124828-1-2

© Fundació Jaume Bofill, 2025
Girona, 34
08010 Barcelona
fbfill@fundaciobofill.org
fundaciobofill.cat



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

Índex

Lluitar contra la pobresa infantil	7
Lluitar contra la pobresa a través de l'educació	11
10 polítiques educatives per lluitar contra la pobresa	13
1. Educació a la primera infància: un inici segur per a totes i tots	15
2. Beques i ajuts per a la continuïtat educativa: una educació lliure de barreres econòmiques	25
3. Acompanyar les trajectòries educatives de l'alumnat en situació de risc: programes d'orientació i mentoria	33
4. Suport educatiu perquè ningú quedi enrere: la importància d'igualar aprenentatges	41
5. Polítiques de segona oportunitat per reenganxar els estudis	47
6. Una xarxa escolar no segregada que iguali les condicions d'aprenentatge de tot l'alumnat	55
7. El menjador escolar i l'espai del migdia com a dret a l'educació	63
8. Educació extraescolar a l'abast de tothom: una política educativa en majúscules	69
9. Un estiu d'oportunitats: recursos socioeducatius més enllà del calendari escolar	77
10. Polítiques de suport a la funció educativa de les famílies	85
Bibliografia	91

Índex dels gràfics

Gràfic 1	Risc de pobresa infantil o exclusió social (percentatge de població menor de 18 anys). Catalunya i països de la UE-27, 2023	9
Gràfic 2	Risc de pobresa infantil o exclusió social (percentatge de població menor de 18 anys). Espanya i comunitats autònomes, 2023	9
Gràfic 3	Risc de pobresa infantil o exclusió social (percentatge de població menor de 18 anys) per nivell d'estudis de pares i mares. Catalunya i països UE-27, 2023	10
Gràfic 4	Escolarització de la petita infància per edats, Catalunya i països UE-27, 2022	18
Gràfic 5	Taxes d'escolarització d'infants d'1 i 2 anys. Comunitats autònomes, 2022-2023	19
Gràfic 6	Taxes d'abandonament escolar prematur. Catalunya i països UE-27, 2023	26
Gràfic 7	Taxes d'abandonament escolar prematur a Catalunya segons quartil d'ingressos de la llar per unitat de consum, 2023	27
Gràfic 8	Despesa en beques sobre despesa pública total en educació, Catalunya i països europeus, 2021	28
Gràfic 9	Despesa en beques sobre el total de la despesa i becaris sobre el total de l'alumnat, ensenyaments no universitaris, Espanya i comunitats autònomes, curs 2022-2023	29
Gràfic 10	Proporció d'alumnat en cadascun dels graus de comprensió lectora a Catalunya i als països europeus. PIRLS 2021	42
Gràfic 11	Puntuacions en matemàtiques a les proves PISA, segons quartil ISEC. Catalunya, 2015, 2018 i 2022	43
Gràfic 12	Categories de ni-ni entre 15 i 29 anys, Catalunya, 2022	49
Gràfic 13	Joves ni-ni (18-24 anys) i atur juvenil (15-24 anys) a Catalunya, Espanya i la UE, 2013-2023	50
Gràfic 14	Segregació socioeconòmica entre centres d'educació secundària obligatòria, Catalunya i països de l'OCDE (PISA, 2018 i 2022). Índexs de dissimilitud	57
Gràfic 15	Segregació per origen immigrant entre centres d'educació secundària obligatòria, Catalunya i països de l'OCDE (PISA, 2018 i 2022). Índexs de dissimilitud*	58
Gràfic 16	Segregació socioeconòmica entre centres d'educació secundària obligatòria, per comunitats autònomes (PISA, 2018 i 2022). Índexs de dissimilitud	59
Gràfic 17	Alumnes usuaris del menjador escolar i centres públics amb servei de menjador, educació primària, per comunitats autònomes. Curs 2022-2023	65
Gràfic 18	Centres públics amb servei de menjador, educació secundària, per comunitats autònomes. Curs 2022-2023	66
Gràfic 19	Evolució de la participació dels infants i adolescents de 3 a 14 anys en activitats extraescolars a Catalunya (2010-2023)	72
Gràfic 20	Participació en activitats extraescolars esportives i no esportives en funció del gènere, la classe social i el nivell d'estudis de la mare a Catalunya (2023)	73
Gràfic 21	Participació en activitats d'estiu segons nivell socioeconòmic. Catalunya, 2022	80
Gràfic 22	Motius pels quals no es participa en activitats d'estiu segons nivell socioeconòmic. Catalunya, 2022	81

LLUITAR CONTRA LA POBRESA INFANTIL



En els últims anys, **la preocupació per les diferents cares i manifestacions de la pobresa i, en particular, per la pobresa infantil, ha esdevingut transversal** i ha guanyat posicions en el discurs públic i entre els diferents agents polítics del nostre país. Coneixem els costos individuals de la pobresa i l'exclusió social dels infants i adolescents al llarg de les seves trajectòries vitals pel que fa a la reducció significativa dels seus èxits educatius i les seves perspectives laborals, econòmiques, socials i de salut. També coneixem els costos econòmics i de productivitat que la pobresa infantil genera per al conjunt de la societat a mitjà i llarg termini (Cantó i González, 2023). En general, cada vegada s'accepta més que reduir els graus de pobresa i el risc d'exclusió dels infants i adolescents no és només una qüestió de justícia social per a la població infantil, sinó també un objectiu a favor del progrés econòmic, el benestar i la cohesió social del país en conjunt.

Podem atribuir l'augment d'aquesta consideració a tres factors concurrents i associats. En primer lloc, cal destacar **l'actuació i la incidència social i política d'un bon nombre d'entitats i organitzacions del tercer sector** implicades i compromeses en la lluita contra la pobresa.¹ L'acció que aquestes entitats han dut a terme en els darrers anys és en gran part responsable de l'[Estratègia de lluita contra la pobresa infantil a Catalunya](#), aprovada pel govern de la Generalitat de Catalunya l'abril de 2024. El document inclou 12 propostes clau per avançar en aquesta lluita en l'horitzó 2030, com ara la implementació d'una prestació universal per fill a càrrec, el desplegament d'un pla de xoc contra l'abandonament escolar, la universalització del lleure educatiu i de les activitats fora de l'escola, o l'accés a ajuts individuals complets de menjador escolar per al conjunt d'infants i adolescents en situació de pobresa. Actualment, aquesta estratègia es troba en punt mort, mancada d'un compromís polític ferm i d'un pla concret de finançament i desenvolupament.

En segon lloc, continuen imperant una realitat i unes **dades alarmants sobre els graus de pobresa infantil**. Concretament, la taxa de menors en risc de pobresa o exclusió social de Catalunya (32,5% l'any 2023) és la quarta més elevada d'Europa, només superada per Romania (39%), el conjunt d'Espanya (34,5%) i Bulgària (33,9%) (vegeu el Gràfic 1), i es troba vuit punts per sobre de la corresponent al conjunt de la població catalana (24,4%).²

En comparació amb la resta de l'Estat, la taxa de risc de pobresa o exclusió social de la població infantil a Catalunya (32,5%) se situa al bell mig del conjunt de les comunitats autònomes, que es troben entre el 18,8% del País Basc i el 47,1% d'Andalusia.

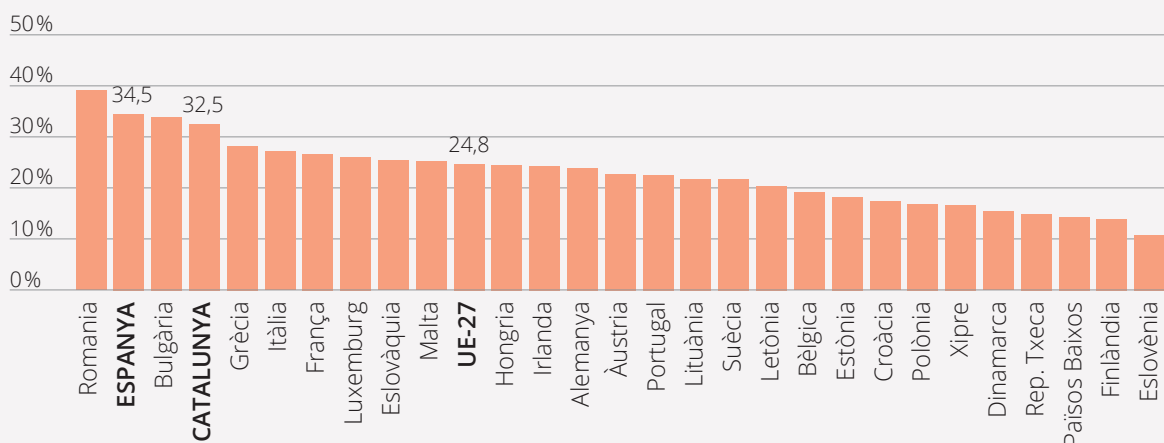
Alhora, les dades no deixen de mostrar la persistència d'un clar cicle de reproducció de la pobresa. Una part important d'aquest cicle té com a corrent de transmissió el capital educatiu de les famílies: com més baix és el grau de formació a la llar familiar, més gran és el risc de pobresa i exclusió entre els menors, cosa que els porta a trajectòries educatives precàries i, per tant, a la reproducció del fenomen. Aquest és un fenomen internacionalment documentat, tal com s'observa al Gràfic 3. A Espanya, el risc de pobresa o exclusió entre els fills de pares i mares que només tenen l'educació obligatòria gairebé quadruplica el dels fills de famílies amb estudis superiors (el 64,5% enfront del 18%), un patró que no és diferent al de la majoria de països europeus (a la mitjana de la UE, el 61,8% enfront del 10,7%).

1 A Catalunya, cal destacar el rol desenvolupat per la Plataforma d'Infància de Catalunya (PINCAT), que aplega les entitats de la Taula del Tercer Sector compromeses amb la infància i l'adolescència. El seu objectiu és garantir el compliment dels drets d'aquest col·lectiu, i fer visible la realitat d'infants i adolescents que estan en una situació de vulnerabilitat. També ha estat destacable l'activitat d'incidència de les ECAS (Entitats Catalanes d'Acció Social), que han prioritzat l'atenció a la població en situació o risc d'exclusió social.

2 La definició del risc de pobresa o exclusió social d'una població (taxa AROPE) té en compte la seva taxa de pobresa monetària i la presència de situacions de greu manca material de béns i molt baixa intensitat laboral a la llar.

Gràfic 1

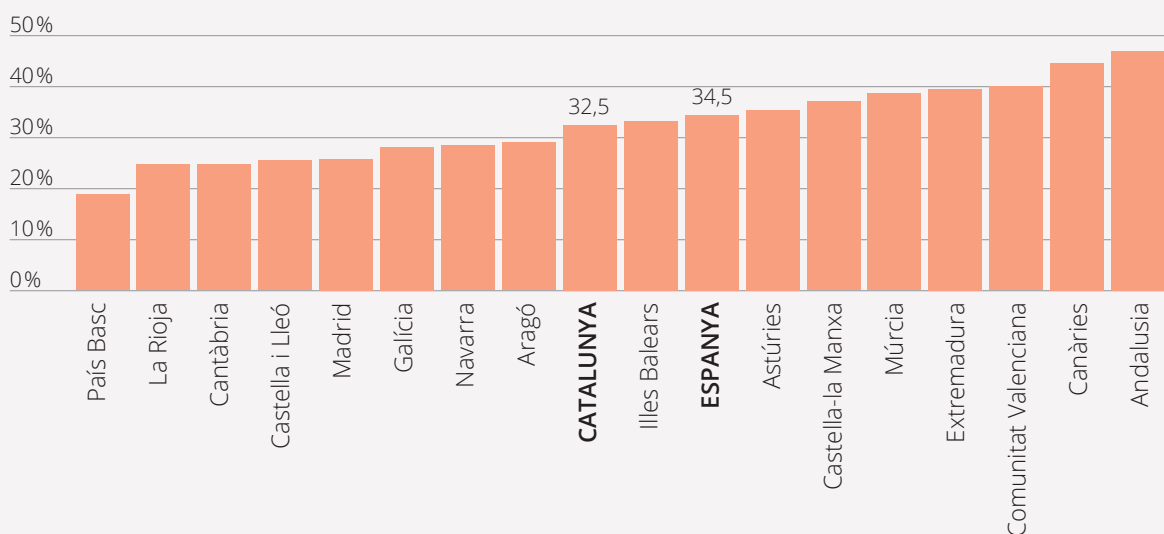
**Risc de pobresa infantil o exclusió social (percentatge de població menor de 18 anys).
Catalunya i països de la UE-27, 2023**



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

Gràfic 2

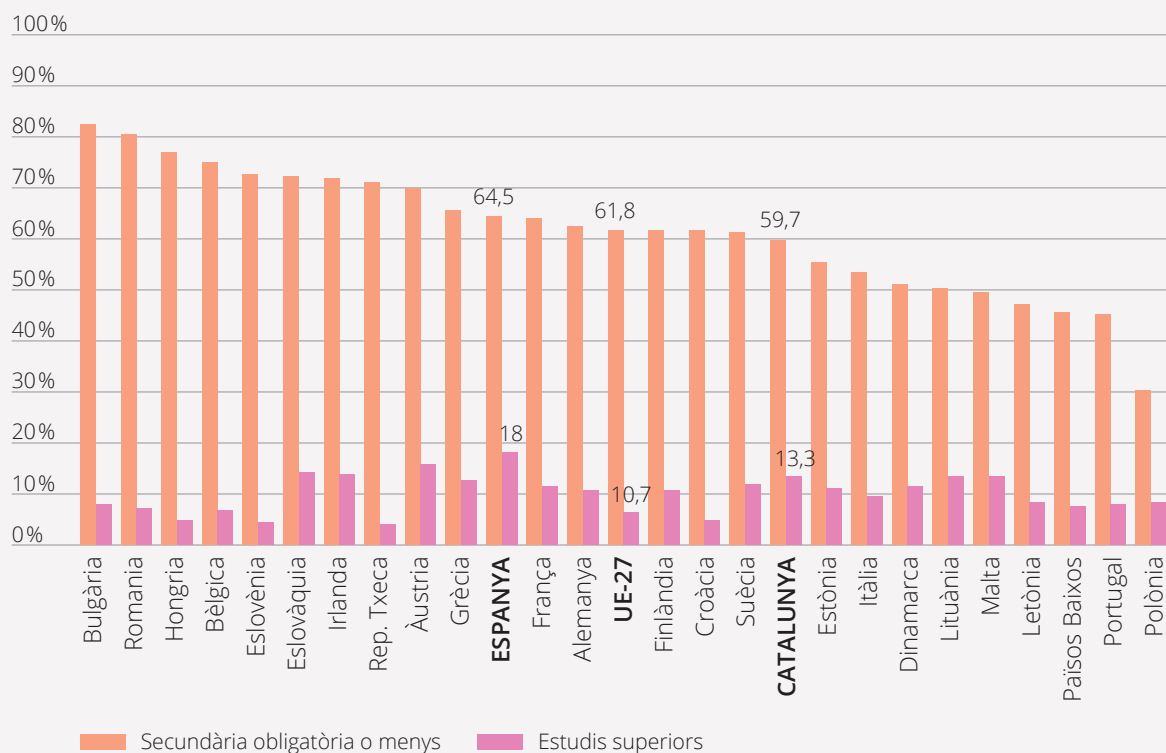
**Risc de pobresa infantil o exclusió social (percentatge de població menor de 18 anys).
Espanya i comunitats autònomes, 2023**



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de condicions de vida 2023 i de l'Idescat.

Gràfic 3

Risc de pobresa infantil o exclusió social (percentatge de població menor de 18 anys) per nivell d'estudis de pares i mares. Catalunya i països UE-27, 2023



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat i de l'Enquesta de condicions de vida 2023.

Finalment, cal **esmentar l'existència d'un marc (Garantia Infantil Europea) i d'uns fons (les ajudes NextGenerationEU) europeus**. Aquests instruments han tingut i tenen un paper crucial a l'hora d'impulsar, orientar i sostenir econòmicament el desenvolupament de plans i línies d'intervenció que tinguin entre els seus objectius la reducció de la pobresa infantil.

No obstant això, com mostren les dades presentades, **el camí a seguir a Catalunya en la lluita contra la pobresa infantil és llarg**. També és àmplia la distància que separa la preocupació social pel problema de la seva concreció en polítiques públiques efectives, no només en la mitigació de les seves conseqüències, sinó també en l'erradicació de les seves causes. Entre aquestes conseqüències, una de les més decisives és la desigualtat educativa.

LLUITAR CONTRA LA POBRESA A TRAVÉS DE L'EDUCACIÓ



L'educació i les polítiques educatives tenen el poder de proporcionar oportunitats i neutralitzar no només les desigualtats en l'aprenentatge i l'assoliment educatiu, sinó **també la desigualtat i l'exclusió social des de la infància**. Així ho demostren la recerca i l'experiència dels països i territoris que han situat l'educació al capdavant de la lluita contra la pobresa, en conjunt, i contra la pobresa infantil, en particular.

Perquè l'educació esdevingui un instrument clau i eficaç en la lluita contra la pobresa en la infància i l'adolescència, cal apostar per les polítiques que, combinades, puguin tenir un impacte real i sostingut en el cicle vital de les persones. Polítiques, totes elles, que facin servir la superació de la desigualtat educativa com a palanca per a la lluita contra l'exclusió social. Com demostra l'evidència, aquesta és una de les inversions més rendibles que es poden dur a terme per a la cohesió, el benestar i el progrés del país.

Sabem quines polítiques funcionen per assolir aquest objectiu, quins enfocaments proporcionen millors resultats i quines combinacions d'accions garanteixen l'èxit a llarg termini gràcies a les evidències recollides mitjançant avaluacions internacionals i als estudis que informen de l'experiència de les diferents administracions educatives del nostre país, inclosa l'administració local.

Disposem d'un marc propici per al desenvolupament d'aquest compromís educatiu, com el que proporciona l'[Estratègia de lluita contra la pobresa infantil a Catalunya 2024-2030](#), ara com ara aturada. Més enllà d'aquesta estratègia, comptem amb la [Garantia Infantil Europea](#), el principal full de ruta per combatre la pobresa i l'exclusió social de la infància a la Unió Europea en aquesta dècada, i el [pla d'acció](#) per a la seva implantació a Espanya.

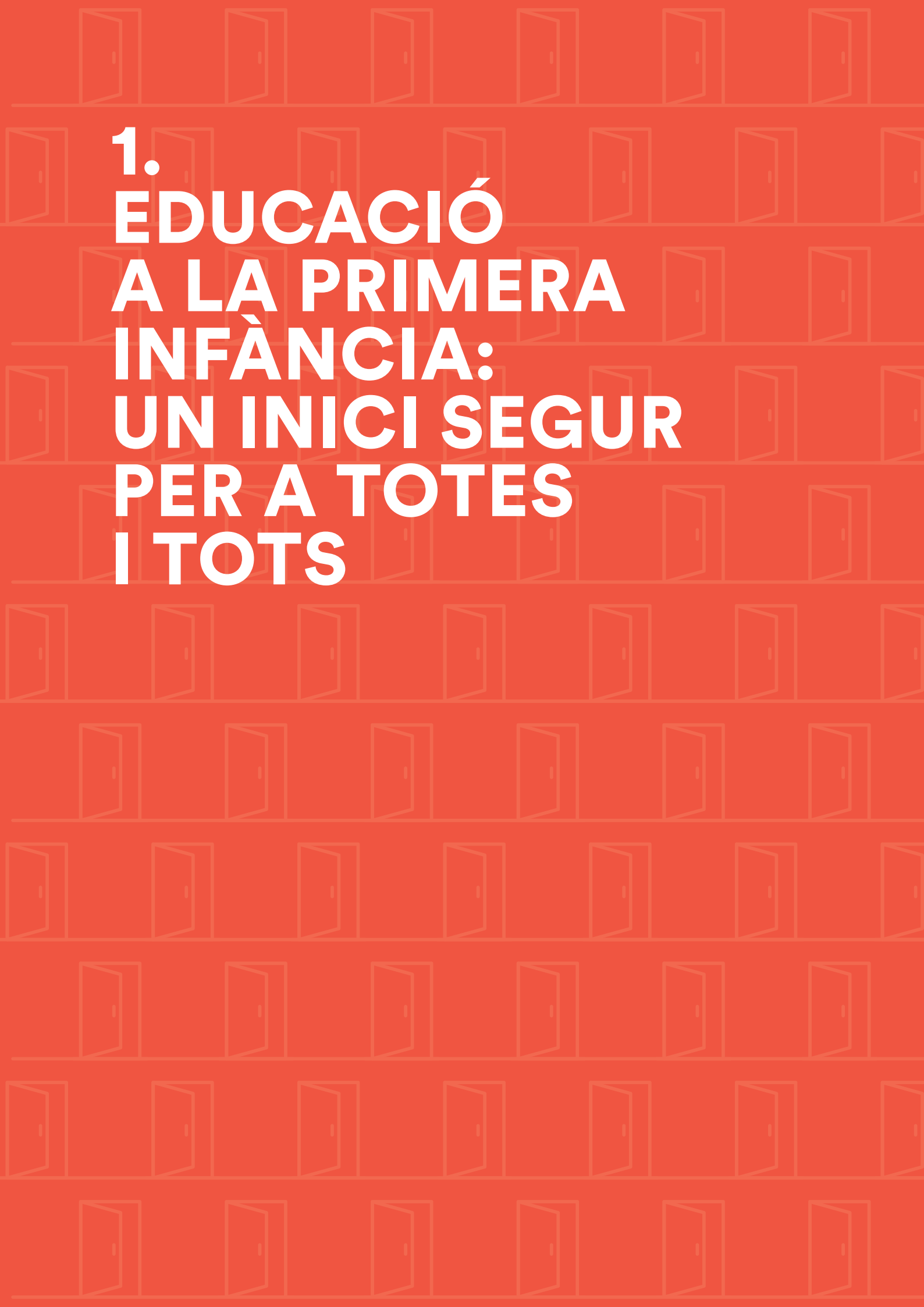
L'agenda que es presenta identifica **10 polítiques educatives prioritàries** per trencar el cicle de la pobresa des de la infància. Aquesta selecció es basa en **cinc premisses essencials**:

- **El valor multiplicador de la complementarietat.** Tot i que cadascuna de les polítiques té impactes específics, la seva combinació és el que garanteix l'èxit a llarg termini en situacions i en col·lectius amb més exclusió social.
- **Polítiques educatives, no només polítiques escolars.** El dret a l'educació va més enllà del dret a l'escolarització i la política pública ha d'incloure aquest principi.
- **Èmfasi en l'equitat.** Parlem sobretot de polítiques i instruments que són universals, però que s'intensifiquen per donar més oportunitats als joves, a les famílies, als centres educatius i als territoris amb més necessitats socioeconòmiques.
- **El valor de la corresponsabilitat.** Pel que fa al compromís i al desplegament de l'agenda, cal buscar la complicitat de les administracions implicades (i dels serveis implicats dins de cada administració) i alinear-les. La selecció de polítiques és necessàriament multinivell i, per tant, requereix la concurrència de diversos actors i sectors.
- **El valor dels fonaments.** Polítiques basades en resultats de recerca sòlids i en estudis sobre programes nacionals i internacionals.

Cadascuna de les 10 polítiques educatives identificades compta amb una definició de la problemàtica i dels reptes generals als quals s'enfronta, una anàlisi de l'estat del problema a Catalunya, solucions i propostes de polítiques, i un objectiu o fita de país.

10 POLÍTIQUES EDUCATIVES PER LLUITAR CONTRA LA POBRESA

1. EDUCACIÓ A LA PRIMERA INFÀNCIA: UN INICI SEGUR PER A TOTES I TOTS
2. BEQUES I AJUTS PER A LA CONTINUÏTAT EDUCATIVA: UNA EDUCACIÓ LLIURE DE BARRERES ECONÒMIQUES
3. ACOMPANYAMENT DE LES TRAJECTÒRIES EDUCATIVES DE L'ALUMNAT EN SITUACIÓ DE RISC: PROGRAMES D'ORIENTACIÓ I MENTORIA
4. SUPORT EDUCATIU PERQUÈ NINGÚ QUEDI ENRERE: LA IMPORTÀNCIA D'IGUALAR APRENENTATGES
5. POLÍTIQUES DE SEGONA OPORTUNITAT PER REENGANXAR ELS ESTUDIS
6. UNA XARXA ESCOLAR NO SEGREGADA QUE IGUALI LES CONDICIONS D'APRENENTATGE DE TOT L'ALUMNAT
7. EL MENJADOR ESCOLAR I L'ESPAI DEL MIGDIA COM A DRET A L'EDUCACIÓ
8. EDUCACIÓ EXTRAESCOLAR A L'ABAST DE TOT HOM: UNA POLÍTICA EDUCATIVA EN MAJÚSCULES
9. UN ESTIU D'OPORTUNITATS: RECURSOS SOCIOEDUCATIUS MÉS ENLLÀ DEL CALENDARI ESCOLAR
10. POLÍTIQUES DE SUPORT A LA FUNCIO EDUCATIVA DE LES FAMÍLIES



1. EDUCACIÓ A LA PRIMERA INFÀNCIA: UN INICI SEGUR PER A TOTES I TOTS

Nombrosos estudis demostren que **els infants comencen l'escolaritat obligatòria amb diferències notables pel que fa al grau d'habilitats cognitives i no cognitives**, i que aquestes diferències condicionen el seu aprenentatge futur. El coneixement alfanumèric (la capacitat d'identificar lletres, fonemes, nombres i formes) i la capacitat de centrar l'atenció, organitzar la informació i resoldre problemes són algunes d'aquestes habilitats (Meyers *et al.*, 2004).

Les diferències en els graus de competència i aprenentatge estan **vinculades en gran manera als antecedents socioeconòmics i culturals de les famílies**. En particular, les famílies amb menys recursos econòmics i educatius tenen més dificultats per oferir als seus fills i filles entorns per a l'estimulació cognitiva i el desenvolupament de certes competències instrumentals que les famílies més acomodades socioeconòmicament.

Els recursos i programes educatius que ofereixen les escoles en els primers anys de vida (d'1 a 3 anys) són un dels principals instruments per corregir aquesta bretxa social a l'inici de les trajectòries educatives. De fet, la recerca educativa ha demostrat que quan les famílies poden disposar d'una oferta de recursos educatius universals i de qualitat al territori, els seus fills obtenen beneficis importants en el seu desenvolupament intel·lectual i personal.

Més concretament, segons diversos estudis experimentals (Peck i Bell, 2014; Puma *et al.*, 2012; Lee *et al.*, 2021) i quasiexperimentals (McCartney *et al.*, 2007; Bassok, 2010; Becker, 2011; Felfe i Lalive, 2012), i diferents revisions bibliogràfiques (Cadima *et al.*, 2020; Camilli, Vargas, *et al.*, 2010), els impactes dels programes i dispositius d'educació infantil s'observen en el següent:

- **Millores significatives en el desenvolupament cognitiu**, sobretot en l'àmbit lingüístic. Aquests beneficis es veuen principalment a curt termini, és a dir, mentre dura la participació en l'educació infantil i durant el curs següent. Alguns estudis correlacionals han demostrat que es produeixen efectes positius a mitjà termini, a la meitat de l'etapa primària. Per exemple, les anàlisis basades en l'estudi PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que mesura les capacitats de lectura dels alumnes de 4t de primària, mostren una correlació positiva entre la participació en l'educació infantil i les puntuacions obtingudes en aquesta prova (Cebolla-Boado, Radl i Salazar, 2014).
- **Millores significatives en les competències socioemocionals**, com ara un grau més baix de problemes de conducta i més inclinació a la cooperació i a la perseverança. Aquest impacte continua sent significatiu al llarg de l'educació primària.

Altrament, pel que fa als seus efectes diferencials segons les característiques dels programes i la població diana, l'evidència conclou el següent:

- Els beneficis cognitius i no cognitius són atribuïbles a **programes o intervencions intensius i de llarga durada** que comencen a partir de l'any de vida. Els programes o centres d'educació infantil són de qualitat, disposen de professionals especialitzats, fomenten el treball en grups reduïts i estableixen vincles personalitzats amb els infants i les seves famílies.
- Els beneficis atribuïbles a l'educació infantil són **especialment duradors i destacables entre els infants en situació de pobresa o en risc d'exclusió social**. D'aquesta manera, aconsegueixen reduir una part important de les desigualtats d'estimulació cognitiva i d'accés als recursos educatius, que són la base de les desigualtats posteriors en les trajectòries d'aprenentatge de l'alumnat.

Al seu torn, les investigacions nacionals i internacionals evidencien que una oferta àmplia, diversa i flexible de recursos educatius dels 0 als 3 anys **augmenta les opcions de conciliació familiar i té un impacte positiu en les perspectives laborals de les mares**. Concretament, als països on s'ha universalitzat l'accés gratuït als serveis de cura i atenció infantil, la taxa d'ocupació femenina s'ha incrementat entre 2 i 8 punts percentuals (Brewer *et al.*, 2014; Nollenberger i Rodríguez-Planas, 2015). Els beneficis s'observen sobretot entre les mares amb més formació i sense més fills menors que els que participen en els serveis. No obstant això, la recerca no concreta quins tipus específics de serveis o mesures (creació de places públiques, subsidiació directa o indirecta, recursos amb més o menys intenció educativa o més o menys orientats, etc.) tenen més impacte en aquesta qüestió.

Per tant, **l'educació en la primera infància és una política clau per fonamentar l'inici de trajectòries educatives que superin les barreres de la pobresa i l'exclusió social**. En sintonia amb aquesta constatació, convé subratllar que el Departament d'Educació assumeix el cost del servei d'escolarització que satisfan les famílies dels infants de 2 anys (I2) des del curs 2022-2023, un fet que representa un pas cap a la universalització d'aquest curs d'educació infantil.

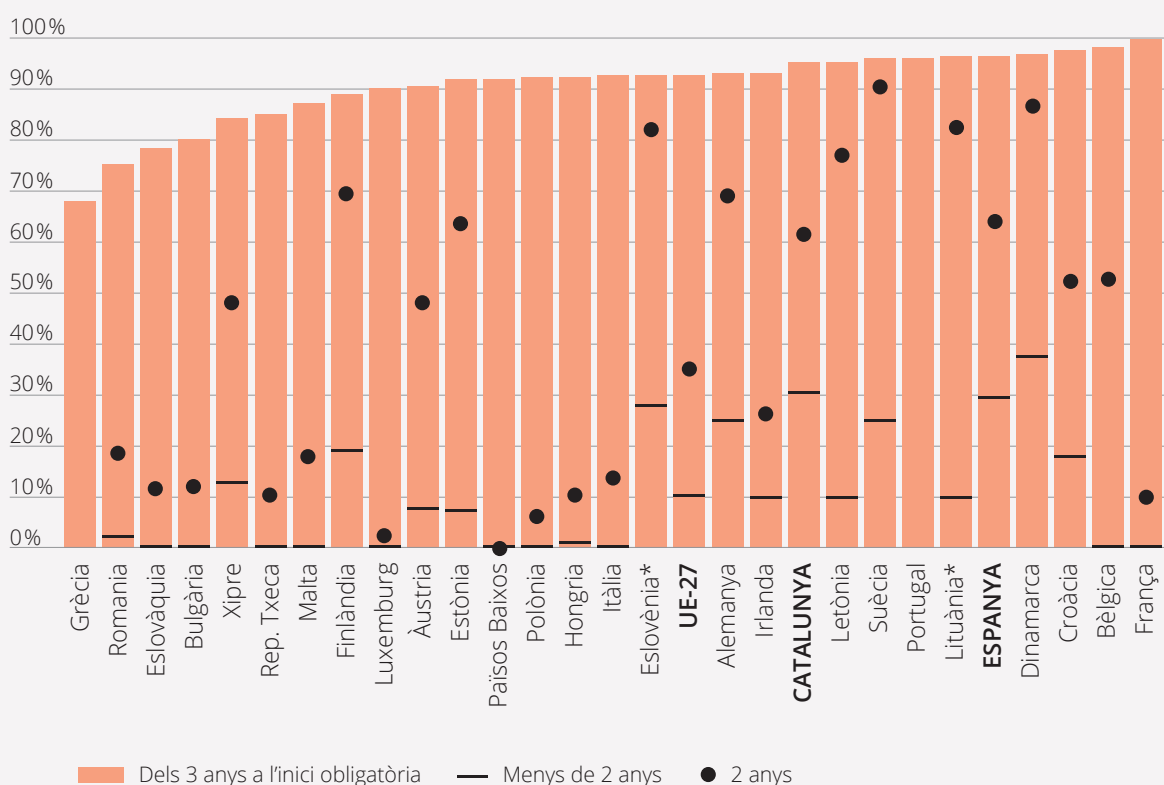


On és el problema?

Des d'una perspectiva europea, **Catalunya es troba en una bona posició pel que fa a l'escolarització infantil**. Per exemple, el 2022, el nostre país tenia un grau d'escolarització pràcticament universal (del 95,2%) a la segona etapa de l'educació infantil (dels 3 anys a l'inici de l'ensenyament obligatori), una tendència a la qual es podria dir que s'han anat sumant la majoria dels països europeus (92,8% en el conjunt de la Unió Europea dels vint-i-set). Aquell mateix any, el percentatge d'escolarització als 2 anys a Catalunya (61,7%) es va situar per sobre de la mitjana europea (35,4%). Tot i així, va ser inferior al de les repúbliques bàltiques o al dels països escandinaus, aquests últims amb índexs propers a la universalització (vegeu el Gràfic 4). La política de gratuïtat de l'I2 del Departament d'Educació per al curs 2022-2023 vol fer créixer aquesta cobertura. Val a dir, però, que alguns estudis indiquen que, un any després de la seva aplicació, l'impacte d'aquesta iniciativa en l'increment d'infants escolaritzats als 2 anys ha estat molt reduït (Navarro-Varas i Mayordomo, 2024).

Gràfic 4

Escolarització de la petita infància per edats, Catalunya i països UE-27, 2022



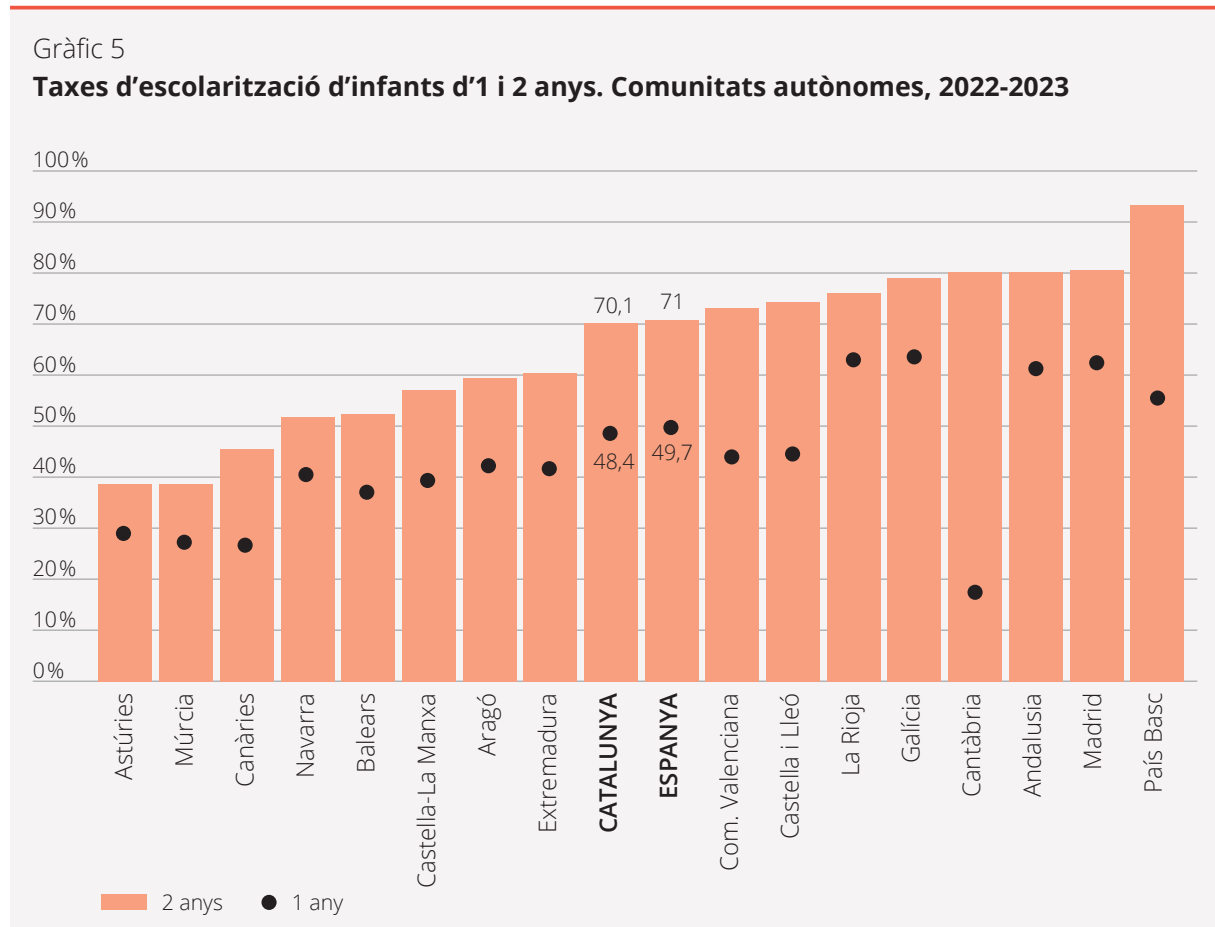
Font: Eurostat, Idescat i Departament d'Educació.

Nota: Les dades de l'escolarització des dels 3 anys a l'inici de l'ensenyament obligatori de Grècia corresponen a l'any 2019.

Sense dades d'escolarització dels menors de 2 anys per a Grècia i Portugal.

*Dades provisionals de l'escolarització als 2 anys.

En l'àmbit estatal, s'observen diferències notables entre els índexs d'escolarització infantil de les diferents comunitats autònomes. Hi ha casos com els d'Andalusia, Madrid o el País Basc, on les taxes d'escolarització superen el 50% entre la població d'1 any i el 80% entre la de 2 anys, o com els de Canàries, Múrcia o Astúries, on les taxes són inferiors al 30% i al 46% entre els infants d'1 i 2 anys, respectivament (vegeu el Gràfic 5).



Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'INE i estadístiques de l'MEFPD.

No obstant això, més enllà dels valors globals de cobertura quant a l'educació infantil, cal destacar les **desigualtats socials existents pel que fa a la participació**. Diferents estudis demostren que les famílies amb més recursos econòmics i culturals són les que matriculen els seus fills a l'escola infantil amb més freqüència.

Per exemple, partint del fet que l'origen estranger constitueix ara per ara un factor predictiu important de la pobresa infantil, Navarro-Varas i Mayordomo (2024) assenyalen que durant el curs 2022-2023 l'escolarització dels infants de nacionalitat estrangera va ser del 13,5% per al grup d'11 i del 28% per al grup d'12, mentre que per als infants amb nacionalitat espanyola, aquestes xifres van ascendir al 58,3% i al 82,1% respectivament. En l'àmbit estatal, segons un altre estudi recent, el percentatge d'escolarització dels fills de famílies amb rendes més altes duplica el dels fills de famílies amb rendes més baixes (el 30% enfront del 60%) (Navarro-Varas i León, 2023).



Aquesta diferència en la participació es pot explicar per diferents motius: necessitats de conciliació de la vida laboral i familiar a les llars on treballen tots dos progenitors, més capacitat de les famílies de classe mitjana per assumir els copagaments associats a aquest cicle educatiu (en centres privats, però també en centres públics) i, possiblement, més proximitat d'aquestes famílies als valors i al sentit d'oportunitat del recurs de l'escolarització en els primers anys de vida.

Així mateix, la xarxa d'escoles infantils no està distribuïda de manera uniforme per tot el territori. De fet, existeix una enorme heterogeneïtat en els percentatges de cobertura de places d'educació dels 0 als 3 anys, total i pública, en els diferents municipis catalans. Per exemple, als municipis de més de 10.000 habitants, les taxes d'escolarització dels infants d'un any es mouen entre el 18% i el 86%, sense que existeixin associacions clares entre els percentatges de cobertura i els nivells educatius o d'ocupació, o la grandària de la població (Navarro-Varas i Mayordomo, 2024).

Paral·lelament, hi ha diferents iniciatives o espais per a l'educació o l'acompanyament infantil i familiar més o menys reconeguts al territori. Per exemple, algunes administracions locals ofereixen el servei dels anomenats *espais familiars*, que són grups estables formats per pares, mares i fills que es reuneixen periòdicament per tractar temes de criança amb el suport i l'orientació d'un professional. Actualment, hi ha uns 100 espais familiars en funcionament a Catalunya.

Juntament amb les iniciatives promogudes per l'administració local, des del sector privat s'articulen serveis d'acollida infantil i familiar, i espais de cura i criança. Generalment, hi participen petits grups de famílies amb els seus fills i filles. A més, disposen de l'acompanyament d'alguna persona professional o cuidadora i acostumen a ser espais no regulats, amb plantejaments pedagògics bastant desiguals.

En resum, el mapa actual d'escoles i dispositius d'educació per a la primera infància és insuficient pel que fa a recursos i grau de cobertura. Alhora, és limitat en el compliment del seu gran potencial d'igualació d'oportunitats entre sectors de població i territoris.

Com pot solucionar-se?

Dimensions polítiques i propostes concretes

Els resultats de les recerques mencionats anteriorment indiquen les **dimensions bàsiques** que haurien d'articular l'aposta per l'educació de la primera infància al nostre país, una aposta que garanteix tant la qualitat de l'oferta com una política d'equitat a l'hora de facilitar l'accés a aquesta oferta.

- **Universalització** com a horitzó per al conjunt del primer cicle de l'etapa infantil, promovent la creació de places públiques on siguin més necessàries.
- **Gratuïtat** del servei d'escolarització i del cost dels serveis associats (menjador o acollida).
- **Qualitat del servei** pel que fa als continguts i a la professionalització de la figura dels cuidadors o cuidadores, i dels educadors o educadores.
- **Flexibilitat** per adaptar-se a les necessitats de les famílies en matèria de conciliació, així com a les lògiques de criança familiar dels diferents col·lectius.
- **Integració** perquè els centres infantils esdevinguin espais significatius d'informació i orientació per a les famílies (ajuts i beques, programes de formació per a pares i mares, suport a l'elecció escolar, etc.) i de contacte amb les escoles, els serveis sanitaris, socials i comunitaris, l'oferta extraescolar, etc.

Quadre 1

Context polític europeu, estatal i català

Actualment, el context polític és propici per traduir aquestes dimensions bàsiques en mesures d'actuació concretes en els diferents territoris del país. En l'àmbit europeu, disposem de la Garantia Infantil Europea (2021) i de l'Estratègia europea d'atenció (2022), que promouen l'accés lliure i universal a l'educació i l'aprenentatge primerencs per a tots els nens i nenes europeus, principalment per als més vulnerables. La Garantia Infantil Europea està compromesa amb el principi d'equitat en exigir als estats membres que prenguin mesures concretes per garantir la presència d'aquests serveis i que la població infantil més desfavorida pugui accedir-hi.

En l'àmbit estatal, el Pla d'Acció per a la Implementació de la Garantia Infantil Europea (2022-2030) estableix com a objectiu intermediari per al 2025 l'escolarització del 50% de la població d'un any i del 75% de la població de 2 anys (per al 2030, el 55% i el 85%, respectivament). Per als nens del quintil d'ingressos més baixos, s'estableix un 50% d'escolarització i garantia d'equitat.

Quant al context català, més enllà de l'aposta del Departament d'Educació per la gratuïtat de l'I2 a partir del curs 2022-2023, destaca la proposta d'escolarització universal i gratuïtat dels 0 als 3 anys recollida en l'Estratègia de lluita contra la pobresa infantil a Catalunya 2024-2030 del govern de la Generalitat de Catalunya, una estratègia que, ara per ara, no té garantia de desplegament.

 Objectiu bandera 2030

Universalitzar l'educació infantil d'1 i 2 anys a tot el territori català i aconseguir d'aquesta manera que el 75% de la població infantil en situació de pobresa o en risc de pobresa i exclusió social assisteixi a l'escola en aquests nivells.

 Proposta per aconseguir l'objectiu bandera

Pla de cobertura universal, amb garantia de finançament, de l'educació per a infants d'entre 1 i 3 anys, i foment de plans locals de recursos educatius per a infants d'entre 0 i 6 anys adaptats a les necessitats socials i educatives del municipi, els seus barris i les seves famílies.

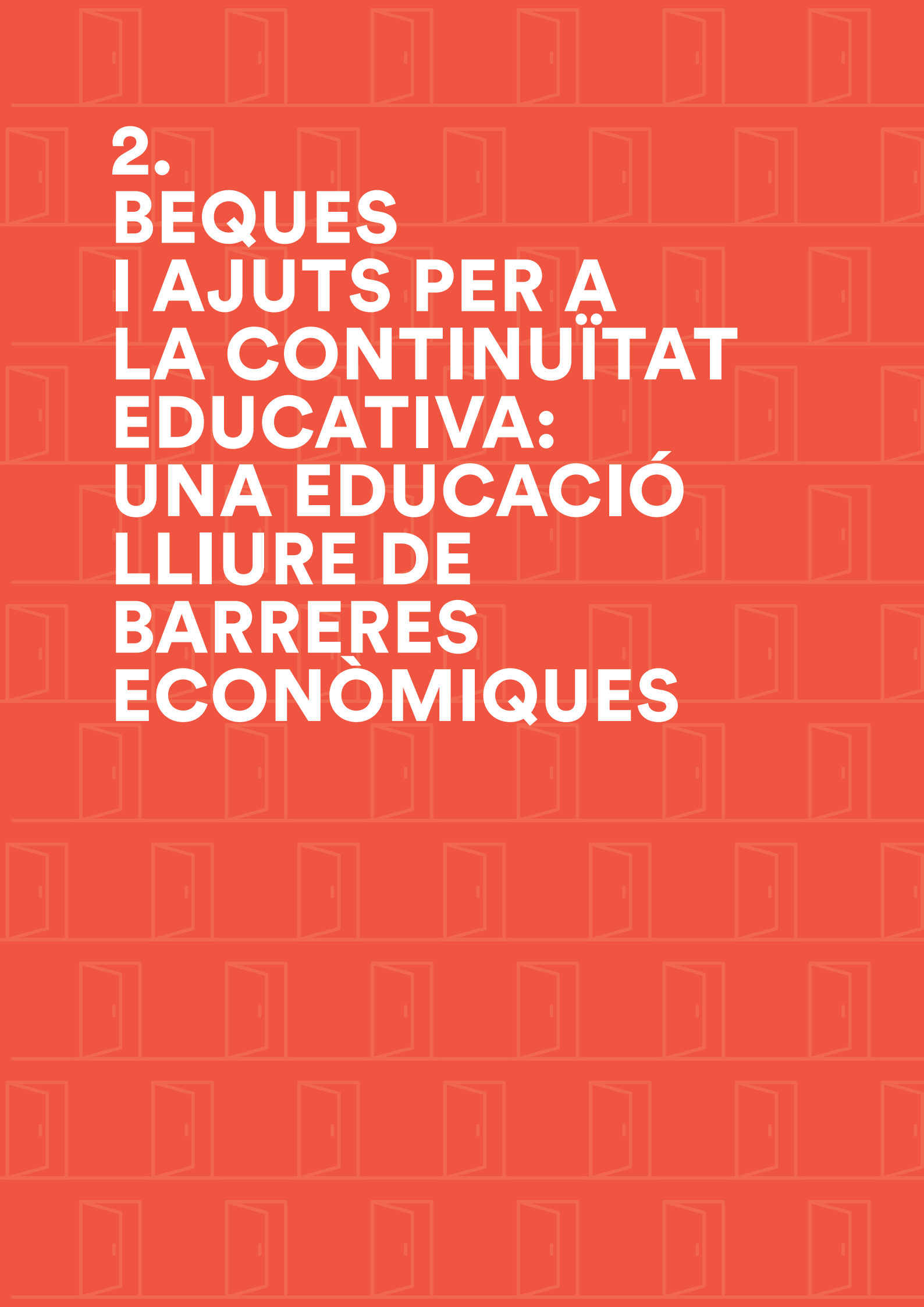
Pel que fa a l'escolarització infantil (1-3 anys), els objectius d'aquesta política serien els següents:

- Garantir una distribució equilibrada i suficient de places públiques en els diferents municipis, tenint en compte la seva demografia i les seves realitats socioeconòmiques, així com les dels seus barris. Així, a cada territori, l'índex de normalització davant la presència de col·lectius vulnerables (en risc de pobresa i exclusió social o estrangers) en l'escolarització d'1 a 3 anys hauria de ser proper a l'1, cosa que indicaria que la seva representació és equivalent a la d'altres col·lectius no desfavorits.³
- Ampliar la diversificació de l'oferta horària a les escoles infantils municipals amb el doble objectiu de facilitar la conciliació familiar i adaptar-se a les lògiques de criança dels diferents col·lectius.
- Augmentar la participació real de la població infantil pobre o en risc d'exclusió en els recursos i escoles d'1 a 3 anys, mitjançant dues accions focals específiques:
 - Acompanyar la gratuïtat de les places amb beques que cobreixin el 100% dels costos indirectes de l'escolarització (menjador i transport) per a les famílies en risc de pobresa.
 - Promoure campanyes de sensibilització i d'activació de la demanda per atreure a l'oferta educativa d'1 a 3 anys els col·lectius més vulnerables que, més enllà de les barreres econòmiques, poden no sentir-se propers al valor d'oportunitat d'aquest recurs. Part d'aquestes campanyes haurien de disposar de mecanismes per detectar les famílies d'aquests perfils i establir-hi contacte directe (a través de dades padronals i des de registres socials d'altres unitats administratives).
- Fer de l'escola infantil un espai significatiu d'informació i orientació sobre serveis i recursos clau per a les famílies: sistemes d'ajuts i beques, programes de formació per a pares i mares, suport a l'elecció d'escola infantil de segon cicle i contacte amb centres educatius i de salut, serveis socials i comunitaris, recursos educatius extraescolars i entitats socials, etc. Aquest objectiu es podria aconseguir amb la incorporació a les escoles infantils de la figura d'un tècnic municipal d'integració social.
- En relació amb la licitació privada, cal garantir en cada municipi un sistema general de licitacions per a la gestió privada dels centres educatius infantils que tingui com a eix central vetllar per la qualitat de l'atenció i l'equitat en l'accés, lluny de mers esquemes de subhastes del servei.

3 En aquest cas, l'índex de normalització és la relació entre la proporció d'alumnat vulnerable matriculat a l'escola i la proporció d'infants vulnerables presents al territori en qüestió.

Pel que fa als plans locals de recursos per a infants d'entre 0 i 6 anys, els seus objectius són els següents:

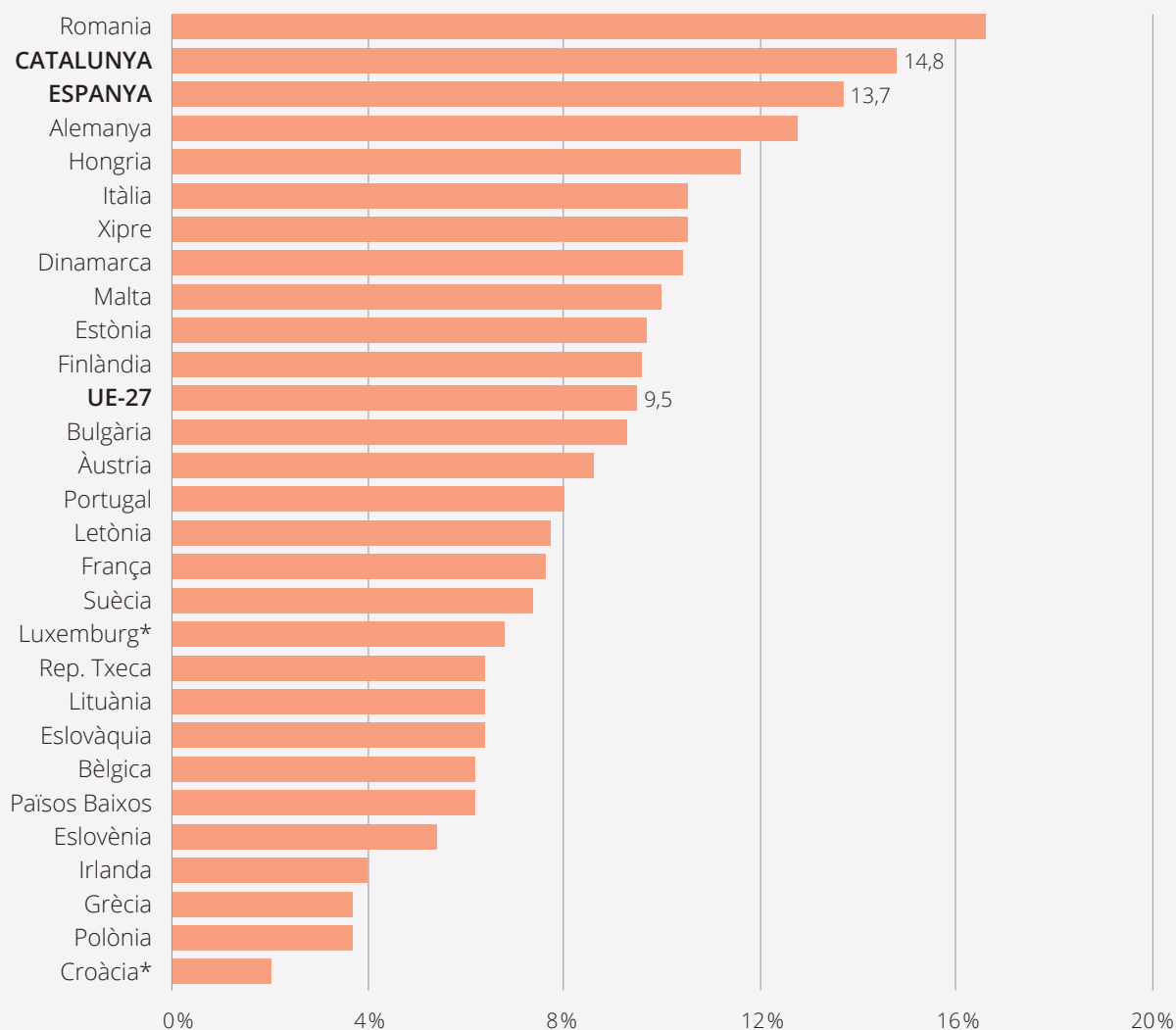
- Dotar els barris i els municipis d'*espais familiars* reconeguts i acreditats, entesos com a dispositius d'apoderament parental i vincle social. Aquests espais s'han de caracteritzar pel següent:
 - Oferir un programa de sessions grupals per a pares i mares, acompanyats dels seus fills i filles. Aquestes sessions poden durar dues o tres hores i es poden dur a terme una o dues vegades per setmana al llarg de l'any, combinant el següent:
 - a) Joc lliure o poc regulat dels infants.
 - b) Dinàmiques de grup amb els adults que, de manera relativament informal, conversen i comparteixen dubtes, experiències i estratègies sobre aspectes concrets del procés de criança.
 - c) Acompanyament i orientació d'un o una professional.
 - Facilitar informació sobre altres recursos de què disposen les famílies i afavorir l'establiment de relacions socials entre famílies amb fills i filles d'edat similar, que puguin oferir-se suport mutu més enllà del dispositiu.
 - Disposar d'un sistema d'ajudes que permeti la participació gratuïta de les famílies amb menys recursos.
- Regular les activitats complementàries i alternatives d'educació i atenció a la primera infància que actualment es desenvolupen de maneres no previstes a la legislació, siguin iniciatives sorgides de l'àmbit privat (mares de dia o llars de criança) o de l'àmbit comunitari (grups o espais de criança compartits), establir estàndards de qualitat per a aquestes activitats i donar-los suport.
- Articular i donar a conèixer un catàleg de recursos locals per a nens i nenes de 0 a 6 anys i les seves famílies. Aquest catàleg ha d'incloure l'oferta de places d'educació infantil de primer cicle, espais familiars i altres iniciatives de criança reconegudes, i integrar tots els programes i serveis de formació, culturals, de coneixement del sistema educatiu o d'orientació que es puguin oferir a aquestes famílies al territori.



2. BEQUES I AJUTS PER A LA CONTINUÏTAT EDUCATIVA: UNA EDUCACIÓ LLIURE DE BARRERES ECONÒMIQUES

A Catalunya, el percentatge de joves que abandonen els estudis sense completar una titulació secundària postobligatòria, tot i que ha disminuït significativament durant l'última dècada, **continua sent significativament superior al del conjunt d'Europa**. Concretament, la taxa d'abandonament escolar prematur (AEP)⁴ al nostre país el 2023 va ser del 14,8% (del 13,7% al conjunt d'Espanya), la segona més alta entre els estats de la Unió Europea, només superada per Romania (amb un 16,6%) i cinc punts per sobre de la mitjana europea (9,5%) (vegeu el Gràfic 6).

Gràfic 6

Taxes d'abandonament escolar prematur. Catalunya i països UE-27, 2023

*Baixa fiabilitat

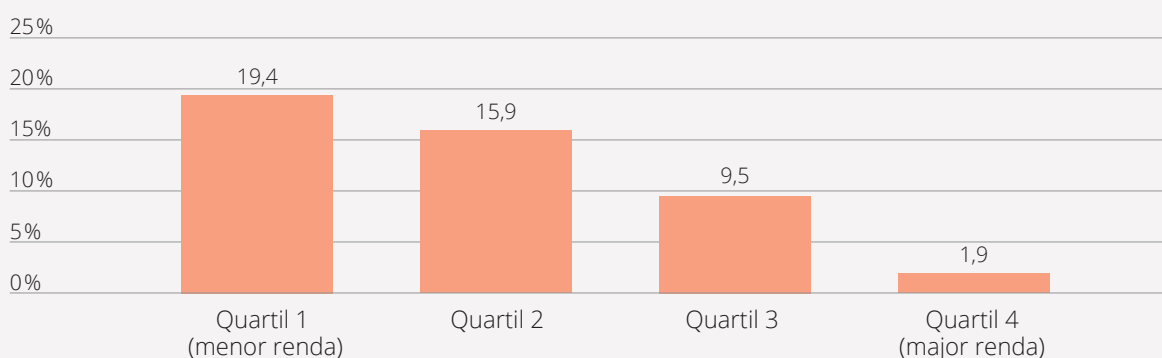
Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'Eurostat i l'Idescat.

4 Taxa d'abandonament escolar prematur (AEP): percentatge de joves d'entre 18 i 24 anys que han abandonat l'educació formal sense acreditar una titulació de secundària postobligatòria.

No obstant això, i més enllà dels percentatges generals, **hi ha una clara correlació entre la posició socioeconòmica de les famílies i la probabilitat que els seus fills i filles abandonin prematurament els estudis**, és a dir, sense cap titulació secundària postobligatòria. Per exemple, a Catalunya, si ens fixem en la relació entre l'AEP i la variable de renda familiar, veiem que el 2023 la taxa d'abandonament a les llars amb els ingressos més baixos és del 19,4%, deu vegades la taxa de les llars més acomodades (1,9%) (vegeu el Gràfic 7).

Gràfic 7

Taxes d'abandonament escolar prematur a Catalunya segons quartil d'ingressos de la llar per unitat de consum, 2023



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de condicions de vida 2023.

Aquesta desigualtat té a veure, en bona part, amb **la menor capacitat de les famílies pobres de sufragar els costos de l'escolarització més enllà de l'etapa obligatòria**. Cal considerar que, quan acaba aquesta etapa, augmenten els costos directes (materials, excursions, activitats lectives complementàries, etc.), indirectes (menjador i transport) i d'oportunitat (a partir dels 16 anys, salari no percebut per estar estudiant) associats a la permanència en l'educació.

Si la política educativa no aborda la correcció de la bretxa econòmica en la superació de l'ESO, l'accés als estudis secundaris postobligatoris i el manteniment en aquests estudis, difícilment serà capaç de contrarestar les desigualtats educatives entre els alumnes rics i els pobres. En aquest àmbit, **una autèntica política de beques tindrà un paper més que decisiu**. Ens referim a beques de caràcter compensatori que, en lloc d'assignar-se en funció de criteris de *mèrit* o de resultats acadèmics, s'assignen tenint en compte la vulnerabilitat econòmica de l'alumnat i les seves famílies. L'impacte positiu d'aquests esquemes d'ajuts (*need-based*), a diferència dels models basats en mèrits (*merit-based*), està precisament relacionat amb la seva capacitat de corregir les desigualtats econòmiques de l'origen de l'estudiant, principal factor explicatiu de les desigualtats observades en els resultats i trànsits a la secundària entre els dos col·lectius d'alumnes.

Les revisions de l'evidència internacional posen de manifest l'impacte que tenen els programes de beques i ajudes en la continuïtat educativa dels joves a l'educació secundària (Nguyen, Kramer i Evans, 2019), en particular els programes que fomenten la participació de les famílies i els centres educatius en accions de seguiment vinculades a la percepció de la beca (Mediavilla, 2017). Alguns estudis duts

a terme amb dades per al conjunt d'Espanya estimen l'impacte de les beques de secundària en un augment del 20% de la probabilitat de finalitzar amb èxit els estudis postobligatoris (Mediavilla, 2013). Des d'una perspectiva comparada, s'observa com els països que dediquen un percentatge més elevat de la seva despesa educativa a programes de beques en educació primària i secundària, i també altres variables contextuais, tendeixen a tenir taxes més baixes d'abandonament escolar (Alegre i Benito, 2010; 2014).

On és el problema?

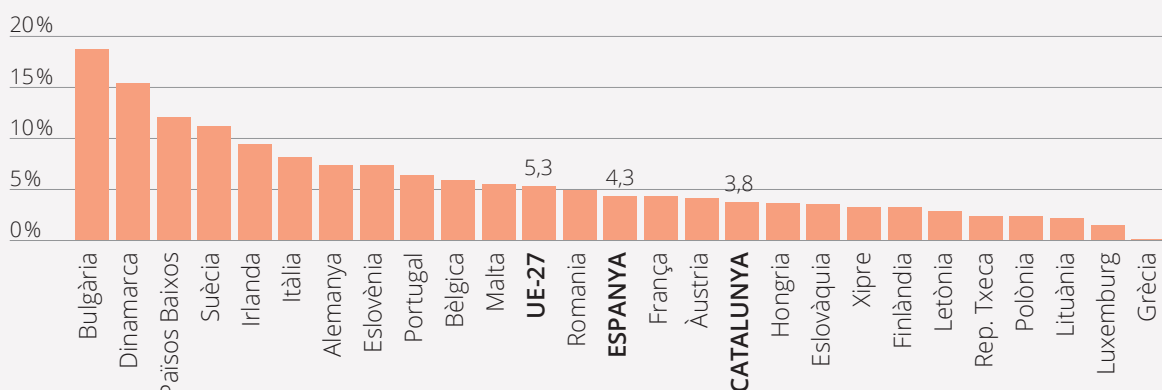
Tot i el potencial de les beques com a mecanisme compensatori del pes de les desigualtats socioeconòmiques en educació, les dades mostren que **a Catalunya, com al conjunt de l'Estat, la política de beques continua sent un àmbit clarament subdesenvolupat** de la política educativa, en particular a l'etapa secundària. Aquest fet ha estat analitzat i denunciat recentment a l'informe «[Beca + secundària. Un programa de beques per a la continuïtat educativa en clau d'equitat](#)» (Alegre, Morató, Martí i Albaigés, 2024).

En concret, l'any 2021 la despesa en beques educatives a Catalunya (des de l'educació infantil a la superior) representava el 3,8% de la despesa pública total en educació, un esforç d'inversió que ens situa clarament per sota de la mitjana de l'Unió Europea dels vint-i-set (5,3%) i lluny de països com Bulgària, Dinamarca, Països Baixos o Suècia, amb percentatges de despesa superiors al 10% (vegeu el Gràfic 8).

Pel que fa a la cobertura (vegeu el Gràfic 9), en tots els estudis no universitaris, el percentatge d'alumnat becat és del 22,2%, encara lluny de la proporció de la població menor de 18 anys en risc de pobresa o exclusió social (32,5% el 2023).

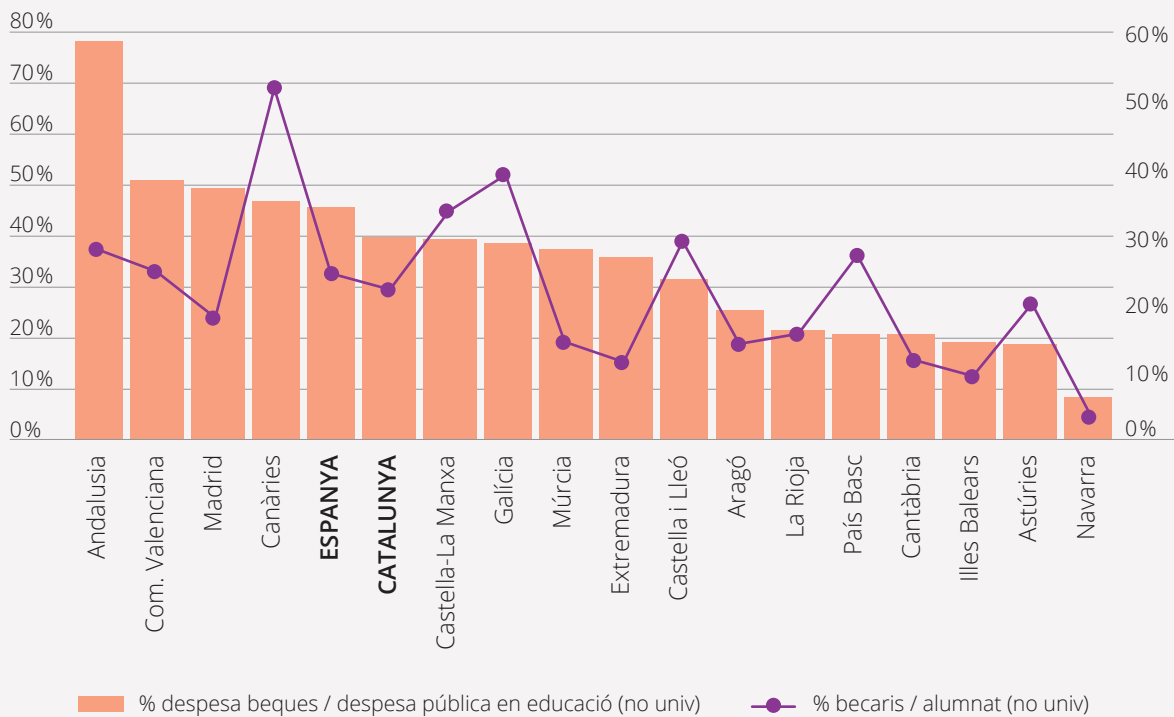
Gràfic 8

Despesa en beques sobre despesa pública total en educació, Catalunya i països europeus, 2021



Gràfic 9

Despesa en beques sobre el total de la despesa i becaris sobre el total de l'alumnat, ensenyaments no universitaris, Espanya i comunitats autònomes, curs 2022-2023



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

Com pot solucionar-se? Dimensions polítiques i propostes concretes

Cal optar per **un esquema d'ajudes basat en la compensació de les desigualtats econòmiques** (*need-based*), que tingui com a objectiu promoure la finalització de l'educació secundària obligatòria, la transició cap a ensenyaments secundaris postobligatoris i que l'alumnat procedent de famílies vulnerables completi amb èxit aquests ensenyaments. Com hem observat, aquest és l'alumnat amb més risc d'abandonament escolar. Segons la literatura sobre beques, és imprescindible que un programa de beques d'aquestes característiques contempli tres línies d'actuació, orientades a atacar les tres barreres bàsiques per a la continuïtat educativa de l'alumnat més desfavorit socioeconòmicament:

- Una **assignació econòmica modulable** segons el grau de necessitats de l'alumne i la seva família, per atacar la barrera econòmica que per a molts joves representa el fet de trobar-se en els últims cursos de l'ESO i en el període de secundària postobligatòria: costos directes (materials, excursions, activitats lectives complementàries, etc.), indirectes (menjador i transport) i d'oportunitat (a partir dels 16 anys, salari no percebut per estar estudiant) de l'educació en aquestes etapes. Actualment, l'import de les beques d'estudi disponibles està lluny de permetre superar aquestes barreres. Alhora, els llindars d'accés a aquestes ajudes s'haurien de modular en funció de la realitat econòmica de les famílies catalanes.

- **Un programa d'activitats d'orientació** associat a la beca, per combatre les barreres de coneixement sobre l'oferta educativa disponible i la manca de persones referents de suport i acompanyament dins dels centres educatius que caracteritza la situació de molts joves matriculats en educació secundària. Aquestes barreres sovint porten els joves d'entorns familiars amb menys recursos educatius i culturals a prendre decisions poc convenients al llarg dels últims cursos de la secundària obligatòria, en el trànsit i una vegada dins de la postobligatòria, cosa que en moltes ocasions culmina en un procés de desmotivació i abandonament dels estudis.
- **Un accés àgil i senzill al programa de beques**, per combatre les barreres informatives i burocràtiques que sovint desincentiven les famílies amb menys recursos econòmics i culturals a l'hora de sol·licitar algunes prestacions.

Quadre 2

La Beca 6.000 (Andalusia) i la política de complement (Navarra)

La Junta d'Andalusia ofereix la [Beca 6.000](#) a l'alumnat pertanyent a famílies de rendes modestes que acaba l'educació obligatòria. D'una banda, vol prevenir l'abandonament prematur d'aquest alumnat i aconseguir-ne la continuïtat i l'èxit dins del sistema educatiu cursant estudis de batxillerat o de formació professional. De l'altra, vol pal·liar la disminució d'ingressos que es produeix a la família a conseqüència de la no incorporació de l'alumnat al mercat laboral.

La beca complementa amb una quantitat de fins a 6.000 € anuals la [beca general d'estudis universitaris i no universitaris del Ministeri d'Educació i Formació Professional](#), d'acord amb uns llindars de renda propis de la comunitat autònoma, en funció del nombre de membres de la llar.

Per la seva banda, el Govern de Navarra també fa una [convocatòria general de beques i ajuts per a estudis postobligatoris no universitaris](#), com a complement a la beca que es pot rebre del Ministeri d'Educació o del Govern Basc. El càlcul de l'import d'aquest complement es basa en quatre llindars de renda propis de la comunitat autònoma, modulats pel nombre de membres de la llar.

A diferència de la Beca 6.000, que complementa amb una quantitat de fins a 6.000 €, si es compleixen els requisits, la beca de Navarra finança diferents conceptes (matrícula, residència, transport i menjador) amb quantitats específiques per a cadascun d'ells i segons el llindar de renda de la llar. A més, incorpora una ajuda extraordinària per a les unitats familiars que declaren i demostrin una necessitat econòmica greu, i una ajuda per l'expedient acadèmic, només en casos excepcionals.

El gener de 2024, els governs de Navarra i d'Espanya van acordar iniciar els tràmits per al traspàs de les competències de beques a la comunitat foral. Probablement, la materialització d'aquesta transferència implicarà que es produeixin canvis en el disseny, la gestió o altres aspectes de les beques per a estudis postobligatoris a Navarra.

Objectiu bandera 2030

Aconseguir la cobertura de beques per a l'estudi del 100% de l'alumnat de secundària en situació de risc de pobresa o exclusió social. En el cas de l'educació secundària postobligatòria, i per al llindar de renda més baix, l'import bàsic de l'ajuda s'hauria d'assimilar al d'una beca salari, equivalent a l'indicador de renda de suficiència de Catalunya (755,8 €/mes escolar).

Proposta per aconseguir l'objectiu bandera: programa *Beca + secundària*

Una política de beques per a la continuïtat educativa a la secundària que inclogui: a) una *beca salari* per a joves d'entre 16 i 19 anys procedents de llars econòmicament desfavorides perquè romanguin al sistema educatiu i acabïn amb èxit els ensenyaments secundaris postobligatoris, i b) una ajuda no finalista per a l'alumnat en risc de pobresa i exclusió social de 3r i 4t d'ESO, amb l'objectiu de reduir els possibles efectes adversos que pot ocasionar la desmotivació escolar.

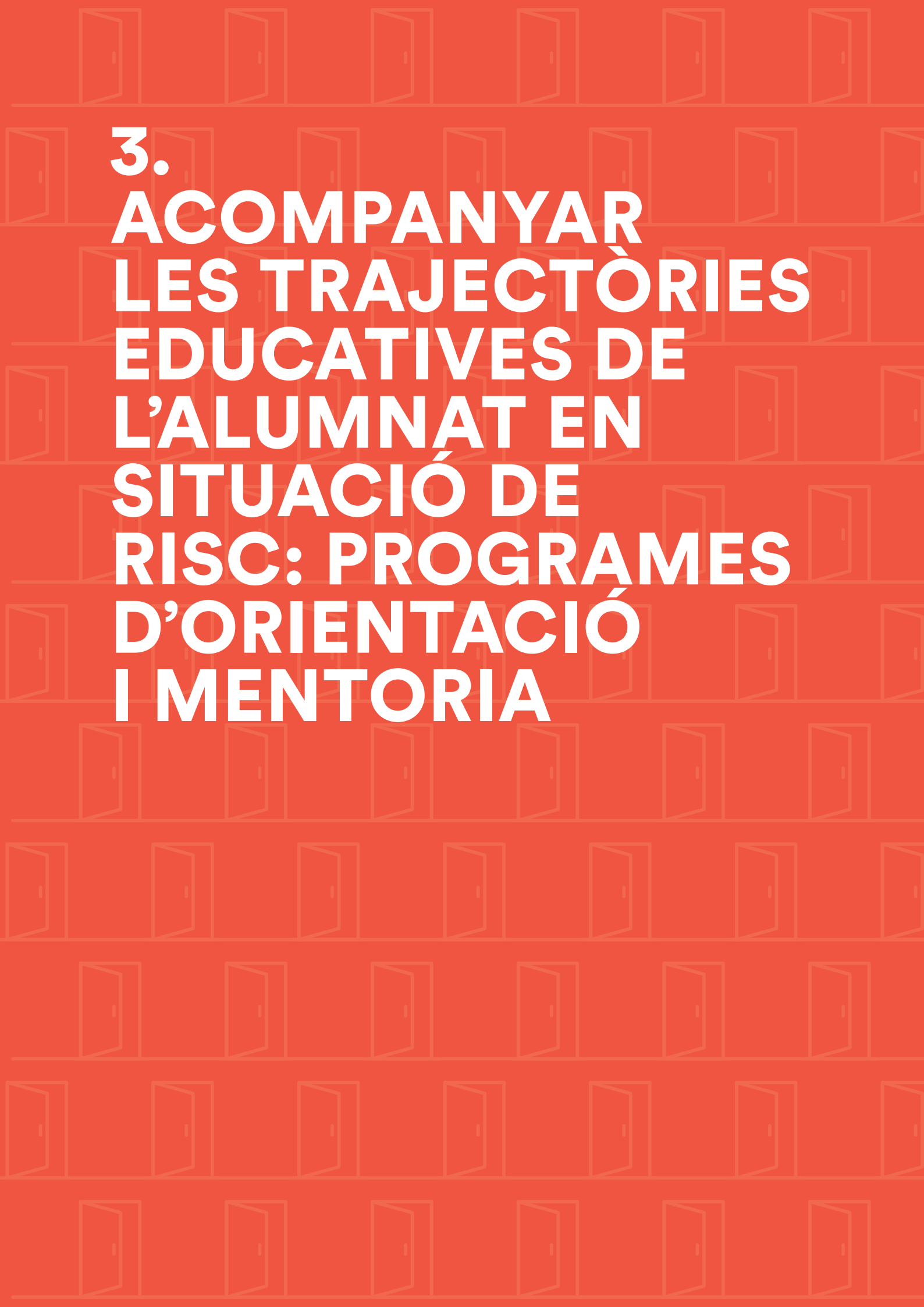
Sobre la *beca salari* per als estudis postobligatoris (alumnat d'entre 16 i 19 anys):

- Aquesta beca s'ha d'entendre com un complement del programa de beques actual per a estudis postobligatoris no universitaris del Ministeri d'Educació i Formació Professional. El curs 2023-2024, l'import basal d'aquest programa va ser de 1.700€ anuals per a les famílies més pobres, mentre que el curs 2022-2023, la seva cobertura arribava al 21,1% de l'alumnat català que ja es trobava cursant estudis secundaris postobligatoris.
- Aquí proposem un esquema de beca salari compatible amb la percepció d'altres ajudes socials o d'emergència, que cobreixi tots els joves d'entre 16 i 19 anys en risc de pobresa i exclusió social (32,5%, 86.428 joves el 2023) i que, en particular, ofereixi a tots els joves que es troben per sota del llindar de renda més baix una quantitat equivalent a l'indicador de renda de suficiència (el 2024, 755,8€ per mes escolar), amb l'objectiu de cobrir els costos d'oportunitat de la seva escolarització postobligatòria.
- Les comunitats autònomes haurien de gestionar aquesta ajuda i les administracions educatives central i autonòmica haurien de cofinançar-la.

Pel que fa a l'ajut per a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO en risc de pobresa i exclusió social:

- La concessió d'aquesta ajuda té com a objectiu compensar els possibles efectes de la desafecció escolar amb un incentiu d'adhesió instrumental. La seva percepció hauria de ser independent del fet que l'alumne sigui beneficiari d'altres ajudes individuals (menjador, transport, activitats o materials). Per a les famílies sota el llindar de renda més baixa, el seu import podria ser de 3.000€ anuals aproximadament.
- La Generalitat de Catalunya hauria de gestionar aquest ajut i l'administració central hauria de cofinançar-lo, de manera que fos compatible amb la percepció d'altres ajudes socials o d'emergència.





3. ACOMPANYAR LES TRAJECTÒRIES EDUCATIVES DE L'ALUMNAT EN SITUACIÓ DE RISC: PROGRAMES D'ORIENTACIÓ I MENTORIA

L'orientació i la mentoria són eines amb una capacitat d'impacte evident en els itineraris educatius i en la construcció de trajectòries de vida, **especialment entre els alumnes més desfavorits o en risc de pobresa o exclusió social**. Tant en el cas de l'orientació com en el de la mentoria educativa, la lògica del canvi es basa en el restabliment del vincle educatiu (contra la desafecció escolar) mitjançant la connexió significativa amb una persona responsable i referent que actua com a guia de l'alumne a l'entorn escolar i socioemocional. Avui en dia, ja tenim una àmplia evidència que, ben dissenyades i implementades, les accions d'orientació i els programes de mentoria poden ser clau per a la renovació de les trajectòries educatives, sobretot en el cas de l'alumnat més desfavorit i en risc de desvinculació dels estudis.

L'orientació és essencial per evitar l'abandonament prematur del sistema educatiu i per combatre un dèficit formatiu que condueix els joves a l'atur o a la precarietat laboral. També és fonamental perquè reforça l'experiència acadèmica de l'alumnat més jove, ajusta les seves expectatives educatives i professionals, i millora les seves habilitats socials, així com les seves actituds i el seu compromís amb l'escola.

Actualment a Catalunya disposem d'un Decret d'Orientació Educativa en fase d'esborrany, que té com a missió promoure un marc per a l'acció orientadora a tots els centres sostinguts amb fons públics de Catalunya en totes les etapes educatives no universitàries. El text fixa diversos objectius, com ara acompanyar l'alumne en el procés de desenvolupament personal perquè guanyi autonomia i pugui regular el seu propi aprenentatge, o connectar els aprenentatges amb els projectes personals i amb els itineraris de desenvolupament personal, social, acadèmic i professional. En tot cas, caldrà assegurar-se que el desplegament del Decret compta amb els criteris i recursos necessaris per fer realitat aquelles mesures i intervencions que l'evidència i l'experiència a centres i territoris assenyalen com les més efectives a l'hora d'allargar les trajectòries educatives.

Parlem principalment d'accions d'acompanyament intensives portades a terme en moments clau del cicle educatiu, estructurades en funció de les competències i els interessos de l'alumnat, i amb un impacte especialment rellevant. Un altre factor important que fa que l'orientació tingui efectes beneficiosos és la figura de la persona orientadora. La dimensió emocional i social dels nois i de les noies es reforça quan una persona professional amb un perfil específic d'orientació es converteix en referent per a l'alumnat. Així mateix, les mesures d'orientació, suport i acompanyament són més efectives si l'escola o l'institut disposen d'altres àmbits i actors externs al centre que intervenen en l'aprenentatge del conjunt d'alumnes, com són l'entorn local i l'àmbit familiar (Escapa i Julià, 2018).

L'evidència també demostra que els programes de mentoria poden tenir efectes positius en les trajectòries educatives dels joves i adolescents. Ens referim a intervencions dirigides principalment a suplir els dèficits de models de referència i de capital social dels joves en situació de risc, de manera que es construeixin relacions de confiança i compromís entre el jove i una persona adulta (encara que també hi ha programes que fomenten relacions en què el mentor és un estudiant en un estadi més avançat del cicle escolar que l'alumne que és mentoritzat). A través d'aquesta relació, el mentor projecta un model individual positiu i ajuda l'estudiant mentoritzat a treballar en la millora de les seves actituds, competències i emocions.⁵

5 En l'àmbit internacional, s'han dut a terme alguns programes de mentoria educativa especialment emblemàtics per a estudiants en situació de risc als Estats Units. Aquests programes mostren resultats positius en les avaluacions fetes en diferents moments del seu desenvolupament. Parlem de programes com Big Brothers Big Sisters of America, Quantum Opportunity Program, SMILE (Study of Mentoring in the Learning Environment) i Student Mentoring Program (Govern Federal).

En concret, la recerca destaca que la probabilitat d'impacte de la mentoria augmenta quan la porten a terme mentors especialitzats o persones formades en metodologia de la mentoria educativa i supervisades per les entitats responsables acreditades. A més, sembla comprovat que els beneficis creixen quan la persona mentora i la persona mentoritzada treballen sobre la base d'un programa clar de referents positius en àrees cognitives i socioemocionals, i es reuneixen durant un any o més amb una freqüència mínima d'un cop a la setmana (Alegre, 2016a).

On és el problema?

En espera de com es concreti i es desplegui el nou Decret d'Orientació Educativa, i malgrat l'interès i l'aposta per reforçar l'orientació en molts centres educatius, actualment **disposem d'un sistema d'orientació i acompanyament que, amb algunes excepcions, es caracteritza per ser incomplet, esbiaixat i poc preventiu**, i també per tenir una incidència molt desigual entre centres i territoris. Més concretament, la recerca qualitativa deixa clar que al llarg de l'ESO, els joves tendeixen a rebre una orientació excessivament parcial, poc centrada en l'autoconeixement i restringida a la transmissió d'informació i a certes opcions educatives (sobretot el batxillerat com a opció *per defecte*, tot i que amb variacions segons l'oferta disponible al mateix centre) (Tarabini i Jacovkis, 2024).

Així mateix, la presència de recursos d'orientació a l'etapa secundària postobligatòria (batxillerat, cicles formatius o estudis artístics) és clarament deficient, tot i que en aquest període no només s'ha de resoldre la finalització dels estudis, sinó també la transició cap a la formació superior o ocupacional, o el mercat laboral.

A més, l'orientació no es pot limitar únicament al centre educatiu. Les escoles d'adults, els recursos de segona oportunitat, les entitats socials o les pràctiques empresarials, entre moltes altres, són opcions de formació alternatives al circuit reglat que s'han d'incloure en l'ideari de les persones responsables de l'orientació dels joves, siguin professors o personal de serveis municipals o d'entitats del tercer sector. De la mateixa manera, és important acompanyar tant l'alumnat com les seves famílies, ja que són una peça central en el procés de construcció de les transicions.

El problema que ens trobem aquí és que, **fins i tot amb l'existència d'experiència i de bones pràctiques de referència, es dibuixa un quadre bastant desigual al territori**. Normalment, observem una marcada descoordinació entre centres, serveis, recursos i equipaments educatius, que actuen de manera aïllada i sovint s'encavalquen. D'una banda, això passa perquè, tot i que és evident que els centres educatius tenen un paper clau en el foment de la col·laboració amb els agents de l'entorn, no poden ni han d'assumir la coordinació de tot un territori. D'altra banda, les institucions i els serveis locals sovint no tenen prou accés als centres educatius o a la informació dels estudiants, la qual cosa els dificulta assumir-ne la coordinació.

En el cas de la mentoria, la situació és més precària que la de l'orientació. A diferència del que succeeix a altres països, principalment anglosaxons, a Catalunya no existeix una tradició consolidada de programes i metodologies que es puguin qualificar de mentoria i les experiències de mentoria educativa, és a dir, adreçades a millorar les perspectives educatives de l'alumnat en risc d'abandonar els estudis, són escasses al territori. Majoritàriament, són experiències de programes de fundacions o de caràcter municipal, conduïdes per personal voluntari amb formació ad hoc sobre el significat i la pràctica de la mentoria.⁶ Malgrat que una part central de les accions d'orientació es pot dur a terme en grups reduïts,

6 A Catalunya, destaquen programes com Zing (Fundació Nous Cims), Rossinyol (UdG), Hedera (Fundesplai) o Mentora (Fundació Bofill).

la mentoria requereix un esquema d'acompanyament individual (1x1), cosa que la converteix en un recurs intensiu, amb dificultats per cobrir tots els joves que podrien beneficiar-se'n.

En conjunt, cal també fer referència a la infradotació de recursos d'orientació i de mentoria que caracteritza els centres més vulnerables, i més si tenim en compte que és en aquests centres on es concentra l'alumnat amb més necessitats educatives i amb més risc de *desorientació* i d'exclusió social. Les dotacions extraordinàries que les administracions educatives acostumen a destinar a les escoles i instituts més desfavorits tendeixen a traduir-se més en recursos docents que en personal estable especialitzat en suport psicopedagògic o en integració social. Aquestes figures de suport i d'integració solen ser externes als centres educatius i la seva dotació, per tant, depèn d'iniciatives locals o comunitàries necessàriament conjunturals.

Com pot solucionar-se?

Dimensions de política i propostes concretes

Com hem anat dient, quan els recursos o programes d'orientació funcionen, aconsegueixen impactes notables en les oportunitats educatives de l'alumnat. Aquests impactes són especialment visibles en la reducció de l'abandonament escolar i, més concretament, en el progrés formatiu de l'alumnat més desfavorit. De fet, és l'alumnat que té més dificultats per disposar d'un context orientador òptim a l'entorn familiar (sovint joves d'entorns socialment desfavorits i de privació econòmica) qui es pot beneficiar més de la participació en bons programes d'orientació i mentoria en l'àmbit educatiu.

L'evidència i l'experiència acumulades apunten a factors d'èxit comuns en el disseny i la implementació d'ambdós tipus de programes, d'orientació i de mentoria. Aquests factors haurien de marcar les **dimensions bàsiques** de la nova generació de polítiques i programes d'acompanyament en aquests àmbits:

- **Establiment i continuïtat de les persones de referència.** Les persones encarregades de l'orientació o la mentoria han de mantenir el vincle de referència amb l'alumne, de manera que es consolidin lligams significatius de confiança i seguretat.
- **Programes estructurats de treball en competències cognitives i no cognitives.** Tant el treball de mentoria com el d'orientació educativa requereixen partir d'un pla articulat de continguts competencials que s'han de desenvolupar, ajustats a les necessitats i interessos de l'alumne i amb activitats planificades segons objectius.
- **Treball en xarxa.** La personalització que ha de guiar els programes d'orientació i de mentoria requereix l'acció concertada dels diferents actors implicats o amb responsabilitat en l'experiència educativa de l'alumnat, com ara els centres educatius, els serveis municipals o les entitats socials.
- **Acció intensificada en moments clau del cicle educatiu.** L'acció d'acompanyament té efectes evidents i més immediats quan s'intensifica en els moments previs als períodes de presa de decisions sobre les opcions educatives, principalment, en els canvis d'etapa.
- **Acció intensificada en alumnat, centres i entorns més vulnerables.** La recerca educativa és clara: l'acció orientadora i les metodologies de mentoria tenen un impacte especialment destacat entre els joves que provenen de famílies amb menys recursos econòmics i educatius.

Val a dir que a Catalunya disposem d'un bon marc per al desplegament de programes d'orientació i mentoria. Anteriorment, hem fet referència a l'esborrany del Decret d'Orientació Educativa impulsat per Departament d'Educació. Al costat d'aquesta iniciativa, i fent efectiu el desenvolupament del programa [PROA+](#) a Catalunya, entre els anys 2021 i 2024, el Departament d'Educació ha promogut el denominat [Pla de millora d'oportunitats educatives \(PMOE\)](#). Aquest pla ofereix a les escoles de més vulnerabilitat un conjunt d'activitats (anomenades *palanca*), entre les quals destaquen accions i dispositius per acompanyar la transició entre etapes, mesures de seguiment personalitzat i tutoria individual, i programes de mentoria escolar.

Quadre 3

L'orientació de base comunitària: el cas del SOAC

Com a acció emmarcada dins dels Plans educatius d'entorn (PEE), l'any 2019 comença a desplegar-se al territori el Servei d'Orientació d'Àmbit Comunitari (SOAC). L'objectiu principal d'aquest servei és orientar l'alumnat 0-20 i les famílies en el procés d'aprenentatge i de construcció del seu projecte de vida, de manera coordinada i en xarxa entre els agents clau de la comunitat educativa.

Per assolir aquest objectiu, el SOAC parteix, a cada territori, de l'elaboració de plans d'orientació d'àmbit comunitari (POAC). Aquests plans engloben els recursos d'orientació educativa presents a la zona educativa de referència per garantir-ne la coherència i crear sinèrgies. Inclouen accions d'acompanyament al llarg de l'escolarització i en la transició entre etapes educatives, i accions de suport a cada una de les diferents etapes educatives.

Als municipis on es desplega, el SOAC dona suport a l'estratègia d'orientació dels centres educatius i posa en contacte els infants i joves amb les entitats i serveis que duen a terme activitats diverses de caire no formal (per exemple, esports, lleure, activitats artístiques o reforç acadèmic), amb la finalitat de respondre als seus interessos i necessitats.

Ahora, el SOAC proporciona suport a les famílies, acompanyant la seva tasca en els diferents moments en què es troben els seus fills, sigui en la tria d'activitats no formals, en moments de transició entre etapes educatives o en altres aspectes que els puguin ser d'interès i no quedin coberts des dels centres educatius.

Organitzativament, el SOAC disposa d'un grup motor a cada territori, format per l'inspector d'Educació, un representant de l'Ajuntament, l'orientador d'àmbit comunitari, un representant de l'oficina municipal de matriculació, representants dels diferents centres educatius, un representant de l'equip d'atenció pedagògica de la zona i l'assessor LIC. Cada territori compta amb un orientador d'àmbit comunitari. Durant el curs 2022-2023, es van establir 45 dotacions del SOAC arreu del territori.

Objectiu bandera 2030

De cara a l'any 2030, garantir que el 100% de l'alumnat de secundària (obligatòria i postobligatòria) pobre o en risc de pobresa o exclusió social disposi d'un mínim de 40 hores addicionals d'orientació educativa al llarg del curs.

Proposta per aconseguir l'objectiu bandera

Pla d'orientació i acompanyament a l'alumnat que incrementi i integri els dispositius i recursos humans i financers disponibles als centres i als municipis, i garanteixi l'atenció prioritària de l'alumnat amb més dificultats educatives i desavantatge social.

Pel que fa als recursos d'orientació, caldria desenvolupar el següent:

- **Plans individualitzats d'orientació educativa, suport socioemocional i acompanyament en la transició** als centres educatius de secundària des del primer cicle d'educació secundària obligatòria fins al segon curs d'educació postobligatòria. Haurien de tenir les característiques següents:
 - **Plans personalitzats i adaptables.** Els plans s'han d'ajustar a les necessitats, els interessos i les capacitats de l'alumne, i evolucionar en funció dels diferents passos de l'alumne al llarg de la secundària. Així mateix, els centres han de disposar de prou recursos per al seu desplegament i la seva sostenibilitat.
 - **Població diana.** Tot i que es tracta d'un instrument que es pot dirigir a tots els alumnes matriculats en ensenyaments secundaris obligatoris i postobligatoris, se'n podria prioritzar la utilització en el cas d'alumnat desfavorit o en risc d'abandonament escolar prematur, i també establir-ne la universalització als centres de major complexitat social.
 - **Atenció especial a l'orientació durant la transició.** Els plans d'orientació han de fer èmfasi en les accions d'assessorament i acompanyament en moments clau de presa de decisions sobre opcions educatives: canvi de cicle, etapa, tipus de formació o centre educatiu, possibilitat d'accés al mercat laboral, etc.
 - **Contingut clau.** Els plans tindran en consideració aquells components que, segons les investigacions existents, són imprescindibles per augmentar l'èxit de les accions d'orientació, com ara el treball per a l'autoconeixement de l'estudiant, la sensibilització i la informació sobre el significat de les opcions educatives, l'anàlisi de les oportunitats de formació del territori, la connexió amb els recursos i serveis educatius del territori, o la participació i el compromís de les famílies amb les accions d'acompanyament.
 - **Provisió.** La responsabilitat i referència principal de les accions del pla recau en els professionals del centre (docents o especialistes dels departaments d'orientació corresponents). Els departaments d'orientació hauran de reforçar-se perquè el desplegament d'aquests plans individualitzats sigui efectiu i sostenible. Els referents del centre s'encarregaran de teixir relacions amb els diferents agents, dispositius i serveis del territori que puguin involucrar-se en el desenvolupament de les diferents accions del pla.

- **Serveis locals d'orientació per donar suport i eines als centres educatius, als joves i a les seves famílies.** Els objectius operatius d'aquests serveis serien els següents:
 - Operar com a oficina de *finestreta única* o d'*atenció primària* del conjunt de serveis especialitzats d'orientació acadèmica i professional del territori. D'una banda, això significa proporcionar als joves i a les seves famílies informació i recursos d'orientació bàsics, i tenir capacitat de derivar-los a altres dispositius més específics i fer-ne el seguiment corresponent. D'altra banda, una funció clau del servei local hauria de ser garantir que tots els agents que puguin oferir orientació al territori disposin d'informació compartida sobre els recursos existents i les seves funcions.
 - Liderar una autèntica estratègia local d'orientació (concepte de *municipi orientador*)⁷ que es tradueixi en un pla d'accions individuals i col·lectives d'acompanyament de major o menor intensitat i durada en funció de les necessitats detectades. Els equips d'orientació dels centres educatius haurien de participar en aquest pla, que caldria incloure en els programes individuals d'orientació de l'alumnat.
 - Dissenyar accions específiques per als estadis de final d'etapa, amb recursos propis (personal orientador de referència, campanyes i accions als barris) i en contacte amb entitats socials i centres educatius, especialment durant l'educació secundària.

Pel que fa als recursos de mentoria, caldria apostar pel següent:

- **Programes locals de mentoria per a adolescents i joves d'entre 12 i 18 anys identificats com a absentistes (puntuals o crònics) o en risc d'absentisme.** Segons l'avaluació acumulada sobre els factors d'èxit de la mentoria educativa, aquests programes haurien de caracteritzar-se pel següent:
 - Una implementació duta a terme per mentors especialistes o formats en la metodologia de la mentoria educativa, supervisats pels serveis municipals o per les entitats responsables acreditades.
 - Un programa de continguts estructurat que contempli el treball en referents positius en àmbits cognitius, socioemocionals i conductuals.
 - Un calendari de trobades no inferior a un any i amb una freqüència mínima d'una reunió setmanal, al mateix centre escolar o en instal·lacions i espais públics adequats als objectius de les trobades.
 - Sota el lideratge i la coordinació dels serveis municipals, aquests programes haurien de poder oferir, a mitjà o llarg termini, una cobertura completa a tots els casos d'absentisme o risc d'absentisme detectats en aquestes edats. En qualsevol cas, el seu desplegament hauria de ser prioritari en centres educatius o barris especialment vulnerables.

7 Vegeu, per exemple, el projecte de Ciutats orientadores de la Diputació de Barcelona: <https://www.diba.cat/web/educacio/orientacio/ciutat-orientadora>

- Possibles modalitats d'intervenció:
 - a) Modalitat dirigida a la prevenció de casos continuats d'absentisme: quan el jove manté un vincle clar amb el centre educatiu, però s'han detectat indicadors de risc, és a dir, absències puntuals o altres situacions de conducta o de context familiar. L'àmbit d'intervenció d'aquesta modalitat abasta el conjunt de l'ESO i la secundària postobligatòria.
 - b) Modalitat orientada a la reconducció de casos greus d'absentisme: en aquests casos, cal que el jove mantingui un vincle mínimament estable amb professionals de referència del centre educatiu o dels serveis socials o comunitaris. Aquests professionals podran incentivar el jove a participar en sessions de mentoria. El focus d'actuació d'aquesta modalitat seria principalment el segon cicle de l'ESO.

Quadre 4

Diputació de Barcelona: programa La maleta de les famílies

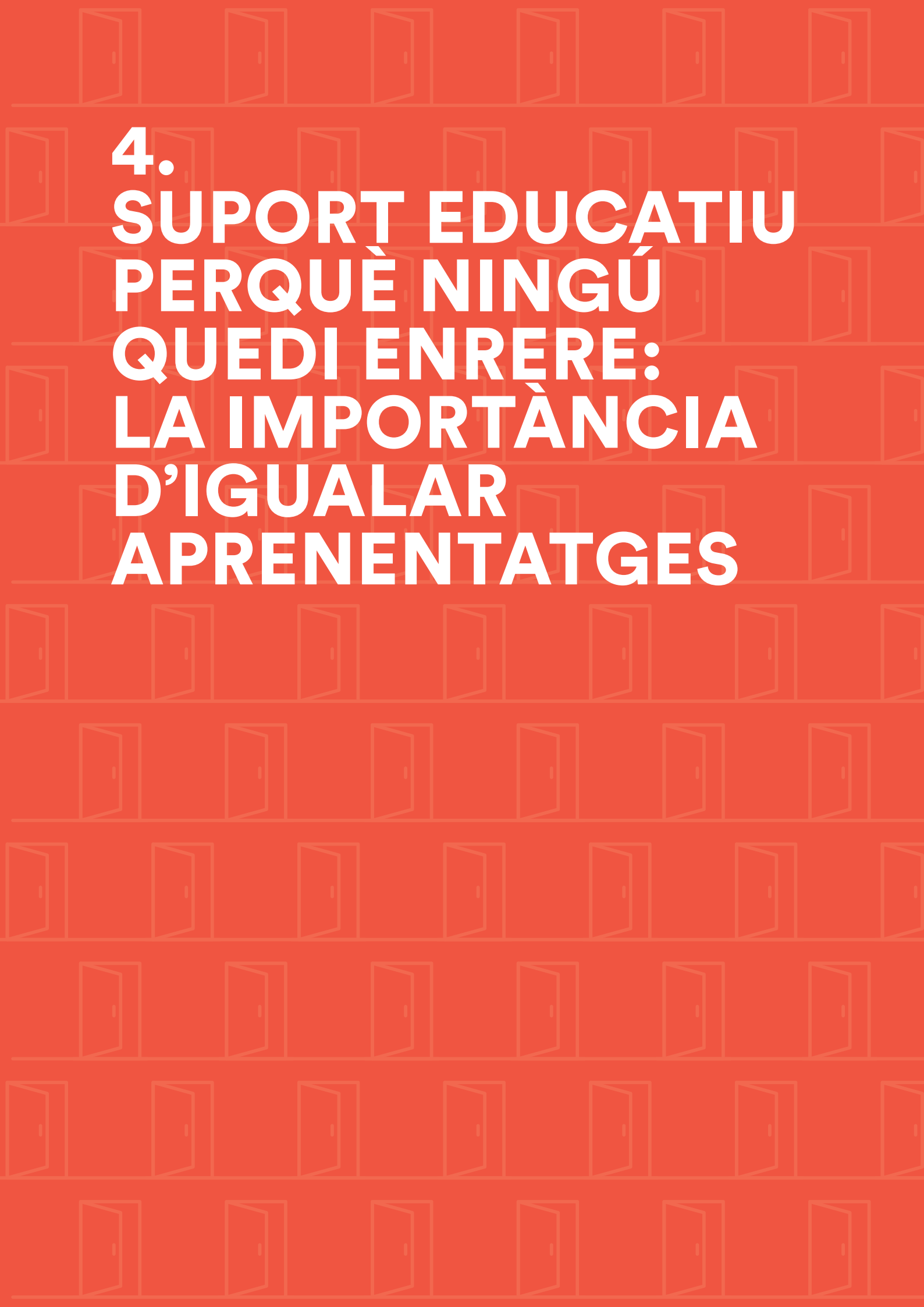
Entre 2014 i 2019, 74 instituts públics de 40 municipis van participar en el programa d'orientació La maleta de les famílies, inspirat en la iniciativa francesa [Mallette des parents](#). Des dels seus inicis, el programa s'ha dirigit a famílies amb fills que estudien els dos últims anys d'ESO, i persegueix **cinc objectius concatenats**:

- a) Millorar l'acompanyament que les famílies ofereixen als seus fills en les transicions que es produeixen després de finalitzar els estudis obligatoris.
- b) Augmentar els índexs de graduació i la continuïtat educativa.
- c) Millorar l'elecció de les opcions de formació postobligatòria.
- d) Augmentar la compleció dels estudis postobligatoris.
- e) En conjunt, evitar l'abandonament escolar prematur de l'alumnat.

Aquestes són les **principals activitats** de La maleta de les famílies:

- Tallers d'orientació grupals, organitzats al mateix centre o en instal·lacions municipals. Aquests tallers ofereixen a les famílies eines per identificar millor les competències, els interessos i les expectatives dels seus fills, i informació sobre l'oferta formativa postobligatòria (en general i en el territori) i els diferents perfils professionals.
- Tutories personalitzades amb l'alumne i la família, per conèixer les perspectives de futur del noi o de la noia i contrastar-les amb les dels pares i mares, establir compromisos entre la família i l'alumne, i acordar un pla de treball per al seu futur formatiu més immediat.
- Xerrades obertes a totes les famílies amb alumnes en edat d'acabar l'ESO als municipis participants.

Les avaluacions de la implementació i l'impacte de les primeres edicions del programa (Ivàlua, 2017a; 2017b) mostren resultats positius sobre la seva capacitat per millorar les perspectives educatives de l'alumnat participant. Així mateix, s'evidencien els beneficis que els programes d'orientació d'aquestes característiques poden tenir en barris i entorns vulnerables, quan els serveis municipals treballen en col·laboració amb les entitats i els equips directes dels instituts del territori.



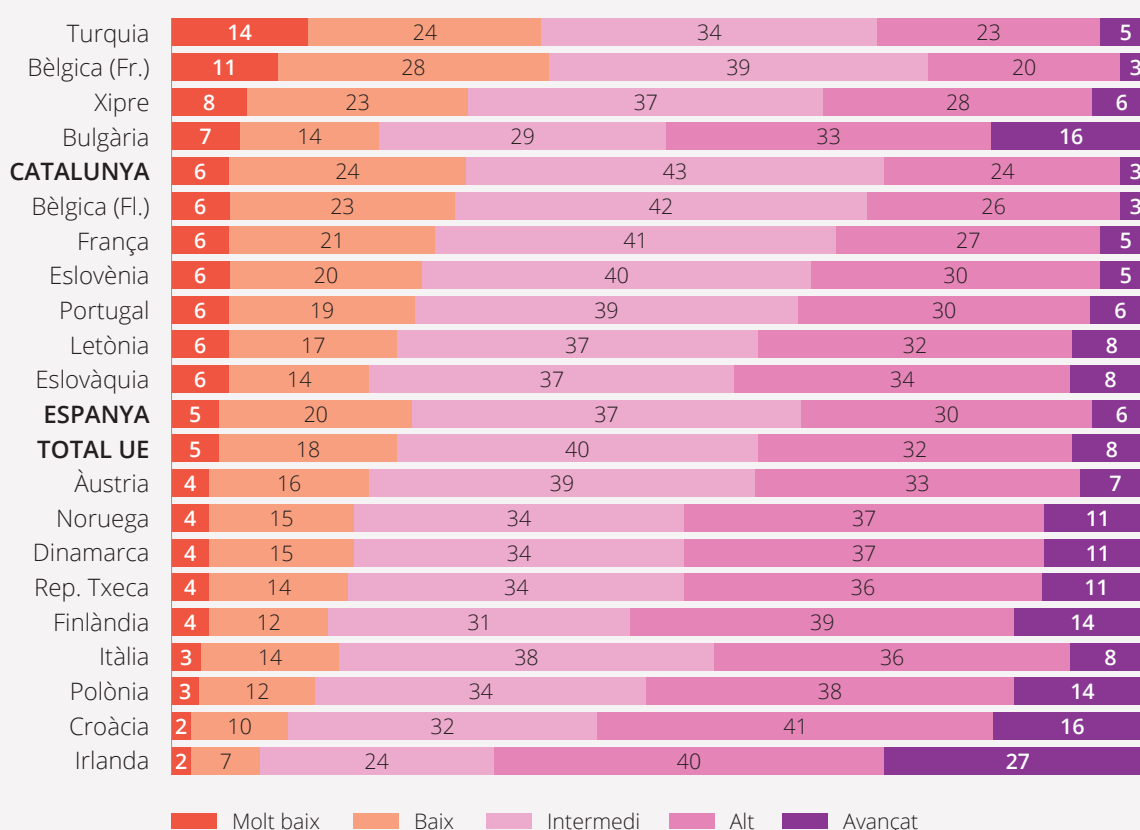
4. SUPPORT EDUCATIU PERQUÈ NINGÚ QUEDI ENRERE: LA IMPORTÀNCIA D'IGUALAR APRENENTATGES

A les escoles tenim molts alumnes amb dificultats d'aprenentatge que no segueixen el curs amb normalitat i acaben desenvolupant un alt risc de desmotivació i abandonament escolar. Aquestes dificultats poden ser més o menys greus i manifestar-se en unes àrees curriculars o altres, o per tipus de competència (àmbit lingüístic, matemàtic, científic, tecnològic, artístic, etc.).

Per exemple, en l'àmbit de la competència lectora, els resultats de les proves internacionals del PIRLS mostren que, el 2021, al conjunt d'Europa el 23% dels infants de 4t de primària no superaven els graus bàsics de lectura. Aquest percentatge s'enfila fins al 29% en el cas de Catalunya (a Espanya, fins al 20%), un percentatge que es troba entre els més dramàtics de la UE, només superat per Xipre (31%), Bèlgica (regió francòfona, 39%) i Turquia (38%) (vegeu el Gràfic 10).

Gràfic 10

Proporció d'alumnat en cadascun dels graus de comprensió lectora a Catalunya i als països europeus. PIRLS 2021



Font: elaboració pròpia a partir de la prova PIRLS de l'any 2021 (INEE, 2023).

Els anomenats programes extraescolars de suport o reforç escolar poden ser un instrument eficaç per superar o moderar les dificultats d'aprenentatge que una bona part del nostre alumnat experimenta en diferents àrees competencials. A més, la investigació educativa ha demostrat que els seus efectes són especialment rellevants entre els infants i joves amb menys recursos socioeconòmics i culturals, que són, precisament, els que tenen més probabilitats d'experimentar aquestes dificultats i d'obtenir pitjors resultats educatius.

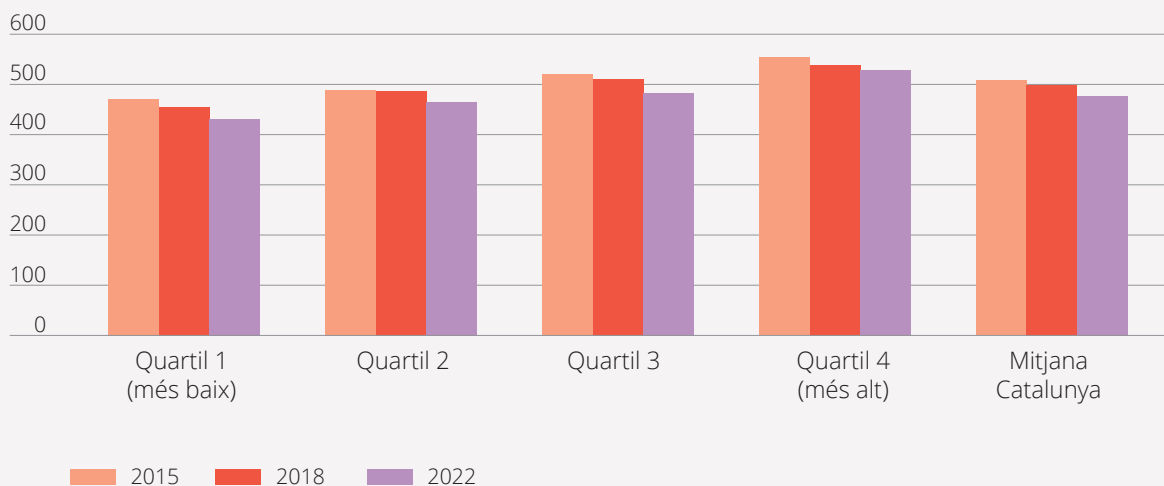
On és el problema?

Les dificultats d'aprenentatge, en particular les més profundes i duradores, no es distribueixen de manera aleatòria entre diferents grups socials, sinó que **afecten sobretot l'alumnat més vulnerable socioeconòmicament**. En concret, les famílies amb menys recursos econòmics i educatius tenen més dificultats per oferir als seus fills i filles entorns per a l'estimulació cognitiva i el desenvolupament de certes competències instrumentals que les famílies més acomodades socioeconòmicament.

Els resultats d'aquestes desigualtats s'observen any rere any en la **diferència de puntuacions que els alumnes rics i pobres dels diferents països obtenen en les proves de competències** nacionals i internacionals. Per exemple, si tenim en compte els resultats dels estudiants espanyols en matemàtiques en les tres últimes edicions de les proves PISA (2015, 2018 i 2022), veiem com les seves puntuacions augmenten significativament a mesura que augmenta el seu estatus socioeconòmic (ISEC)⁸ (vegeu el Gràfic 11). Aquest patró es pot apreciar en les tres edicions i es tradueix en una diferència de resultats entre els estudiants més pobres i els més rics que supera els 80 punts.⁹ Aquestes desigualtats entre els nivells socioeconòmics més alt i més baix s'han incrementat entre el 2018 i el 2022, atès que la pèrdua de rendiment en aquests anys, generalitzada entre l'alumnat espanyol, ha estat especialment marcada entre els estudiants més desfavorits.

Gràfic 11

Puntuacions en matemàtiques a les proves PISA, segons quartil ISEC. Catalunya, 2015, 2018 i 2022



Font: elaboració pròpia a partir de dades del PISA (2015, 2018 i 2022).

⁸ L'Índex d'Estat Social, Econòmic i Cultural (ISEC) és l'indicador utilitzat al programa PISA per mesurar el nivell socioeconòmic de l'estudiant. Aquest indicador combina una sèrie de variables sobre la família: educació i ocupació dels progenitors, possessions materials a casa i nombre de llibres i d'altres recursos educatius a casa.

⁹ Segons les estimacions de Hanushek i Woessmann (2020), aquesta distància (86 punts el 2022) podria equivaler a pràcticament tres cursos de diferència entre el nivell de rendiment d'un alumne i un altre.

Aquestes **desigualtats socioeconòmiques en els aprenentatges**, que ja s'observen en les primeres etapes de l'educació primària, són a la base de les desigualtats en les trajectòries educatives i vitals dels i les joves, i representen un mecanisme clau de reproducció del cercle de la pobresa.¹⁰ Per tant, una política educativa preocupada per superar aquest cercle ha **d'apostar per estratègies que hagin demostrat ser eficaces** a l'hora de neutralitzar les desigualtats d'aprenentatge, com és el cas dels diferents models de programes de suport educatiu.

Concretament, estem parlant de **programes de suport educatiu duts a terme més enllà de l'horari lectiu**, proveïts per entitats socials o serveis municipals en coordinació amb centres educatius i en col·laboració amb altres organitzacions (universitats, fundacions, associacions de voluntariat, etc.), organitzats en grups reduïts i amb un pes important de la tutorització individual.

Com es tracta d'una estratègia d'intervenció extracurricular, aquests programes tenen un primer repte: superar les desigualtats socials que diferents estudis nacionals i internacionals demostren que existeixen pel que fa a l'accés i la participació. El 2014, el projecte Expanded Schools va evidenciar que als Estats Units un estudiant pobre podia acumular fins a 6.000 hores menys d'aprenentatge que un estudiant ric al final de l'educació primària. Més recentment, un estudi dut a terme a Espanya sobre l'anomenada *educació a l'ombra* ha mostrat com, tot i que el percentatge d'alumnes que reben classes particulars és molt considerable en totes les llars amb fills en edat escolar, l'accés a aquestes classes continua sent clarament desigual segons els recursos econòmics de les famílies —amb un sòl del 30% a les llars amb menys recursos i un sostre de més del 60% a les que tenen més recursos (Moreno i Martínez, 2023).

A Catalunya, es constaten diferències significatives en els nivells de participació en activitats extraescolars d'infants i adolescents rics i pobres. D'acord amb els resultats del [Baròmetre 360 de 2022](#), el 92% de l'alumnat de nivell socioeconòmic alt participa en aquestes activitats, un percentatge que s'allunya del 66% corresponent a l'alumnat de nivell socioeconòmic baix. A més, entre els nens i nenes que sí que hi participen, els que tenen un nivell socioeconòmic més baix ho fan durant menys hores setmanals i períodes de temps més curts (Mencía i Samper, 2023a).

Aquesta situació va en paral·lel a la implementació clarament desigual dels programes de suport educatiu a municipis i centres educatius, i al lloc perifèric que acostumen a ocupar aquests programes a l'agenda de la política educativa. Cal desenvolupar una autèntica política de suport educatiu que prioritzi la prevenció, s'ajusti a les necessitats de l'alumnat, diversifiqui les activitats, disposi de personal preparat i compti amb la participació de les famílies.

10 Segons conclouen Zancajo i Bueno (2023) en la seva anàlisi de les trajectòries dels joves catalans en la postobligatòria, l'alumnat amb nivells d'assoliment baixos (menys de 40 punts) a les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO abandonen els estudis postobligatoris 2,5 vegades més que la resta d'alumnat.

Com pot solucionar-se? Dimensions polítiques i propostes concretes

Les dimensions bàsiques que s'han de complir en el desplegament de l'estratègia de suport educatiu local tenen a veure amb l'accessibilitat, l'adaptació a les necessitats i la qualitat dels programes. Es detallen a continuació:

- **Gratuïtat.** Garantia d'accés gratuït als programes de suport educatiu mitjançant beques que cobreixin el 100 % del cost del servei, incloent-hi els costos directes (professorat i materials) o indirectes (transport o menjador), per a les famílies pobres o en risc de pobresa i exclusió social.
- **Qualitat de les activitats.** Disposició de marcs que garanteixin estàndards de qualitat en el contingut, la metodologia i la prestació d'activitats de suport educatiu en les diferents àrees curriculars.
- **Adequació a les necessitats.** Disposició de mecanismes de detecció de les necessitats formatives de l'alumnat en unes àrees competencials o altres i adequació del programa d'activitats a aquestes necessitats.
- **Treball en xarxa.** Són primordials el treball en xarxa i els plans d'acció concertats entre els diferents actors implicats o amb responsabilitat en l'experiència educativa de l'alumnat, com ara els centres educatius, els serveis municipals o les entitats socials.
- **Acció intensificada en l'alumnat i en els entorns més vulnerables.** Aquesta acció és indispensable, atès que el suport educatiu és més necessari i té un impacte més immediat i significatiu entre aquests perfils de vulnerabilitat.

En un sentit més concret, cal apostar pel desplegament d'estratègies locals de suport educatiu orientades a garantir que tots els infants i joves rebin el reforç que necessiten per mantenir la motivació pels estudis i l'èxit educatiu, en coordinació amb els centres educatius, els ajuntaments i les entitats del tercer sector. L'articulació d'aquesta estratègia hauria de permetre superar la situació en què es troben molts municipis actualment, és a dir, amb diverses iniciatives de suport desconnectades i precàries. Sense recursos, coordinació, cooperació i un procés clar d'identificació, programació i establiment d'estàndards de qualitat, el suport no arriba a qui el necessita ni garanteix millores en les oportunitats educatives.

Objectiu bandera 2030

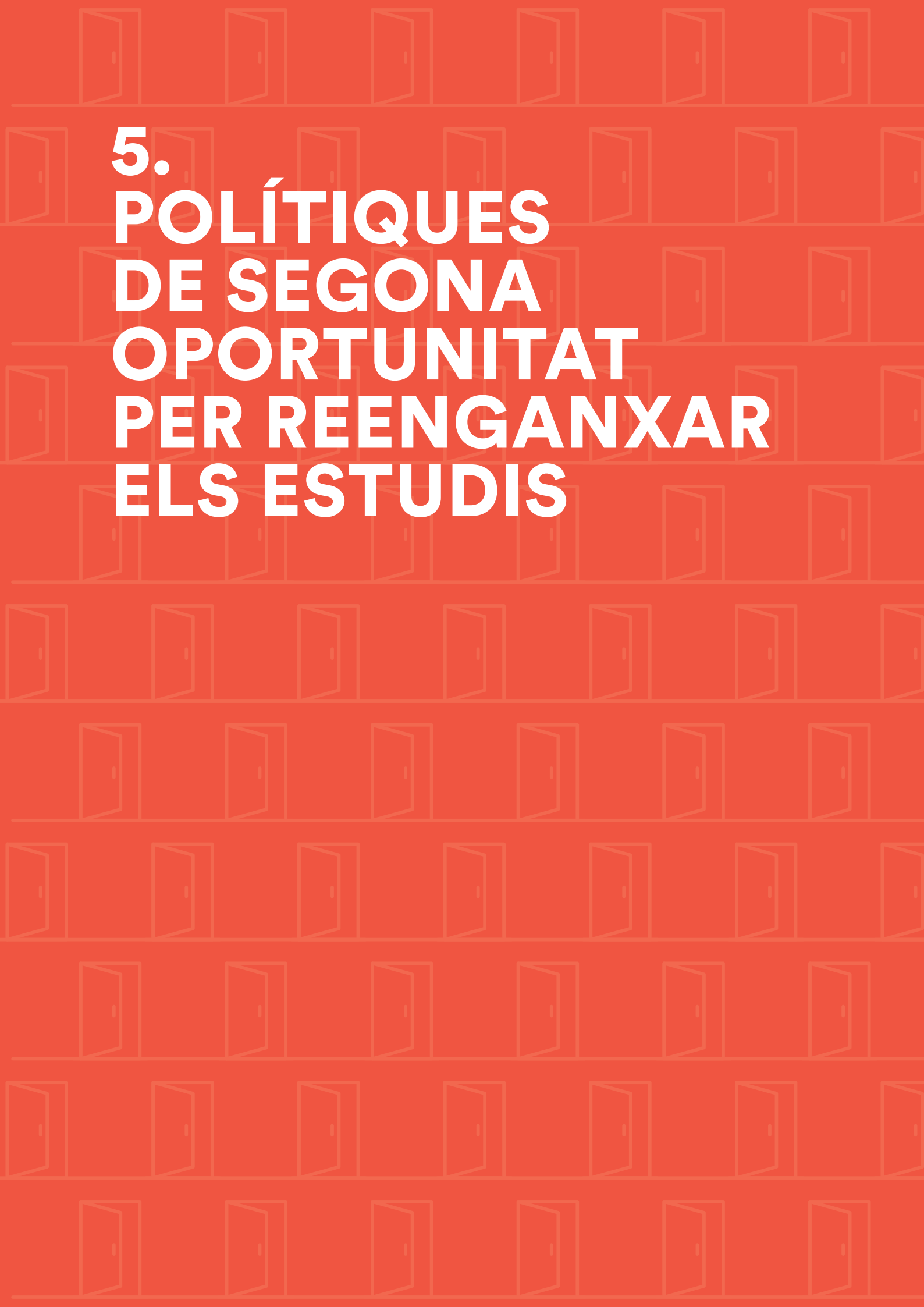
Augmentar en 25 punts la puntuació mitjana de l'alumnat amb menys estatus socioeconòmic i cultural (quartil inferior de l'ISEC) a les proves de matemàtiques, lectura i ciència del PISA. Un increment de 25 punts s'aproxima a un avenç de nivell equivalent a un curs escolar.

Proposta per aconseguir l'objectiu bandera

Generar un marc i promocionar els programes locals de suport educatiu, amb una programació adaptada a les necessitats d'aprenentatge d'infants i joves.

Sota el lideratge dels ajuntaments, i amb el suport financer i de provisió de models del Departament d'Educació, aquests programes haurien d'incorporar els components que han demostrat ser factors d'èxit segons l'evidència educativa (Alegre, 2016a; Castejón i Curran, 2023):

- **Garantia de gratuïtat per a l'alumnat amb pocs recursos** mitjançant beques que cobreixin el 100% del cost del servei i altres costos indirectes (acollida, menjador i transport) per a famílies pobres o en risc de pobresa i exclusió social.
- **Un sistema de detecció de necessitats de suport competencial** a partir dels resultats de l'avaluació de l'alumnat als centres de primària i secundària del territori, i de les recomanacions del professorat.
- **Dosificació del programa** (durada de les sessions, freqüència i extensió al calendari) ajustada a les necessitats d'aprenentatge dels alumnes. Alguns estudis conclouen que els programes més intensius (almenys dues sessions per setmana) i amb una durada global de tres a cinc mesos tendeixen a ser especialment eficaços.
- **Estructuració de continguts.** La investigació demostra que els programes funcionen millor quan es vinculen i complementen amb les dinàmiques ordinàries del procés d'escolarització (curriculum, grup classe i professorat ordinari de referència), tant en la programació de continguts com en la definició de procediments.
- Èmfasi en les accions de suport adreçades a l'**alumnat de primària**, sobretot en els cursos de consolidació de la lectoescriptura. L'evidència indica que el suport educatiu en aquesta etapa té un efecte especialment beneficiós en les trajectòries d'aprenentatge dels estudiants.
- **Mecanismes d'activació de la demanda.** En coordinació amb els equips de tutors i d'orientació dels centres, s'hauria de dissenyar un mecanisme de contacte amb les famílies i els alumnes per fomentar la participació en el programa, segons les seves necessitats. Aquest mecanisme hauria de ser prioritari en els centres més vulnerables.
- **Aprovació i certificació dels continguts, de les activitats i de les entitats** que puguin col·laborar en la prestació del programa.
- **Un sistema d'avaluació del procés d'implementació del programa i dels resultats aconseguits**, en termes de cobertura, participació i èxits educatius dels beneficiaris.



5. POLÍTIQUES DE SEGONA OPORTUNITAT PER REENGANXAR ELS ESTUDIS

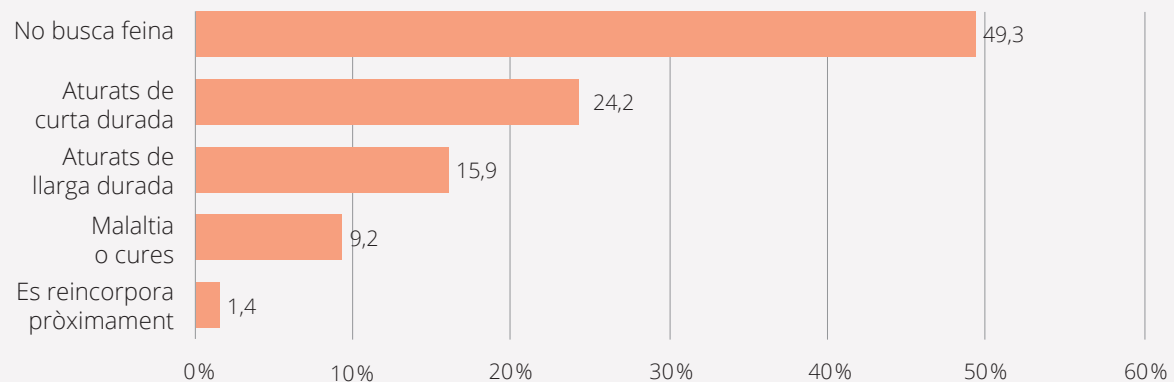
Sota la categoria de *ni-ni*, que fa referència a persones que ni estudien ni treballen, **hi ha realitats personals i familiars molt diferents**. Aquesta diversitat continua sent significativa fins i tot quan ens centrem en els i les joves en aquesta situació. Per exemple, fa uns anys, Nelson i O'Donnell (2012) van establir tres categories bàsiques de ni-nis:

- **Desvinculats**. Joves que s'enfronten a múltiples barreres en la seva reincorporació al món educatiu o al mercat laboral (barreres econòmiques, competencials, actitudinals, etc.). Requereixen mesures intensives i, per tant, costoses de revinculació.
- **Indecisos**. Joves que requereixen un itinerari de suport personalitzat per construir una trajectòria de resiliència.
- **Oberts a aprendre**. Afronten poques barreres a la continuïtat educativa o a la participació laboral, i busquen estratègicament cursos o feines que els convinguin.

Més recentment, Eurofound (2021) va actualitzar la seva tipologia de joves ni-ni a Europa, fonamentalment basada en el grau de vinculació (o desvinculació) amb el mercat laboral. Segons aquesta categorització, hi hauria set grups diferents de ni-nis:

- **Participatius** (10%). Joves que han decidit tornar als estudis o a la formació. És un grup format majoritàriament per persones molt joves que han abandonat l'educació de manera prematura.
- **Desocupats de curta durada** (21%). Es troben enmig d'un període de transició a la feina i la seva vulnerabilitat és relativa.
- **Desocupats de llarga durada** (14%). La transició a la feina ha durat més d'un any i el seu risc d'exclusió laboral i educativa és elevat.
- **Malalts o discapacitats** (10%). Requereixen molt suport social i mesures molt personalitzades i intenses.
- **No disponibles** (24%). Amb responsabilitats familiars i diferents graus de vulnerabilitat.
- **Treballadors descoratjats** (5%). Joves que han tirat la tovallola, molt vulnerables i en risc d'exclusió. Només busquen intervencions laborals.
- **Altres inactius** (16%). Grup molt heterogeni, que inclou els joves més vulnerables i de difícil accés (*hard to reach*), els més privilegiats, els artistes o els vinculats a l'economia alternativa.

Gràfic 12
Categories de ni-ni entre 15 i 29 anys, Catalunya, 2022



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de població activa, 2022.

Nota: variable creada a partir de les respostes dels joves que ni estudien ni treballen a cinc variables de l'EPA, referents a la cerca de feina (BUSCA), al temps que fa que es busca feina (DTANT), a les raons per no buscar-ne (NBUSCA) o per no poder començar a treballar (RZNDIS), i a si ha trobat feina, però encara no s'hi ha incorporat (NUEVEM).

Si seguim un criteri de classificació similar al de l'Eurofound, veiem com **a Catalunya destaquen les situacions de joves ni-ni que impliquen una major desvinculació del món del treball**: un 49,3% d'aquest col·lectiu ha deixat els estudis i no cerca feina, mentre que un 15,9% són aturats de llarga durada (vegeu el Gràfic 12).

Els factors individuals o el context social o institucional que condicionen la probabilitat que un jove es trobi en una o altra d'aquestes categories de ni-ni són diferents. No obstant això, és especialment destacable el fet d'haver abandonat de manera prematura els estudis com a factor de predisposició cap a les situacions i les categories de ni-ni amb major risc d'exclusió social (Rahmani i Groot, 2023). Anteriorment, vèiem que la situació econòmica de les famílies condiciona de manera significativa la probabilitat d'abandonar els estudis. Així, a través de la vulnerabilitat educativa, s'explica que **la situació ni-ni afecti principalment els joves de famílies amb menys recursos econòmics**.

Per tant, la prioritat és poder donar resposta a la situació dels joves que han abandonat prematurament l'educació (o que ho han fet amb un grau de competències molt limitat) i que, per aquest mateix motiu, es veuen exclosos del mercat laboral formal. Estem parlant de **joves desvinculats de les principals fonts que els poden proporcionar opcions de mobilitat o progrés social (l'educació i la feina), joves que sovint són invisibles per a les institucions**.

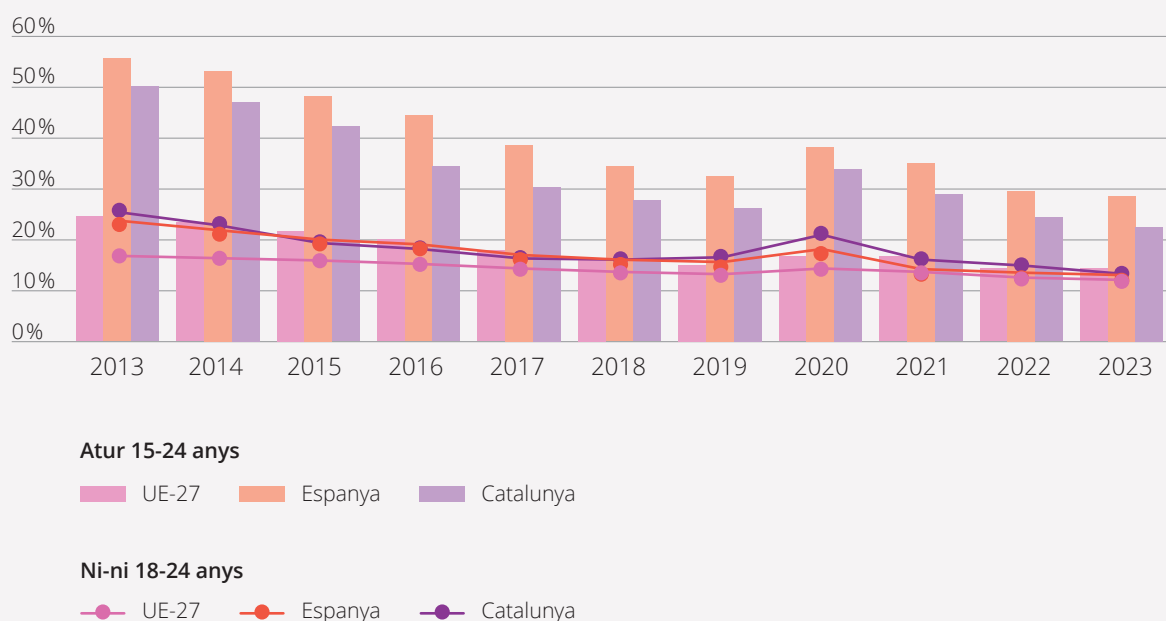
Els anomenats programes de segona oportunitat han mostrat un bon potencial per millorar les oportunitats educatives i laborals d'aquests joves, sobretot gràcies al seu enfocament integral (desenvolupament personal i acadèmic, habilitats professionals, etc.) i al seu èmfasi en la mentoria i l'orientació.

On és el problema?

A Catalunya, l'any 2023 el 14,8% dels joves van abandonar prematurament els estudis, amb unes competències bàsiques molt limitades. Al mateix temps, el 13,3% dels joves d'entre 18 i 24 anys del nostre país ni estudiaven ni treballaven. Aquest percentatge de joves ni-ni ha disminuït de manera significativa en els últims anys (12,4 punts percentuals entre el 2013 i el 2023), una disminució motivada tant per la caiguda de l'abandonament escolar prematur i l'allargament de la continuïtat en els estudis com per la disminució en aquest mateix període de l'atur juvenil (27,8 punts percentuals) (vegeu el Gràfic 13). No obstant això, **la proporció de joves ni-ni a casa nostra continua sent superior a la mitjana de la UE (12,1%) i aquest grup està format, principalment, per joves amb un nivell educatiu baix i un alt risc d'exclusió social.**

Gràfic 13

Joves ni-ni (18-24 anys) i atur juvenil (15-24 anys) a Catalunya, Espanya i la UE, 2013-2023



Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'Eurostat.

Efectivament, la doble desvinculació educativa i laboral dels joves procedents d'entorns socioeconòmicament desfavorits els porta a situacions d'exclusió i pobresa. Abordar aquest problema implica, en primer lloc, repescar o tornar a vincular aquests joves amb recursos de formació i professionalització, i, en segon lloc, oferir-los un programa de capacitat a atractiu i efectiu.

La investigació internacional indica que **els programes i recursos de segona oportunitat tenen un impacte positiu en la recuperació dels estudis i en la inserció laboral** gràcies als seus components de personalització, orientació, treball acadèmic i connexió amb el món laboral (Paniagua, 2022).

Amb excepcions, aquests programes de segona oportunitat i els centres que els duen a terme no tenen al nostre país un reconeixement institucional ni una dotació pressupostària que els permeti funcionar d'una manera estable i sostenible, i amb graus de cobertura ajustats al nombre de joves que queden exclosos de l'educació i de l'ocupació.



Quadre 5

Centres i programes de noves oportunitats a Catalunya: missió i millores (Curran i Tarabini, 2023)

Els Centres de Noves Oportunitats (CNO) sorgeixen com a resposta a la problemàtica de l'abandonament educatiu prematur. El seu objectiu és fomentar el retorn al sistema educatiu dels i les joves que n'han estat exclosos, tot millorant les seves oportunitats d'incorporació al mercat laboral. Els trets distintius que defineixen els CNO són la personalització dels processos educatius, la flexibilitat dels itineraris formatius i l'ètica de la cura.

Avui dia, però, la seva situació institucional és encara precària i el seu encaix dins el conjunt del sistema educatiu no s'ha acabat de definir. No sempre poden donar continuïtat als seus programes formatius, les seves plantilles tendeixen a la precarietat i les seves formacions no sempre reben certificacions oficials. En aquest context, és imprescindible avançar en la definició dels CNO com una peça clau del sistema de Formació i Qualificació Professionals, tenint en compte els següents àmbits de millora:

1. Planificació: dimensionar el conjunt d'actors i programes que s'ofereixen al territori català, ampliar l'oferta de recursos de noves oportunitats apostant per un model integral de CNO, planificar a mitjà i llarg termini i reforçar la idea de la circularitat i la flexibilitat en la planificació de les trajectòries educatives dels i les joves.
2. Governança: promoure esquemes integrats de noves oportunitats educatives a escala local des d'una perspectiva de la corresponsabilitat, reforçar els canals de diàleg entre els centres de noves oportunitats i les administracions educatives públiques, establir sistemes de coordinació estables entre els diferents agents educatius de la formació reglada i els CNO, i consolidar els vincles amb la indústria local, les universitats i els centres de recerca.
3. Reconeixement i finançament: garantir la certificació oficial de totes les formacions que ofereixen els CNO, establir partides pressupostàries específiques que assegurin la sostenibilitat econòmica dels CNO, explorar fórmules de concertació de serveis educatius i contractes programa per garantir l'estabilitat pressupostària dels CNO i ampliar les beques i ajudes de caire social.
4. Funcionament: vetllar perquè els requeriments administratius siguin coherents amb els principis pedagògics dels CNO i promoure l'autonomia i l'estabilitat dels CNO de cara a poder mantenir l'esperit del seu model pedagògic.
5. Població diana i avaluació: millorar els sistemes de detecció, atracció i permanència de la població destinatària dels CNO.

Com pot solucionar-se? Dimensions polítiques i propostes concretes

Cal apostar per una política ferma que amplii l'oferta de places en centres i programes de segones (o noves) oportunitats, la reconegui, l'estabilitzi i la connecti amb la resta d'itineraris i dispositius formatius reglats i no reglats del territori.

Com a marc d'oportunitat, cal recordar que aquests programes formen part del catàleg d'accions incloses en la iniciativa europea Garantia Juvenil, posada en marxa el 2014 amb l'objectiu de proporcionar a totes les persones joves d'entre 16 i 25 anys una oferta laboral, educativa o de formació de qualitat en el termini de quatre mesos des de l'abandonament dels estudis o la pèrdua de la feina.

Pel que fa al seu disseny i a la seva implementació, el desenvolupament d'aquestes iniciatives hauria de prioritzar les **dimensions bàsiques** que la recerca ha identificat com a essencials, tant per atraure els joves a aquests programes com per assegurar-ne l'èxit:

- **Identificació.** Detecció de joves en risc d'abandonament escolar o en situació de doble desvinculació (educativa i laboral) a través dels centres educatius o dels serveis socials i comunitaris, entre d'altres. Sovint són joves *invisibles* per a l'administració.
- **Fomentar la participació.** El fet que els programes es prolonguin durant períodes de diversos mesos o anys s'ha de compensar amb incentius econòmics o salaris de substitució.
- **Personalització.** Dissenyar plans individuals realistes que connectin amb les necessitats de formació i orientació dels joves, i també amb les seves aspiracions.
- **Connexió i treball en xarxa.** Des dels recursos de segona oportunitat, amb famílies, centres educatius, organitzacions comunitàries i empreses.

Objectiu bandera 2030

Creació de 7.000 noves places en centres, escoles i programes de segona oportunitat. Aquest volum de places equival al 20% dels joves que haurien de reincorporar-se a l'educació per assolir el referent europeu del 9% com a taxa màxima d'abandonament escolar prematur.

Proposta per aconseguir l'objectiu bandera

Generar un marc i promocionar els mapes locals de recursos de noves oportunitats ajustats al nombre de joves ni-ni amb un grau educatiu més baix i al seu perfil.

- L'articulació d'aquesta oferta local hauria d'**incloure i coordinar els recursos i dispositius dels principals actors implicats en cada territori** (ajuntament, centres educatius i entitats socials). En definitiva, s'hauria de consolidar a cada localitat una oferta suficient i adaptable amb una vocació professionalitzadora que garanteixi la continuïtat de l'itinerari formatiu dels joves amb més limitacions socials i educatives.
- Pel que fa als **continguts**, cada jove accediria a un itinerari formatiu personalitzat, ajustat a les seves necessitats i aspiracions, que inclouria el següent:
 - Suport psicosocial i orientació, reforç acadèmic, habilitats professionals i connexió amb el món laboral.
 - Incentius econòmics per participar en el programa o salari de substitució.
 - Serveis de mentoria, amb atenció i orientació individualitzades.
 - Activitats d'educació no formal, com ara activitats digitals, esportives, artístiques o culturals, o excursions.
 - Equips professionals multidisciplinaris i experimentats, en coordinació constant.
- Quant a la **cobertura**, i de manera aproximativa, es proposa la creació de 7.000 noves places en centres, escoles i programes de segona oportunitat a escala nacional. Aquesta xifra equival al 20% del total de joves *abandonistes* d'entre 18 i 24 anys que haurien de reincorporar-se al sistema educatiu per assolir el referent europeu del 9% com a taxa màxima d'abandonament escolar prematur.

El 80% restant (28.600 joves) podria trobar un lloc educatiu mitjançant la creació o l'ocupació de places d'FP de grau bàsic i mitjà, i també d'altres programes de formació i inserció laboral.
- En relació amb el **finançament d'aquestes places**, el Departament d'Educació ha d'establir línies pressupostàries específiques per permetre als centres que les ofereixen l'estabilitat econòmica i organitzativa que requereix la seva activitat, de manera que puguin evitar destinar temps i recursos a la seva supervivència institucional.
- El Departament d'Educació **ha de reconèixer institucionalment** i acreditar els serveis i programes de noves oportunitats per garantir-ne la vertebració amb la resta dels recursos educatius d'educació formal, no formal i ocupacional del territori, i formar itineraris d'escolarització compartida on sigui necessari.

**6.
UNA XARXA
ESCOLAR NO
SEGREGADA
QUE IGUALI
LES CONDICIONS
D'APRENENTATGE
DE TOT L'ALUMNAT**

La relació entre l'estatus socioeconòmic de l'alumne i les seves oportunitats o assoliments educatius està documentada internacionalment (per exemple, en tots els informes PISA). S'explica pel fet que les famílies amb més recursos econòmics, normalment amb un grau d'instrucció també més alt, ofereixen als seus fills uns estímuls cognitius, un acompanyament i suport a l'aprenentatge, i un accés a activitats extraescolars d'alt valor educatiu que les famílies amb menys recursos estan en menor disposició d'oferir.

Però més enllà de l'efecte de l'extracció individual-familiar en els resultats i les trajectòries educatives de l'alumne, també **hi ha evidències internacionals sòlides que demostren que l'extracció socioeconòmica dels companys d'escola també condiciona el seu progrés educatiu**. Això es coneix com a efecte company o *peer-effect* i, depenent del grau de concentració dels diferents perfils d'alumnes, de la seva edat, de les característiques de l'escola i de la matèria avaluada, pot explicar fins al 20% de les diferències acadèmiques entre uns alumnes i uns altres (OCDE, 2023).

L'explicació és clara i està corroborada tant per estudis quantitatius com qualitatius (Benito *et al.*, 2014): a causa d'una mena d'efecte contagi, les actituds i expectatives dels companys de classe i del centre respecte al procés escolar influeixen en la formació de les disposicions educatives de cadascun dels alumnes i, a partir d'aquí, en l'estímul que puguin tenir, en un sentit o en l'altre, cap a l'aprenentatge.

Així mateix, diversos estudis han demostrat que **l'efecte company és asimètric i que afecta sobre-tot els estudiants més desfavorits socialment** (Benito *et al.*, 2014; Andersen i Thomsen, 2011). És a dir, per a un alumne afavorit, escolaritzar-se en un centre majoritàriament afavorit o en un centre heterogeni no marca tant la diferència com per a un alumne desfavorit que estudia en una escola heterogènia o majoritàriament desfavorida.

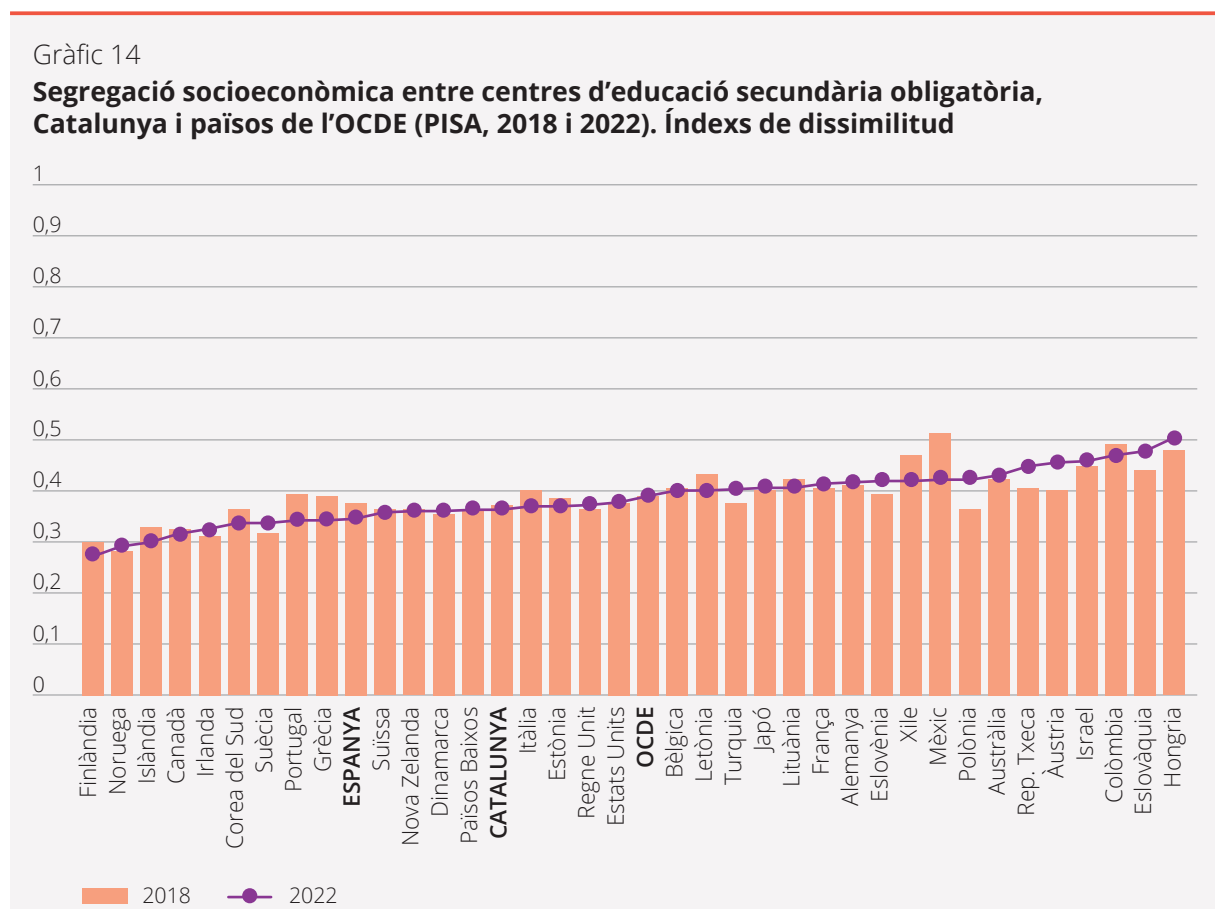


Així doncs, el fenomen de la segregació escolar, entès com aquella situació en què els centres escolars del mateix territori escolaritzen diferents perfils d'alumnat (diferents pel que fa a nacionalitat i estatus socioeconòmic o acadèmic), compromet no només les oportunitats educatives de l'alumnat més vulnerable, sinó també els resultats educatius de tot el sistema.

On és el problema?

Les dades il·lustrades als gràfics 14 i 15 constaten que **la segregació escolar és un problema per a gran part dels sistemes educatius dels països desenvolupats, també per a Catalunya**. Concretament, a l'educació secundària, el 37% dels alumnes amb menys recursos econòmics i el 43% de l'alumnat immigrant haurien de canviar d'escola perquè no hi hagués segregació al nostre país.

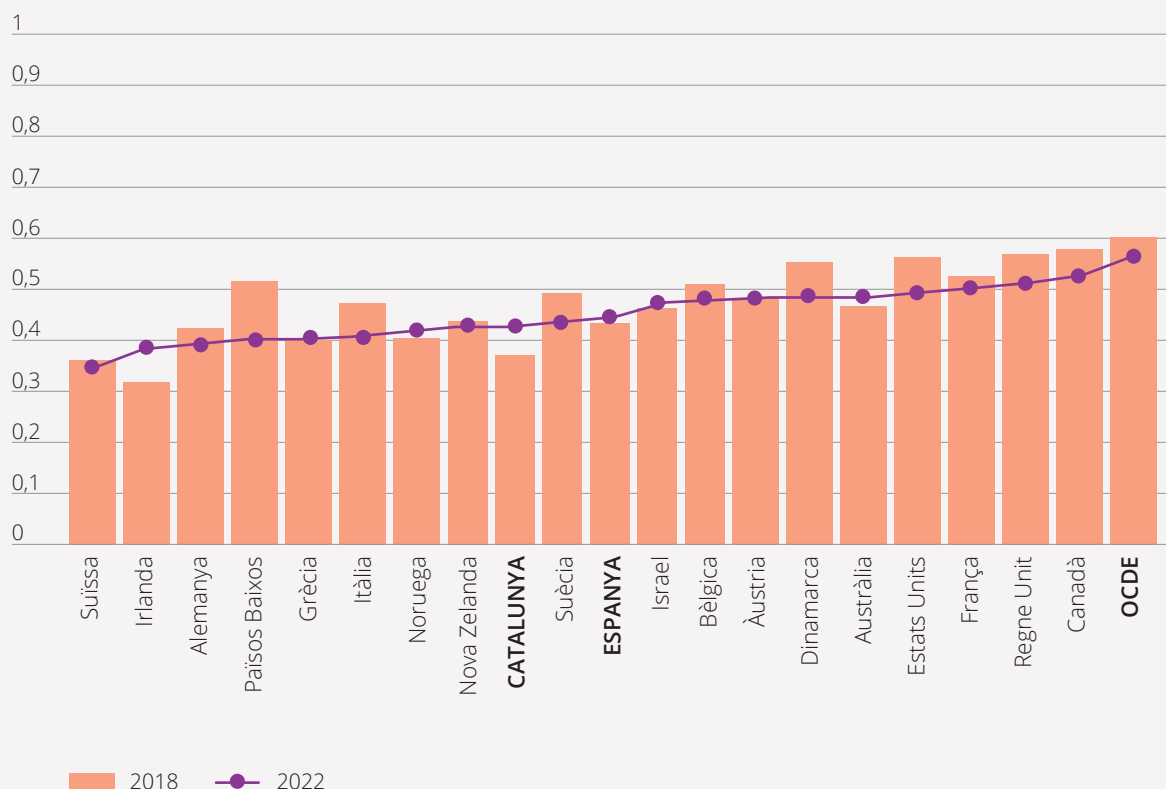
La segregació per motius socioeconòmics i d'immigració entre escoles, siguin públiques o concertades, limita el progrés educatiu dels centres i dels alumnes més desfavorits, alhora que condiciona la resiliència i la capacitat d'igualació d'oportunitats del sistema educatiu. En canvi, una xarxa escolar no segregada és una xarxa que iguala les condicions d'escolarització i d'educabilitat de l'alumnat i genera un marc d'aprenentatge i de relacions socials més enllà dels enclavaments de la pobresa i l'exclusió.



Font: elaboració pròpia a partir de microdades del PISA.

Gràfic 15

Segregació per origen immigrant entre centres d'educació secundària obligatòria, Catalunya i països de l'OCDE (PISA, 2018 i 2022). Índexs de dissimilitud*



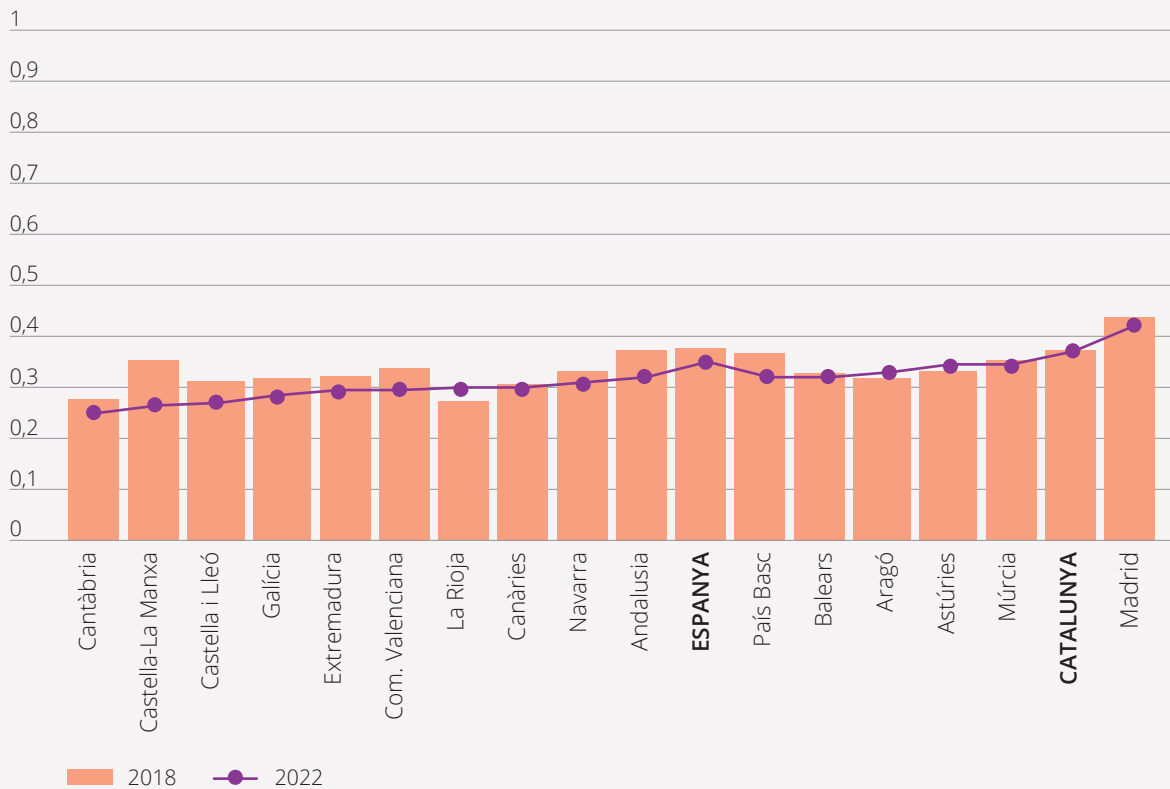
*Per evitar possibles biaixos en els índexs de dissimilitud, només es tenen en compte els països de l'OCDE amb més del 10 % d'alumnat immigrant en la mostra considerada.

Font: elaboració pròpia a partir de microdades del PISA.

Més enllà de la comparativa internacional, no són poques les comunitats autònomes i els municipis que continuen tenint graus significatius de segregació escolar; uns graus que no han disminuït en els últims anys o que ho han fet de manera insuficient, i que, en tot cas, estan per sobre dels valors de la segregació urbana en els territoris de referència. Aquest és, clarament, el cas de les comunitats autònomes de Madrid i Catalunya (vegeu el Gràfic 16).

Gràfic 16

Segregació socioeconòmica entre centres d'educació secundària obligatòria, per comunitats autònomes (PISA, 2018 i 2022). Índexs de dissimilitud



Font: elaboració pròpia a partir de microdades de PISA.

Com pot solucionar-se?

Dimensions polítiques i propostes concretes

Hem destacat que la segregació socioeconòmica i per immigració entre escoles, siguin públiques o concertades, limita el progrés educatiu dels centres i dels alumnes més desfavorits, alhora que condiciona la resiliència i la capacitat d'igualació d'oportunitats del sistema educatiu. En canvi, **una xarxa escolar no segregada és una xarxa que iguala les condicions d'escolarització i d'educabilitat de l'alumnat** i genera un marc d'aprenentatge i de relacions socials més enllà dels enclavaments de la pobresa i l'exclusió.

Cal evitar les polítiques que tendeixen a reproduir, o fins i tot a augmentar, la segregació escolar al territori i apostar per les que tenen capacitat de corregir-la, centrades en els següents **àmbits bàsics** (Alegre, 2017; Cuevas i Bonal, 2021; Ferrer i Gortázar, 2021):

- **Polítiques d'oferta escolar.** Inclouen mesures i mecanismes per planificar i ajustar les futures places als centres educatius, com ara l'obertura o el tancament de línies, la reserva de places, la reducció asimètrica de ràtios o l'adscripció de centres de primària i secundària.
- **Polítiques de gestió de l'escolarització.** Mesures per ajustar de manera òptima i equilibrada l'oferta escolar i la demanda de les famílies, com ara la zonificació escolar, la gestió de la matrícula viva, el control del frau en l'empadronament o els algorismes de priorització de l'assignació escolar.
- **Polítiques adreçades a les famílies,** com ara la implantació i el reforç dels dispositius d'informació, les campanyes de sensibilització o les mesures d'acompanyament al procés d'escolarització.
- **Polítiques d'apoderament d'escoles segregades,** com ara els programes de millora de la qualitat, els projectes educatius de centre, la potenciació de programes emblemàtics (models Magnet) o la promoció d'activitats extraescolars.

A Catalunya, disposem d'un bon marc per al desenvolupament de polítiques de dessegregació, arrelat en el [Pacte contra la segregació escolar](#), impulsat pel Síndic de Greuges i signat el 2019 amb l'adhesió del Departament d'Educació de la Generalitat, el Parlament de Catalunya, gairebé tots els ajuntaments de més de 10.000 habitants, representants de bona part de les escoles concertades, sindicats i col·legis de professionals de l'educació, federacions d'associacions de mares i pares d'alumnes i grups parlamentaris. El pacte recull bona part dels àmbits d'actuació esmentats i, segons conclouen les primeres avaluacions dels seus efectes ([Síndic de Greuges, 2024](#)), les mesures estan aconseguint reduir els nivells globals de segregació escolar.



Objectiu bandera 2030

Reduir la segregació escolar de tipus socioeconòmic i per grau d'immigració a 0,2 (índex de dissimilitud) tant a primària com a secundària. Per al mateix any, aconseguir un índex d'equitat d'1 (equilibri màxim) en la distribució de l'alumnat vulnerable entre centres públics i concertats.



Proposta per aconseguir l'objectiu bandera

Concreció i desplegament del Pla contra la segregació escolar en tres línies d'actuació: a) mesures d'escolarització equilibrada; b) projectes d'apoderament dels centres educatius més segregats; c) accions informatives sobre l'elecció d'escola que desmuntin prejudicis i apostin pels centres de proximitat.

Pel que fa a l'escolarització equilibrada, cal donar prioritat a mesures com les següents:

- **Establiment de proporcions mínimes i màximes d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) per aula**, ajustades a les proporcions que aquests infants representen al territori de referència.
- **Reducció de la sobreoferta de places escolars finançades amb fons públics** allà on es produeixi.
- **Tancament de ràtios de grups en centres segregats** un cop finalitzada la preinscripció, per limitar la recepció d'alumnat de matrícula viva.
- **Ràtios limitades als centres amb menor vulnerabilitat** per deixar marge per a l'assignació de matrícula viva.
- **Reserva asimètrica de places per a l'alumnat amb necessitats específiques** que prevegi una assignació superior a l'actual als centres menys vulnerables.
- **Dissenys de zones escolars que compleixin el criteri de proximitat i que siguin internament heterogènies** pel que fa al perfil social del territori que delimiten.
- **Vinculació entre centres de primària i secundària** que afavoreixi que els instituts rebin alumnat d'un conjunt socialment divers d'àrees de proximitat.
- **Ajudes al transport i al menjador per a l'alumnat vulnerable** que assisteixi a centres no segregats fora de la seva àrea de proximitat.

Pel que fa a l'apoderament dels centres més segregats

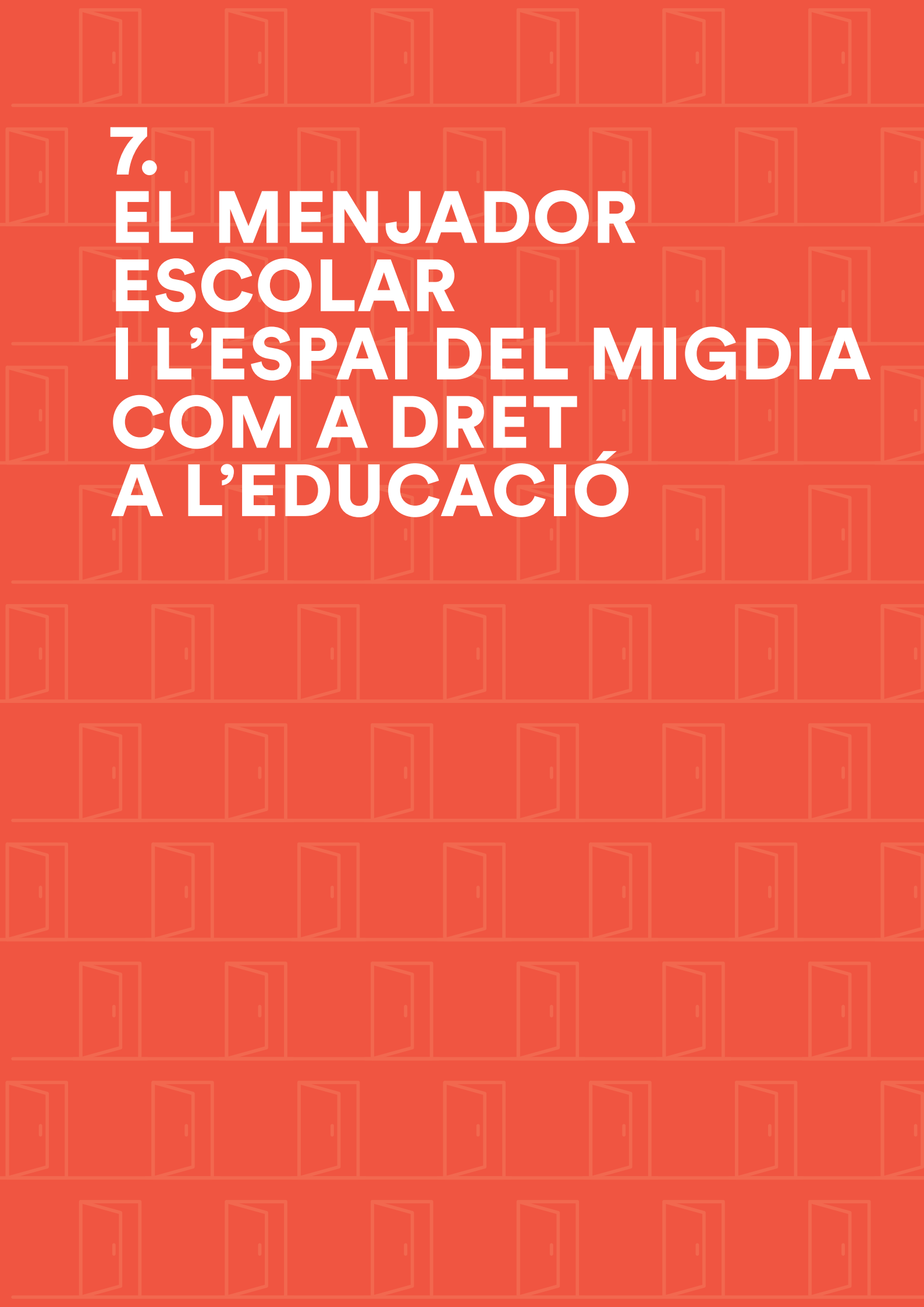
A més dels recursos extraordinaris que aquests centres puguin rebre en virtut de la seva vulnerabilitat social, des de l'àmbit local caldria donar suport a la millora i projecció dels seus projectes educatius mitjançant accions com les següents:

- **Promoure la connexió i el treball conjunt dels centres educatius** amb les principals instal·lacions i entitats culturals, científiques i de recerca i innovació social del territori.
- **Programar en aquests centres esdeveniments d'alt valor social i prestigi**, i també activitats de caràcter comunitari.
- En l'àmbit de les infraestructures:
 - Prioritzar en aquests centres la construcció o l'adequació **d'espais i instal·lacions de qualitat** (biblioteques, sales polivalents, espais esportius, etc.).
 - **Pacificar l'entorn urbà del centre**: conversió en zones de vianants, espais verds, camins segurs i eliminació de barreres arquitectòniques. Segons estudis recents (Foraster *et al.*, 2022), el soroll i la contaminació atmosfèrica del trànsit per carretera alenteix el desenvolupament cognitiu dels infants.

Pel que fa a la promoció d'accions d'informació i sensibilització sobre l'elecció d'escola

S'haurien de perseguir dos objectius principals (Síndic de Greuges, 2021):

- **Augmentar el nombre de famílies d'orígens socials diversos que trien escoles de proximitat.** En un marc de qualitat garantida i d'oferta de places equilibrada amb les necessitats d'escolarització de cada zona, cal transmetre un missatge a favor de l'elecció de l'escola de proximitat. Orientativament, el percentatge de famílies que trien *la seva* escola de proximitat hauria de ser de prop del 90% o superior. Per aconseguir aquest objectiu, caldria apostar per el següent:
 - **Accions comunicatives** (web, tríptics, cartells, etc.) que reforcin la idea del municipi com a projecte educatiu global i *aval* o garantia de la qualitat de tots els centres educatius. Des d'aquest punt de vista, el municipi vetlla per projectes educatius que poden ser diversos, però no desiguals, i totes les escoles de proximitat són garantia de gratuïtat.
 - **Missatges que convidin les famílies** de tots els perfils socials i procedències a visitar els centres de proximitat, amb l'objectiu d'eliminar falsos prejudicis sobre algunes escoles i evitar que hi hagi opcions que es descartin per mer desconeixement.
 - **Informació sobre l'oferta educativa** empaquetada per zones escolars *heterogènies*, tant al web municipal com a les jornades informatives i de portes obertes.
- **Facilitar tota la informació sobre el valor, les opcions i els procediments** d'elecció d'escola a les famílies amb menys recursos econòmics i culturals, mitjançant el següent:
 - Accions de comunicació directa **en espais presencials**: centres d'educació infantil i altres equipaments públics del barri.
 - **Suport a la presa de decisions** de les famílies i seguiment fins al moment de la matrícula.
 - Establiment de **persones de referència** als centres educatius (per exemple, mediadors o traductors) que facilitin l'acollida i el contacte amb famílies immigrants en el període de visites i elecció d'escola.
 - Accions específiques de **sensibilització i ajudes** per al transport i per al menjador a fi d'ampliar el marge geogràfic d'elecció per a les famílies amb menys recursos.



7. EL MENJADOR ESCOLAR I L'ESPAI DEL MIGDIA COM A DRET A L'EDUCACIÓ



El menjador escolar és una palanca bàsica en la lluita contra la pobresa i la desigualtat, ja que, a més de garantir una dieta saludable essencial per al desenvolupament dels infants i adolescents, els permet **desenvolupar hàbits saludables i participar en activitats de lleure i temps lliure en un espai educatiu protegit**.

D'una banda, els estudis demostren que disposar del recurs de menjador escolar repercuteix positivament en el progrés educatiu dels infants i adolescents. Rebre una beca i assistir al menjador en l'educació infantil i primària no només redueix l'absentisme i potencia el rendiment acadèmic en aquests cursos (Holford i Rabe, 2019), sinó que, a llarg termini, millora les perspectives laborals i d'ingressos (Alex-Petersen, Lundborg i Rooth, 2017). Així mateix, els impactes dels programes d'extensió de les beques de menjador són significatius en l'àmbit de la salut (reducció de les taxes d'obesitat, disminució de la incidència de malalties lleus, etc.), tant per als infants (Illokket *et al.*, 2021) com per a les seves famílies (Holford i Rabe, 2019).

De l'altra, la recerca posa de manifest que la garantia d'un menjador escolar per a tot l'alumnat és un mitjà de conciliació familiar, té efectes positius en les perspectives laborals de les mares i representa un estalvi evident per a l'economia domèstica (Long i Danechi, 2023). Aquest conjunt d'impactes de l'assistència al menjador escolar és especialment destacable entre l'alumnat més desfavorit socioeconòmicament i les seves famílies.

Tot això explica, on s'ha estudiat, que el retorn econòmic de la inversió en polítiques d'ampliació de la cobertura del menjador escolar sigui elevat. Per exemple, un estudi recent de cost-benefici dut a terme al Regne Unit per l'organització Impact on Urban Health estima que, en un escenari d'universalització del menjador escolar (cobertura de beques per a tots els alumnes de les escoles públiques), el retorn per cada lliura esterlina invertida seria d'1,73 lliures esterlines (Impact on Urban Health, 2022).

En definitiva, com en els últims anys han defensat diferents organitzacions a Catalunya i a la resta de l'Estat (Educo, 2023; Save the Children, 2022), l'aposta per la universalització de l'espai del menjador hauria de formar part de la mateixa concepció del dret a l'educació.

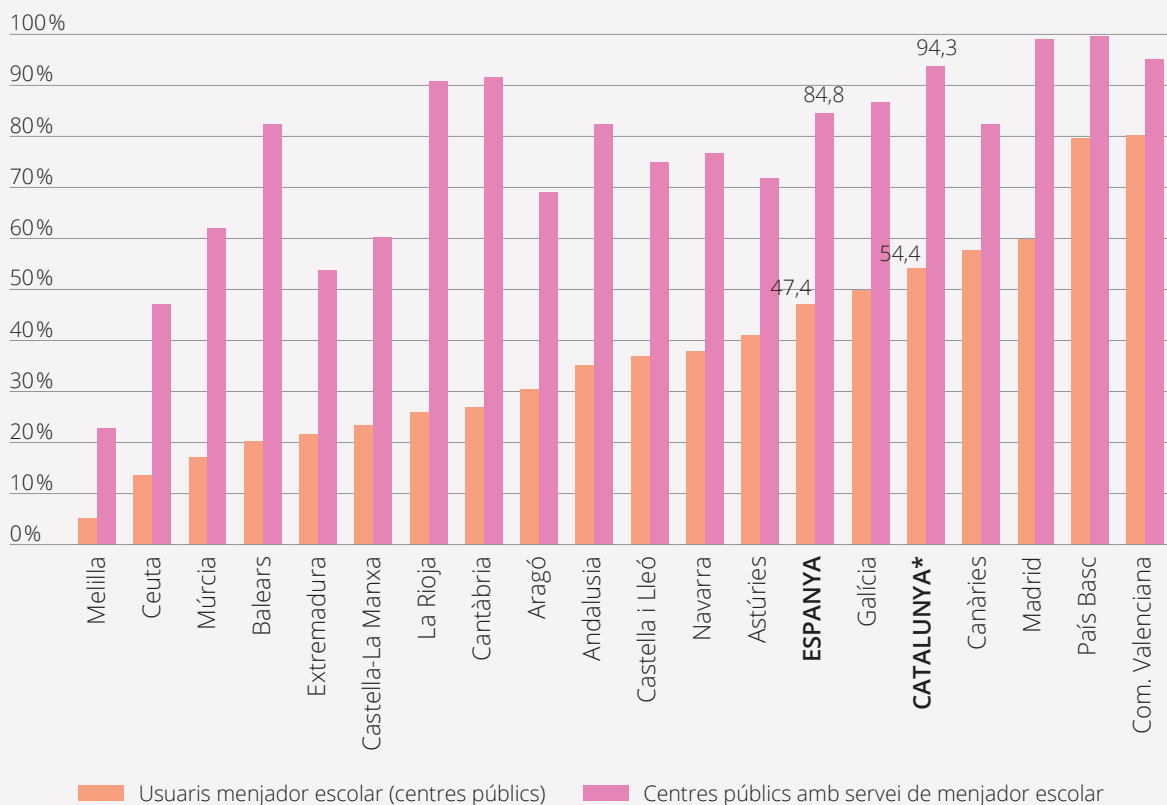
On és el problema?

Catalunya es troba entre les comunitats autònomes amb uns percentatges més elevats d'alumnat usuari de serveis de menjador (54,4%, per sobre de la proporció del conjunt d'Espanya, que és del 47,4%) **i de centres de primària amb disposició de menjador escolar** (94,3%, en comparació amb el 84,8% d'Espanya) (vegeu el Gràfic 17). Per sobre de les xifres de Catalunya, trobem els casos del País Basc, la Comunitat Valenciana o Madrid. A l'extrem oposat, Ceuta, Melilla, Extremadura, Múrcia o Castella-la Manxa presenten nivells baixos o substancialment baixos tant de cobertura (per sota del 65%) com d'assistència (per sota del 25%).

Això no obstant, no pot menystenir-se el fet que gairebé la meitat de l'alumnat català de primària no assisteixi al menjador escolar. El preu del servei actua certament com a barrera econòmica per a l'assistència de les famílies amb menys recursos econòmics. En aquest punt, l'import màxim fixat a Catalunya per al curs 2024-2025 és de 7,25 euros diaris, un dels més alts de l'estat espanyol (per exemple, el doble de l'import fixat a Astúries o a les illes Canàries). Per tant, **el cost del menjador escolar a Catalunya pot suposar per a les famílies una despesa de més de 1.200 euros a l'any**.

Gràfic 17

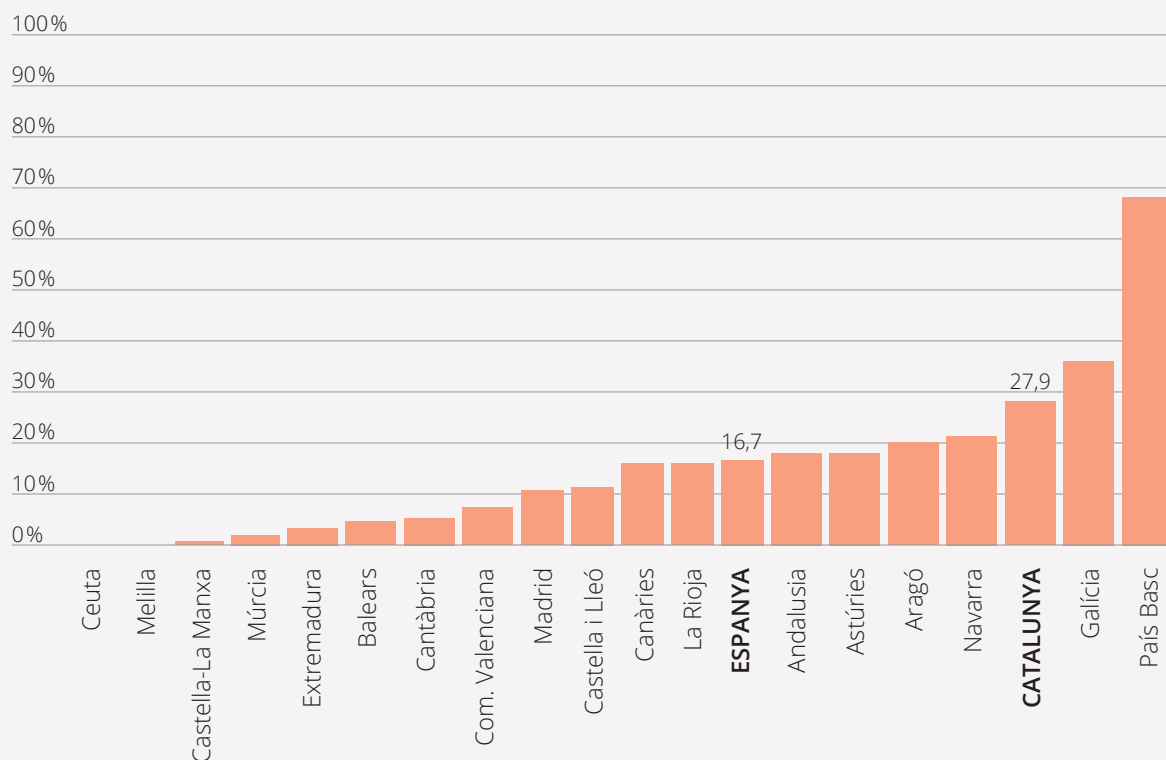
Alumnes usuaris del menjador escolar i centres públics amb servei de menjador, educació primària, per comunitats autònomes. Curs 2022-2023



Font: adaptat de *Educo*, 2024, p. 9 i 13.

Nota: el percentatge de Catalunya és d'elaboració pròpia amb dades facilitades pel Departament d'Educació.

Gràfic 18

Centres públics amb servei de menjador, educació secundària, per comunitats autònomes. Curs 2022-2023

Font: adaptat de *Educo*, 2024, p. 11.

Nota: el percentatge de Catalunya és d'elaboració pròpia amb dades facilitades pel Departament d'Educació.

A la secundària, la realitat és ben diferent: **només el 27,9% dels centres de Catalunya disposen de menjador escolar**. Tot i això, Catalunya se situa en tercer lloc entre les comunitats autònomes amb major percentatge de centres de secundària amb menjador escolar, després del País Basc i Galícia, i a més de 10 punts de la mitjana estatal (16,7%).

Per superar aquesta barrera econòmica i ampliar la cobertura real del servei de menjador, el Departament d'Educació ha fet els darrers cursos una aposta clara per enfortir el sistema de beques menjador per a l'alumnat amb menys recursos. Aquesta aposta s'ha mogut en dues direccions: *a)* increment del nombre total de beques concedides (9.300 noves beques entre el curs 2022-2023 i el curs 2023-2024), i *b)* modificació dels criteris d'accés per augmentar el percentatge de beques completes, que cobreixen el 100% del cost del servei (entre aquests cursos, es quadruplica el nombre de beques completes, que han passat a representar el 55% del total d'ajuts concedits¹¹).¹²

11 La resta d'ajuts són beques parcials, que cobreixen el 70% del cost del servei de menjador.

12 Subdirecció General de Serveis a la Comunitat i Beques, <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/beques-ajuts/>

Tanmateix, **la cobertura de les beques menjador continua trobant-se lluny d'abastar la totalitat de l'alumnat en risc de pobresa o exclusió social a Catalunya** i més lluny encara d'un horitzó final desitjable d'universalització del dret al menjador escolar. El curs 2022-2023, es van concedir 177.957 beques menjador, una xifra que representa el 17,9% del total de l'alumnat d'educació infantil (segon cicle) i d'educació obligatòria aquell mateix curs (994.000 alumnes). Aquesta xifra contrasta amb els 361.940 alumnes que s'estima que es troben en risc de pobresa o exclusió social en aquestes mateixes etapes educatives. Segons aquestes dades, **pràcticament la meitat de l'alumnat pobre a Catalunya (183.983 alumnes) es trobaria sense cobertura de beca de menjador**.

Pel que fa a la manca de menjadors als centres de secundària, aquest fet té conseqüències negatives en tres àmbits: *a)* des del punt de vista de les desigualtats socials, ja que els joves beneficiaris de beca menjador no poden fer-la efectiva al mateix centre; *b)* en el terreny educatiu, perquè elimina un espai de socialització i d'activitats lúdiques i educatives, i *c)* en termes de salut, perquè restringeix la possibilitat de fer un àpat saludable cada dia.

Com pot solucionar-se?

Dimensions polítiques i propostes concretes

Cal desenvolupar un marc polític que garanteixi el menjador escolar per a tots els alumnes com a part d'un espai de migdia integrat en la jornada educativa i, per tant, associat al dret a l'educació, a la protecció i a l'equitat educativa.

Aquesta aposta per la universalització del menjador escolar requereix un primer pas, que consisteix a garantir la qualitat del servei de menjador i l'equitat en l'accés mitjançant els recursos i les accions necessaris per afavorir que l'alumnat en risc de pobresa i exclusió social faci servir aquest servei. Per tant, les **dimensions bàsiques** d'aquesta política són les següents:

- **Beques i ajuts** vinculats al nivell de renda de les famílies, amb l'objectiu de superar la barrera econòmica que representa el preu del menjador principalment per als més pobres.
- **Qualitat del servei.** Garantir una alimentació saludable i adaptada a les necessitats dels infants a tots els menjadors escolars, i també unes activitats educatives que promoguin la convivència i l'autonomia. Tot això independentment del tipus de gestió (directa o subcontractada).
- **Espai del migdia.** Promoure la jornada escolar fraccionada, com un esquema d'horari lectiu que faciliti l'existència d'un temps de menjador entès com un espai educatiu i de convivència.
- **Infraestructures i equipaments.** Garantir l'existència i adequació de les infraestructures dedicades al menjador a les escoles, d'acord amb els valors de qualitat de servei perseguits.
- **Demanda i accés.** Un procediment àgil i senzill de sol·licitud i concessió de les ajudes al menjador escolar, per combatre les barreres informatives i burocràtiques que poden desincentivar la demanda de les famílies amb menys recursos econòmics i culturals.

Objectiu bandera

Per a l'any 2030, 180.000 noves beques completes per oferir cobertura gratuïta de menjador escolar a tots els alumnes d'educació infantil, primària i secundària en risc de pobresa i exclusió social (actualment, només la meitat d'aquests alumnes estan coberts).

Proposta per aconseguir l'objectiu bandera

Pla nacional d'ampliació del menjador escolar universal i gratuït per a l'alumnat i els centres en entorns més vulnerables, amb recursos suficients que acompanyin la inversió en ajudes fins el 2030.

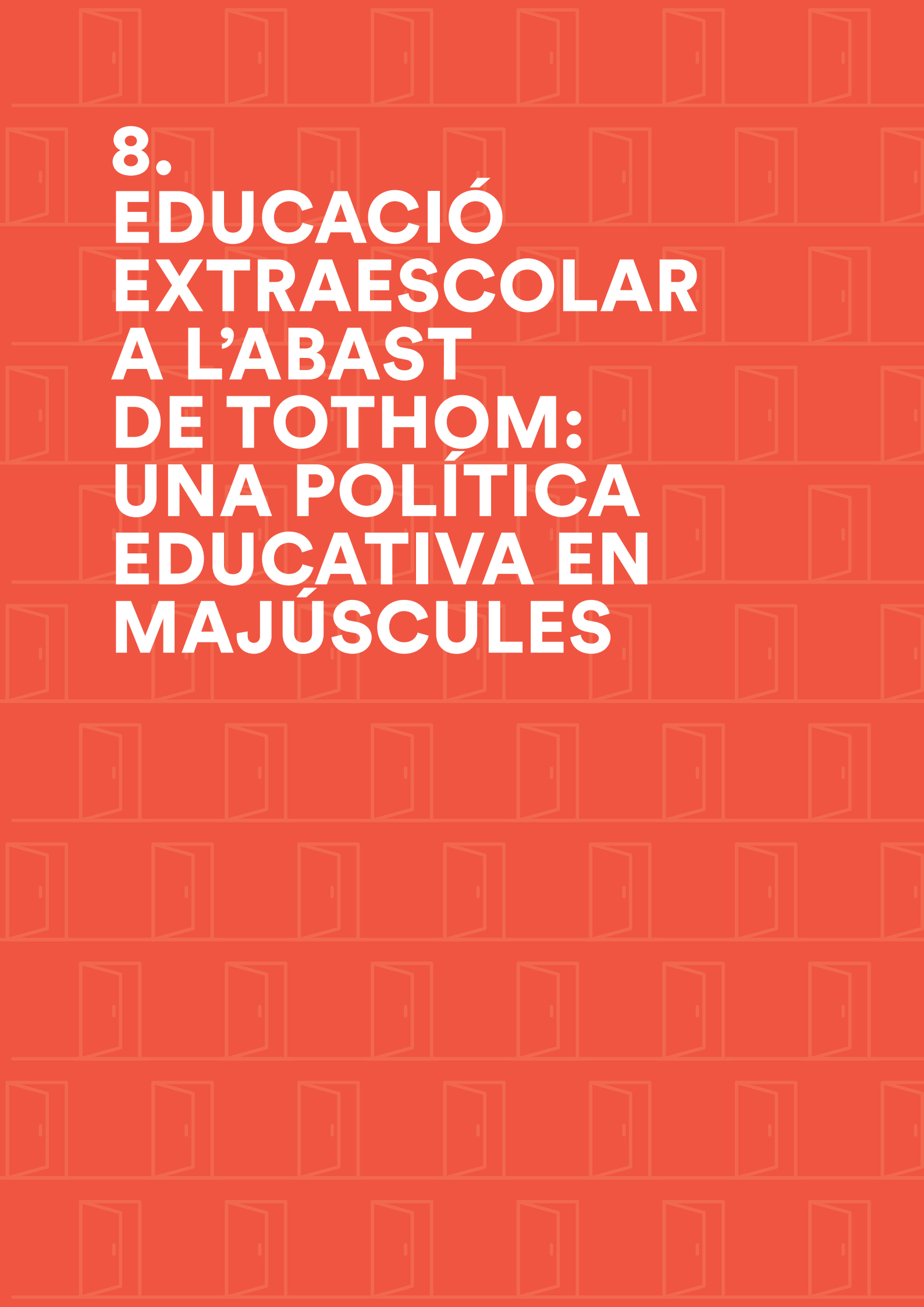
L'objectiu del pla és aconseguir la plena cobertura de les beques de menjador per a l'alumnat en risc de pobresa i exclusió social, i la universalització del menjador gratuït en tots els centres de primària i secundària (públics i concertats) situats en barris de màxima vulnerabilitat.

- **Identificació.** El primer pas per avançar cap a aquests objectius és identificar els aspectes següents sistemàticament:
 1. El conjunt de l'alumnat en risc d'exclusió i pobresa de primària i secundària.
 2. Els barris més vulnerables del país (per exemple, els situats en el decil de renda més baix).
- **Inversió i cobertura.** Actualment, a Catalunya, el 32,5% de la població menor d'edat es troba en risc de pobresa i exclusió social, però només el 17,9% de l'alumnat d'educació infantil (segon cicle), primària i secundària rep una ajuda per al menjador escolar (curs 2022-2023). Per tant, queden per cobrir 183.983 alumnes vulnerables. A aquesta xifra s'hauria d'afegir la corresponent a l'alumnat no vulnerable de primària i secundària escolaritzat en barris d'especial vulnerabilitat.
- **Infraestructures: espai de menjador.** El pla ha d'incloure un bloc d'inversions que garanteixi que en un període no superior a quatre anys tots els centres educatius que imparteixen les etapes educatives obligatòries disposen d'un espai adequat de menjador escolar i ofereixen un menú saludable diàriament.
- **Simplicitat i agilitat.** El pla ha d'establir un procediment senzill (desburocratitzat) i àgil (de resolució ràpida) per sol·licitar les ajudes de menjador i accedir-hi. D'aquesta manera, les dades per a la verificació dels mitjans d'accés a les ajudes haurien de provenir dels registres administratius i ser gestionades d'ofici per les administracions educatives.

Així mateix, cal accelerar la tramitació i resolució d'aquestes beques perquè les famílies coneguin la seva situació abans de l'inici del curs escolar i per evitar que l'administració efectui els pagaments amb demora.

Finalment, és clau disposar d'un sistema de renovació automàtica de l'ajuda, i que sigui responsabilitat de l'administració la verificació anual de possibles canvis en la situació econòmica familiar i la implantació de les modificacions respecte a la situació d'elegibilitat de l'alumne.

- **Activació de la demanda.** Promoure campanyes informatives per atreure al menjador escolar els col·lectius més vulnerables, que podrien percebre el procés administratiu d'accés com quelcom aliè o difícil, o no tenir en compte els beneficis en matèria de salut, educació i conciliació associats a aquest recurs. Aquestes campanyes han de disposar de mecanismes per detectar les famílies d'aquests perfils i establir-hi contacte directe, en col·laboració amb els centres educatius i els serveis socials.



8. EDUCACIÓ EXTRAESCOLAR A L'ABAST DE TOTHOM: UNA POLÍTICA EDUCATIVA EN MAJÚSCULES

L'educació més enllà de l'escola ofereix una part important de les oportunitats de creixement social i educatiu dels infants i adolescents. **Les activitats relacionades amb l'art, la cultura, els idiomes, l'esport, la tecnologia o el senderisme són recursos vitals per a l'aprenentatge i el desenvolupament personal.**

Segons l'evidència internacional, pel que fa a l'aprenentatge, la participació habitual en activitats extraescolars de qualitat s'associa al següent (NYS, 2016; González, 2016):

- Millores en els èxits acadèmics dels nois i noies, i una reducció de la probabilitat d'abandonar els estudis prematurament.
- Efecte positiu en les competències socioemocionals de qui les practica de manera habitual. El grau d'autoconfiança i les expectatives formatives augmenten.

Més enllà de l'àmbit educatiu, s'han observat aquests beneficis:

- Disminució de l'obesitat infantil com a conseqüència de la introducció d'hàbits saludables.
- Prevenció de conductes de risc. Es redueix el risc de drogodependències i d'embarassos en adolescents, i també la delinqüència juvenil.
- A la llarga, augmenten les perspectives laborals dels participants: milloren els seus resultats educatius, enriqueixen les seves competències transversals i amplien els seus cercles socials.
- Millores quant a la conciliació de la vida laboral i familiar.



Al nostre país, en els últims anys, ha anat agafant força una clara consciència social i política sobre la necessitat d'estendre el dret a l'educació més enllà de l'escolarització, també al sector de l'educació no formal. A més, bastants municipis han endegat en els darrers temps programes per obrir l'oferta d'activitats extraescolars i d'estiu al territori i fer-la accessible (mitjançant beques o gratuïtat) a col·lectius tradicionalment exclosos per raons econòmiques (vegeu el Quadre 7, amb els exemples de Martorell i Barcelona).

Quadre 7

L'aposta municipal per fer arribar les extraescolars a tot l'alumnat: els casos de Martorell i Barcelona

Alguns municipis catalans han fet una aposta decidida per apropar les extraescolars a tot l'alumnat. Un d'aquests municipis és **Martorell**, que l'any 2019 va endegar l'[Estratègia 360 de Martorell](#) després d'una fase de diagnòstic i de reflexió amb la comunitat educativa i d'adherir-se a l'[Aliança Educació 360](#). Aquesta estratègia es concreta en impulsar l'educació no formal, en el treball amb les famílies, en donar suport a les innovacions pedagògiques i en dinamitzar la interacció entre els diferents agents.

El punt diferencial de la iniciativa [Martorell Educa 360](#) està relacionat amb la creació d'una carta bàsica d'activitats extraescolars universal i gratuïta per a l'alumnat de primària i d'ESO del municipi. Des d'una perspectiva inclusiva i amb la dotació de suport i acompanyament especialitzat durant les activitats extraescolars, la carta bàsica inclou tallers d'estudi assistit, esport educatiu, amb diferents programes d'activitat física i esportiva adaptats a l'etapa i vinculats al projecte educatiu de centre, i programes de cultura i arts.

Durant el curs 2023-2024, Martorell Educa 360 va aconseguir 1.500 inscripcions, en 110 grups d'activitat i 14 entitats participants. A més, l'any 2023 el programa va rebre un [guardó de la Fundació Catalana per a l'Esport](#) i el premi d'educació [BeActive](#) de la Comissió Europea.

Barcelona, per la seva banda, va dissenyar «[Cap a una política de tardes en barris educadors. Oportunitats educatives i culturals extraescolars amb equitat per a infants i adolescents de Barcelona](#)» arrel d'una mesura de govern de l'any 2022. L'objectiu principal i les accions previstes d'aquesta iniciativa van en la línia de garantir almenys dues tardes d'activitats extraescolars a la setmana per a tots els infants i adolescents de la ciutat, prioritzant els que es troben en situació de vulnerabilitat. Aquestes activitats han de ser accessibles, tant en termes econòmics, amb un sistema de beques, com informatius i burocràtics, amb una plataforma integral d'informació, d'inscripció i de sol·licitud de beques. També es vol assegurar la distribució de les activitats extraescolars en els diferents barris, ja sigui estimulant la creació d'oferta d'iniciativa comunitària, generant oferta pública o facilitant l'accés a l'oferta d'altres barris propers.

Aquesta estratègia s'entrellaça amb altres polítiques prèvies i complementàries, com ara la de [Ciutat educadora](#), l'adhesió a l'[Aliança Educació 360](#) o diversos plans municipals (per exemple, el Pla de barris, el Pla de drets culturals o el Pla de l'esport en edat escolar). De la mateixa manera, complementa altres programes, serveis i beques prèviament existents, com ara els programes de suport educatiu (Èxit i Tangram) o les beques per a la pràctica esportiva fora de l'horari lectiu.

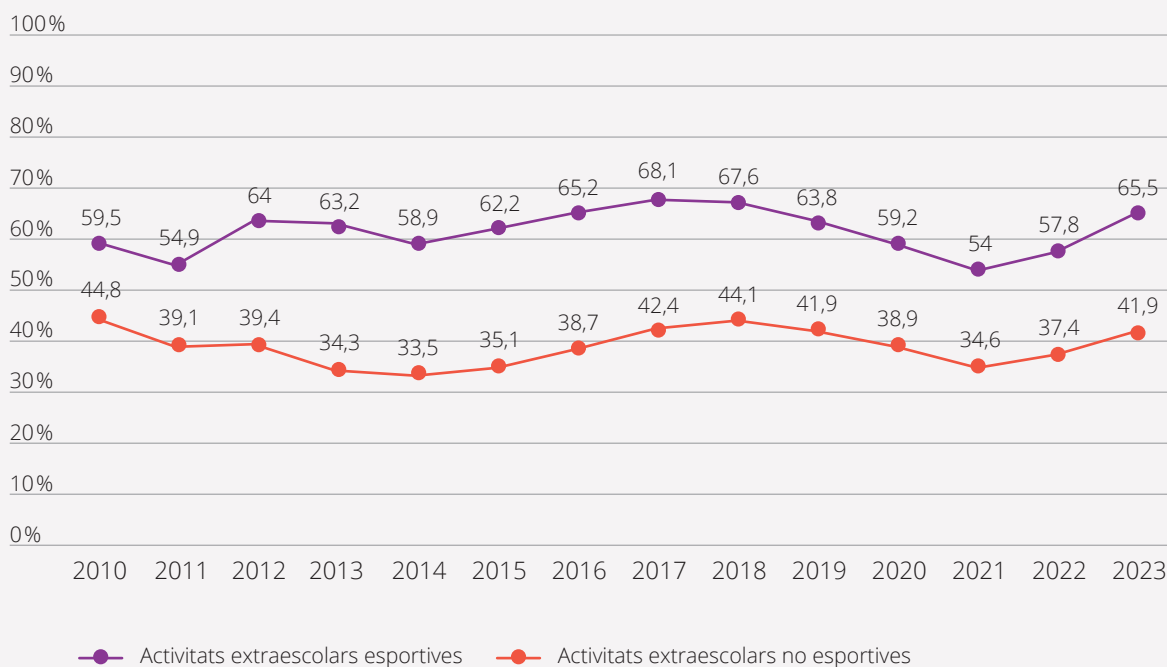
Això no obstant, continuem observant que, a la pràctica, l'accés a les oportunitats d'educació no formal no es distribueix de manera equitativa, ni entre els diversos col·lectius d'infants i joves ni entre els diferents pobles, barris i ciutats del nostre país.

On és el problema?

La sortida de la pandèmia ha anat acompanyada d'una revifada del nombre d'infants participants en activitats extraescolars. Així, l'any 2023 un 65,5% dels nens i nenes de 3 a 14 anys practicaven activitats extraescolars esportives i un 41,9%, activitats extraescolars no esportives (vegeu el Gràfic 19), uns percentatges equivalents als existents abans de la pandèmia.

Gràfic 19

Evolució de la participació dels infants i adolescents de 3 a 14 anys en activitats extraescolars a Catalunya (2010-2023)

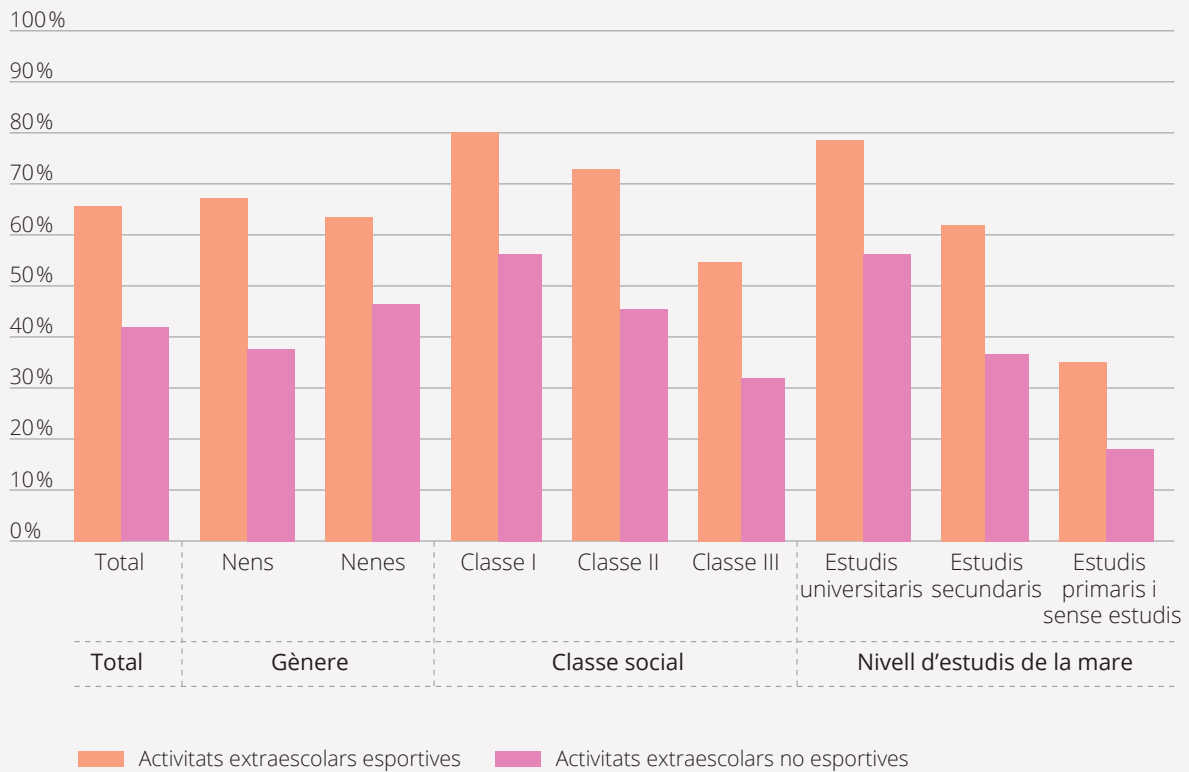


Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'Enquesta de salut de Catalunya.

Ara bé, **el grau de participació en les activitats extraescolars es troba fortament condicionat per l'origen social.** Constatem així com les diferències de participació, tant en extraescolars esportives com no esportives, dels infants i adolescents de classe social alta i de classe social baixa arriben gairebé als 25 punts percentuals, mentre que les diferències entre els infants i adolescents amb una mare amb estudis superiors i amb una mare amb estudis bàsics són de prop de 40 punts (vegeu el Gràfic 20).

Gràfic 20

Participació en activitats extraescolars esportives i no esportives en funció del gènere, la classe social i el nivell d'estudis de la mare a Catalunya (2023)



Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'Enquesta de salut de Catalunya.

Quant a la participació diferencial dels diferents col·lectius d'infants i adolescents segons tipus d'activitat, l'estudi «Educación en la sombra» (Moreno i Martínez, 2023) constata com entre els fills i filles de famílies amb més recursos predomina la participació en activitats extraescolars destinades a *ampliar i perfeccionar* els seus coneixements (classes d'idiomes, ensenyaments artístics o informàtica). Aquestes activitats representen el 80 % del total de la participació en activitats extraescolars del col·lectiu mencionat. En canvi, a les llars més pobres aquest percentatge baixa al 47 % i predomina l'assistència a classes destinades a *reforçar o recuperar* els coneixements curriculars (matemàtiques o llengua). D'aquesta manera, **els col·lectius més afavorits són els que més gaudeixen d'activitats extraescolars de qualitat, de desenvolupament i d'ampliació d'experiències de vida.**

Tot i que s'han desenvolupat polítiques i programes en diferents pobles i ciutats per afavorir una oferta educativa no formal de qualitat, diversa i gratuïta per als col·lectius més desfavorits, la realitat de la implementació d'aquests programes és molt desigual al territori. Estem davant d'una aposta que encara no ocupa un lloc nuclear a l'agenda de la política educativa del país.

Davant d'aquesta situació, cal que l'educació no formal sigui l'eix central d'una política educativa que faci realitat el dret a l'educació més enllà de l'escolarització per a tots els infants i adolescents, independentment del seu origen, gènere, classe social o territori. Aquest és un compromís clau de qualsevol agenda educativa que aspiri a trencar el cicle reproductiu de la pobresa i l'exclusió social.

Com pot solucionar-se?

Dimensions polítiques i propostes concretes

La lluita contra la pobresa a través de l'educació requereix disposar d'un marc polític que garanteixi **la igualtat d'accés i la participació en activitats extraescolars i d'oci educatiu de qualitat durant tot el curs escolar**. Un marc que avanci cap a la universalització de l'educació no formal i proporcioni models, programes i ajudes econòmiques que converteixin l'educació més enllà de l'escola en un espai de qualitat accessible per a tots els infants, amb l'objectiu de superar les desigualtats i promoure la inclusió social.

Des d'aquest punt de vista, les **dimensions bàsiques** d'aquesta aposta serien les següents:

- **Qualitat i diversitat d'activitats.** Disposar de marcs que garanteixin estàndards de qualitat en el contingut, la metodologia i la prestació d'activitats educatives no formals a escala territorial, així com la disponibilitat d'una oferta rica i diversa pel que fa al tipus d'activitats (educatives, artístiques, esportives, tecnològiques, etc.).
- **Accés i participació.** Beques i ajuts vinculats al nivell de renda de les famílies, amb l'objectiu de superar la barrera econòmica que suposa el preu de les activitats extraescolars i de l'oci educatiu, sobretot per a les famílies més pobres.
- **Fomentar la participació.** Principalment, la dels col·lectius més vulnerables que, més enllà de les barreres econòmiques, poden no sentir-se propers al valor d'oportunitat d'aquest recurs.

Objectiu bandera 2030

Garantir que almenys el 75% de l'alumnat de primària i d'ESO en risc de pobresa i exclusió social participi setmanalment en activitats extraescolars gratuïtes i de qualitat.

Proposta per aconseguir l'objectiu bandera

Pla nacional per a la promoció d'una educació més enllà de l'escola, que garanteixi una oferta àmplia i diversa d'activitats extraescolars de qualitat i gratuïtes.

Si tenim en compte les dimensions bàsiques necessàries de qualsevol política pública per ampliar les oportunitats educatives extraescolars, un pla nacional a aquest efecte hauria de centrar-se en mesures com les següents:

Des del punt **de vista de la qualitat**:

- **Disposició d'un catàleg local d'activitats extraescolars i d'oci educatiu en l'àmbit local avalat públicament.**

La definició d'aquest catàleg ha de contemplar quatre criteris fonamentals d'equilibri:

- Equilibri en el tipus i contingut de les activitats. Es tracta de garantir una oferta prou variada al territori pel que fa a propostes i públics (per exemple, suport educatiu o activitats artístiques, d'idiomes, de natura, tecnològiques, esportives o de cooperació).
- Equilibri territorial. Programació de conjunts d'activitats diverses distribuïdes equitativament en els diferents barris dels municipis, en espais i equipaments significatius i adequats, com ara centres educatius (públics i concertats), biblioteques, centres cívics o instal·lacions esportives o culturals. L'objectiu és aconseguir una oferta diversa, de qualitat i de proximitat.
- Equilibri en el calendari. El catàleg ha d'incorporar una oferta d'activitats durant tot l'any, inclosos els períodes de vacances i, en particular, els mesos d'estiu.
- Equilibri en la prestació de serveis. Caldrà plantejar-se un criteri de diversificació de les entitats proveïdores de serveis i activitats, segons la xarxa d'agents socials del territori i les associacions de familiars dels centres educatius.

Per garantir la qualitat de les activitats, aquest catàleg hauria de ser avalat públicament mitjançant un procés de certificació que acrediti determinats estàndards en la prestació i el contingut de les propostes. Com a factors generals, s'hauria de tenir en compte que les activitats tinguin finalitats educatives explícites, processos d'avaluació, recursos i espais òptims i adequats per a cada tipologia, i que les propostes estiguin liderades per entitats i personal qualificat.

Des del punt de vista **d'accés i participació**:

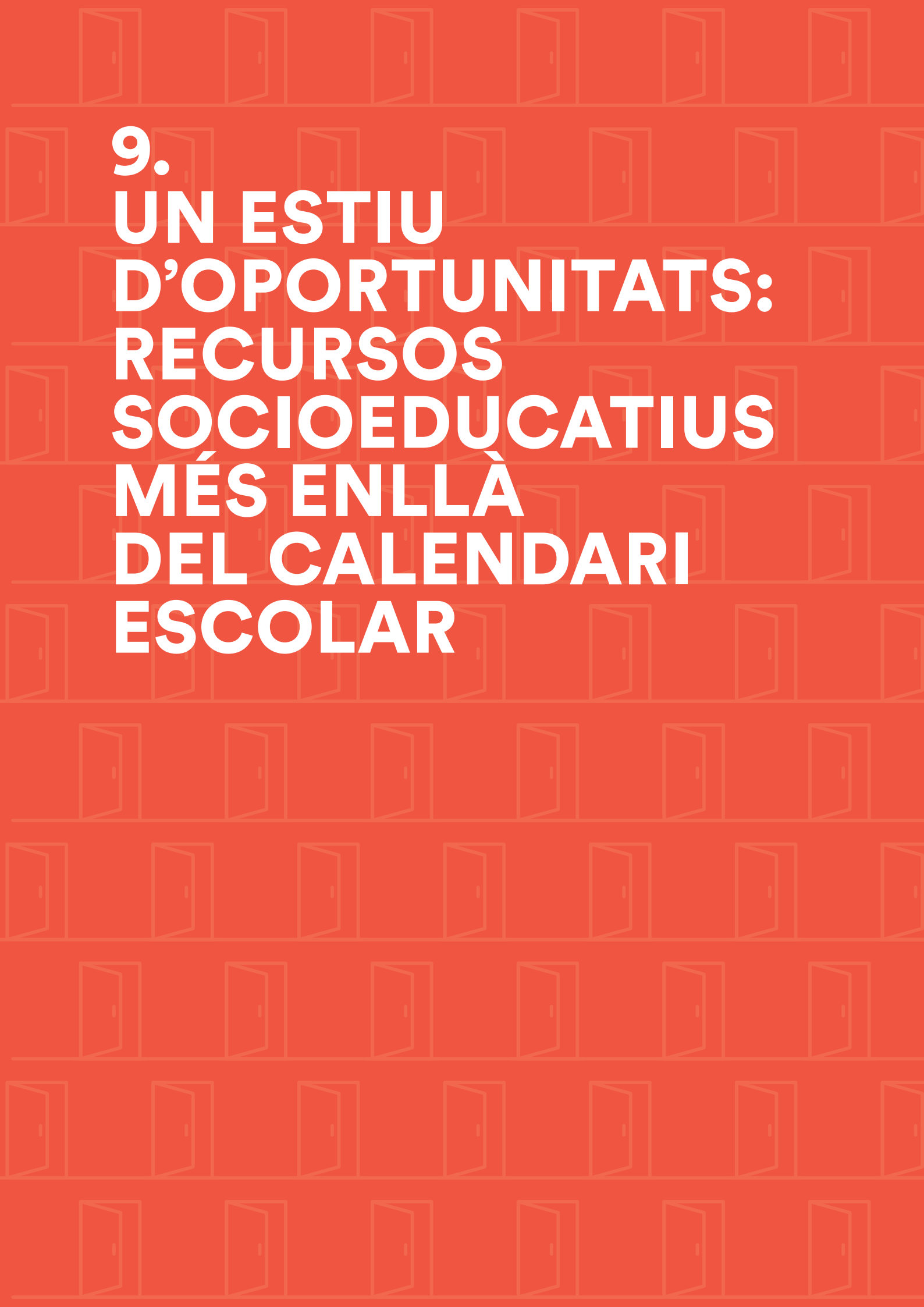
- **Un sistema de beques que permeti a nens i adolescents d'entre 5 i 16 anys participar gratuïtament dues tardes setmanals en activitats extraescolars al llarg del curs.**

Aquestes activitats formarien part del catàleg d'activitats descrit a l'apartat anterior. Podrien subvencionar-se de la manera següent:

- Una ajuda per bonificar el 100% del cost de la subvenció automàtica per a l'alumnat amb necessitats educatives per motius socioeconòmics, amb beca de menjador o en una llar on es rebin rendes de garantia. També es podran valorar situacions específiques d'atur o ingressos familiars reduïts.
- Per a la resta de famílies (no vulnerables) es podria plantejar l'aplicació d'un sistema de tarifació social per al pagament d'activitats.
- Per garantir la participació de l'alumnat amb necessitats especials (discapacitats o trastorns), la contractació de personal escolar especialitzat s'hauria d'ampliar dues hores setmanals en horari extraescolar durant tot el curs i un mínim de tres setmanes a l'estiu.

Des del punt de vista de **fomentar la participació**:

- **Una estratègia de comunicació i sensibilització per promoure la participació en l'oferta d'activitats extraescolars del catàleg local, amb especial atenció als col·lectius més vulnerables.**
 - Aquesta estratègia hauria de prioritzar les accions per fomentar la demanda de les famílies que, per motius econòmics o socioculturals, poden no estar habituades a participar en aquestes activitats ni a atribuir-los els beneficis educatius i socials que puguin tenir. Sota el lideratge municipal, aquestes accions s'han de coordinar amb els equips d'orientació de les escoles i instituts i amb la xarxa d'entitats i empreses vinculades a l'oferta local.
 - Amb la finalitat de fer possible aquesta coordinació, es podria decidir incorporar la figura de facilitadors municipals als centres més desfavorits; serien els encarregats de promoure la participació de l'alumnat amb més dificultats econòmiques, de facilitar l'accés a beques, d'orientar les famílies, etc.



9. UN ESTIU D'OPORTUNITATS: RECURSOS SOCIOEDUCATIUS MÉS ENLLÀ DEL CALENDARI ESCOLAR

En períodes prolongats no lectius, normalment durant les vacances d'estiu, es produeix una pèrdua d'aprenentatge que en anglès es coneix com a *summer learning loss*. Aquesta pèrdua afecta principalment els grups més vulnerables. Desconnectats de l'escola, els fills i filles de famílies amb alt capital econòmic i sociocultural no deixen de rebre estímuls cognitius i oportunitats d'aprenentatge no formal en el seu entorn privat i social, estímuls i oportunitats que les famílies pobres tenen més dificultats per oferir.

Alguns estudis xifren en tres anys la bretxa en l'adquisició d'aprenentatges que aquest procés de desigualtat pot provocar entre els alumnes rics i pobres al final de l'educació primària en matèries com llengua o matemàtiques (Cooper *et al.*, 1996 i 2000).

Així mateix, els períodes llargs de desconexió de l'activitat escolar també erosionen el procés d'adquisició d'habilitats clau com l'autonomia, l'autoconfiança o la gestió de conflictes i posen en risc el benestar emocional dels alumnes més vulnerables.

Per pal·liar els efectes generals de la *summer learning loss* i la seva especial incidència en els infants més desfavorits, **diferents països i territoris han fet una clara aposta pel que podríem anomenar programes d'aprenentatge i d'oci educatiu a l'estiu.** De fet, aquests programes, que poden incloure activitats culturals i el contacte amb la natura, l'esport, la música o les llengües, **han demostrat tenir un impacte positiu en el procés d'aprenentatge dels infants i adolescents.** Quant a aquests impactes, alguns estudis estimen que podrien ser equivalents a un guany de tres mesos d'aprenentatge sobre el progrés acadèmic mitjà de l'alumnat en un curs escolar i evidencien que són especialment apreciables en l'educació primària i en l'àmbit de les competències lingüístiques (Education Endowment Foundation, 2023).

En tot cas, els efectes de la participació en programes d'estiu depenen de les característiques de les intervencions i del perfil dels alumnes participants (Alegre, 2016b; Mediavilla, 2023). Des del punt de vista de les característiques, la probabilitat d'èxit d'aquests programes augmenta quan incorporen els aspectes següents:

- Combinen espais d'aprenentatge curricular amb activitats d'oci i recreatives. Les activitats lúdiques fan que els programes siguin més atractius i estimulants, de manera que s'aconsegueixen taxes més elevades de retenció dels alumnes més vulnerables.
- Tenen una durada mínima de 80 hores. En concret, els programes amb més impacte en els resultats educatius tenen una durada de cinc setmanes, ocupen cinc dies a la setmana i entre 5 i 6 hores diàries, i dediquen al voltant de la meitat d'aquest temps a sessions instructives.
- Els continguts del programa s'alineen amb els continguts d'aprenentatge del curs ordinari.
- S'organitzen en grups reduïts, amb ràtios no superiors a 15 alumnes.
- Són desenvolupats per professionals de l'educació qualificats, amb el suport d'ajudants o assistents de perfil divers (estudiants universitaris o voluntaris).
- Inclouen sessions de mentoria o tutorització individual, especialment quan el programa contempla objectius de canvi actitudinal o d'hàbits.
- Disposen de mecanismes per atraure i retenir l'alumnat més vulnerable socialment i acadèmicament. Una condició necessària (no suficient) per aconseguir aquest objectiu és la gratuïtat de les activitats.

- Impliquen les famílies en les activitats del programa, amb la finalitat de millorar l'acompanyament educatiu i personal que fan dels seus fills.
- Hi participen les entitats, recursos, serveis i instal·lacions de l'entorn, tant en les tasques de difusió del programa i de captació de participants, com en el disseny i l'execució de part de les activitats previstes.

Des del punt de vista de l'impacte d'aquests programes en els diferents col·lectius de participants, cal destacar que són especialment rellevants entre els infants amb necessitats de suport educatiu i socialment desfavorits. En aquest sentit, hem d'entendre les activitats extraescolars programades a les vacances d'estiu com un instrument corrector de la *summer learning loss* i, per tant, com un element clau per igualar les oportunitats educatives.



On és el problema?

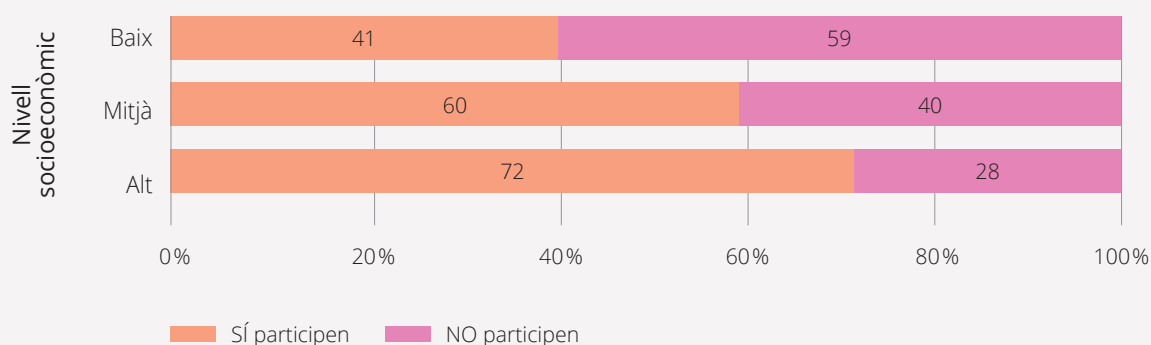
Catalunya, com la resta d'Espanya, es troba entre els països europeus amb el període de vacances d'estiu més llarg: dura gairebé 13 setmanes (European Comission, 2022). Aquesta circumstància incrementa el risc que els nostres infants i adolescents experimentin els efectes negatius de la *summer learning loss* i accentua la necessitat de disposar d'una oferta de programes educatius d'estiu de qualitat i accessibles per a tot l'alumnat.

Tot i que no són poques les ciutats del nostre país que han apostat per ampliar la programació d'activitats educatives a l'estiu, l'evidència disponible demostra que **la participació dels nens i nenes en aquestes activitats és molt desigual, i que depèn en gran mesura del poder adquisitiu de les famílies.**

Una enquesta recent promoguda per l'Aliança per l'Educació 360 a Catalunya evidencia una desigualtat notable en l'accés a les activitats d'estiu per a infants i adolescents d'entre 6 i 16 anys (Mencía i Samper, 2023b). En general, el 2022, sis de cada deu nens van participar en algun tipus de programa d'estiu, tot i que és evident que aquesta participació va estar marcada significativament per la situació socioeconòmica de les famílies. Mentre que la participació dels estudiants de nivell socioeconòmic alt en activitats d'estiu regulades va ser d'un 72 %, la de l'alumnat amb un de nivell socioeconòmic baix només va ser d'un 41 %. El preu d'aquestes activitats és el principal obstacle per a la participació segons aquestes famílies.

Gràfic 21

Participació en activitats d'estiu segons nivell socioeconòmic. Catalunya, 2022

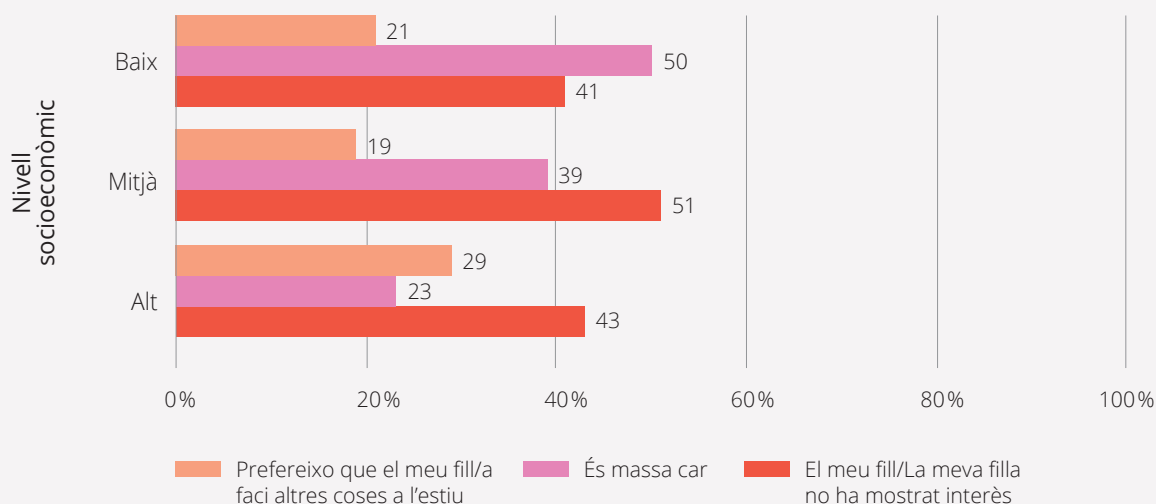


Font: Mencía i Samper (2023b).

Segons dades de la mateixa enquesta, només un 11 % de les famílies que han participat en activitats d'estiu ho han fet amb alguna ajuda econòmica i un 62 % de les famílies amb menys recursos afirmen que no han rebut cap tipus d'orientació per triar les activitats d'estiu dels seus fills.

Gràfic 22

Motius pels quals no es participa en activitats d'estiu segons nivell socioeconòmic. Catalunya, 2022



Font: Mencía i Samper (2023b).

L'estudi conclou, per tant, que **l'educació a l'estiu no és un dret garantit per a tota la població infantil** i que calen mesures per avançar cap a la universalització de les activitats d'estiu: més beques, més ofertes a tot el territori, més acompanyament a les famílies que més ho necessiten i més recursos per a la inclusió.

Calen, doncs, polítiques que garanteixin un *estiu educador*, amb activitats educatives, culturals i de sociabilitat de qualitat per a tot l'alumnat, i amb ajudes per fer-les accessibles als fills i filles de famílies amb menys recursos econòmics. Una oferta que es pot estendre a tots els racons del país.

Com pot solucionar-se?

Dimensions polítiques i propostes concretes

Una oferta d'activitats d'aprenentatge i oci educatiu àmplia, accessible i de qualitat a l'estiu és un mecanisme clarament eficaç (i rendible) en la lluita contra les desigualtats educatives que són a la base de la reproducció del cicle de la pobresa. Diferents organitzacions socials, algunes de les quals tenen els seus propis programes de campaments d'estiu o sistemes d'ajudes per garantir l'accés a aquestes activitats a grups de nens i nenes amb menys recursos econòmics, defensen aquesta oferta des de fa temps.¹³ Però més enllà d'aquestes experiències, cal un marc de polítiques públiques que avanci cap a la universalització del dret a un estiu educador, i que potencii tant l'oferta d'activitats com la participació de l'alumnat més vulnerable.

13 És el cas d'organitzacions com Save the Children, Creu Roja, Fundesplai o la Fundació Pere Tarrés.

Des d'aquesta perspectiva, les **dimensions bàsiques** d'aquesta aposta són comparables a les de la política a favor de la universalització de les oportunitats educatives més enllà de l'escola. Es detallen a continuació:

- **Qualitat i diversitat d'activitats.** Disposar de marcs que garanteixin estàndards de qualitat en el contingut, la metodologia i l'oferta de les activitats d'estiu en l'àmbit territorial, així com la disponibilitat d'una oferta rica i diversa, amb especial atenció a les activitats d'aprenentatge i lleure educatiu.
- **Accés i participació.** Beques i ajuts vinculats al nivell de renda de les famílies, amb l'objectiu de superar la barrera econòmica que suposa el preu de les activitats d'estiu, sobretot per a les famílies més pobres.
- **Fomentar la participació.** Principalment, la dels col·lectius més vulnerables que, més enllà de les barreres econòmiques, poden no sentir-se propers al valor d'oportunitat d'aquesta oferta.

Quadre 8

Estiu Enriquit a Manlleu

L'Ajuntament de Manlleu articula l'oferta d'activitats d'estiu en col·laboració amb les entitats i empreses del municipi que ofereixen activitats durant el període no lectiu. L'objectiu és desenvolupar una oferta de qualitat, heterogènia i que proporcioni més i millors oportunitats educatives i de lleure a tots els infants i adolescents. També es vol garantir l'oferta per als adolescents, una franja d'edat per a la qual les entitats i empreses no generen prou oferta.

El resultat es plasma en dos catàlegs d'activitats d'estiu, un per a infants i un altre per a joves. Els catàlegs, en forma de tríptic, inclouen les activitats que organitza l'Ajuntament i les gestionades per les entitats i empreses del municipi. Algunes de les activitats que organitza directament el consistori són gratuïtes, d'altres tenen una subvenció municipal per a l'acollida o descomptes familiars. L'Ajuntament fa un esforç especial per oferir la gratuïtat de les activitats dirigides a adolescents.

El tret diferencial d'aquest programa rau en la reserva d'entre un 10% i un 20% de les places per a infants de famílies que perceben algun ajut social. Aquests infants participen en les activitats gratuïtament (sota criteri de serveis socials) o assumint un cost simbòlic. Aquesta reserva es fa en tots els casals, tant en els organitzats per l'Ajuntament com en els gestionats per les entitats privades, per evitar la segregació per qüestions socioeconòmiques als casals.

El model es basa en la col·laboració entre l'àrea d'educació i la de serveis socials, amb una única persona referent, que és la coordinadora del Pla educatiu d'entorn. Els serveis socials informen de l'oferta les famílies a les quals fan seguiment perquè puguin triar el casal més adequat per als seus fills.

Objectiu bandera 2030

Garantir que almenys el 60% dels infants i adolescents d'entre 5 i 16 anys en risc de pobresa i exclusió social participin durant l'estiu, i durant un mínim de dues setmanes, en activitats educatives gratuïtes i de qualitat.

Proposta per aconseguir l'objectiu bandera

Pla nacional per a la promoció d'una oferta àmplia, diversa i accessible d'activitats d'aprenentatge i oci educatiu a l'estiu.

Si tenim en compte les dimensions bàsiques necessàries de qualsevol política pública per ampliar les oportunitats educatives extraescolars, un pla nacional d'educació d'estiu hauria de tenir tres components bàsics.

Des del punt de vista de **la qualitat i el contingut**:

- **Les activitats i els programes d'estiu haurien d'ocupar una secció destacada del catàleg públic d'activitats extraescolars i d'oci educatiu certificades als diferents municipis. Per tant, la seva programació hauria d'obeir els mateixos criteris d'equilibri:**
 - Equilibri en el tipus i contingut de les activitats. Una oferta prou variada pel que fa a propostes i públics (per exemple, suport educatiu o activitats culturals, d'idiomes, de natura, tecnològiques, esportives o de cooperació).
 - Caldrà adaptar el desplegament dels programes d'estiu a les característiques socials de cada barri i municipi, i també a la xarxa o als programes d'atenció socioeducativa existents a cada territori. En alguns contextos, els programes d'estiu implicaran reforçar l'oferta de cases rurals o campaments d'estiu. En altres circumstàncies, l'objectiu serà ampliar i donar consistència i coherència a l'oferta educativa d'estiu ja existent.
 - Equilibri territorial. Programació de conjunts d'activitats diverses distribuïdes equitativament en els diferents barris dels municipis, en espais i equipaments significatius i adequats, com ara centres educatius (públics i concertats), biblioteques, centres cívics o equipaments esportius o culturals. L'objectiu és aconseguir una oferta diversa, de qualitat i de proximitat.
 - Equilibri al calendari. Un horari que cobreixi el període des de finals de juny fins a principis de setembre, amb activitats que s'ofereixin un mínim de tres dies a la setmana i amb opció de jornada completa o parcial, en funció de les necessitats.
 - Equilibri en la prestació de serveis. Caldrà plantejar-se un criteri de diversificació de les entitats proveïdores de serveis i activitats, segons la xarxa d'agents socials del territori i les associacions de familiars dels centres educatius.

Des del punt de vista de **l'accés i la participació**:

- **Un sistema de beques que permeti a infants i adolescents amb pocs recursos d'entre 5 i 16 anys participar gratuïtament durant un període mínim de dues setmanes en activitats d'estiu.**

Les subvencions podrien consistir en el següent:

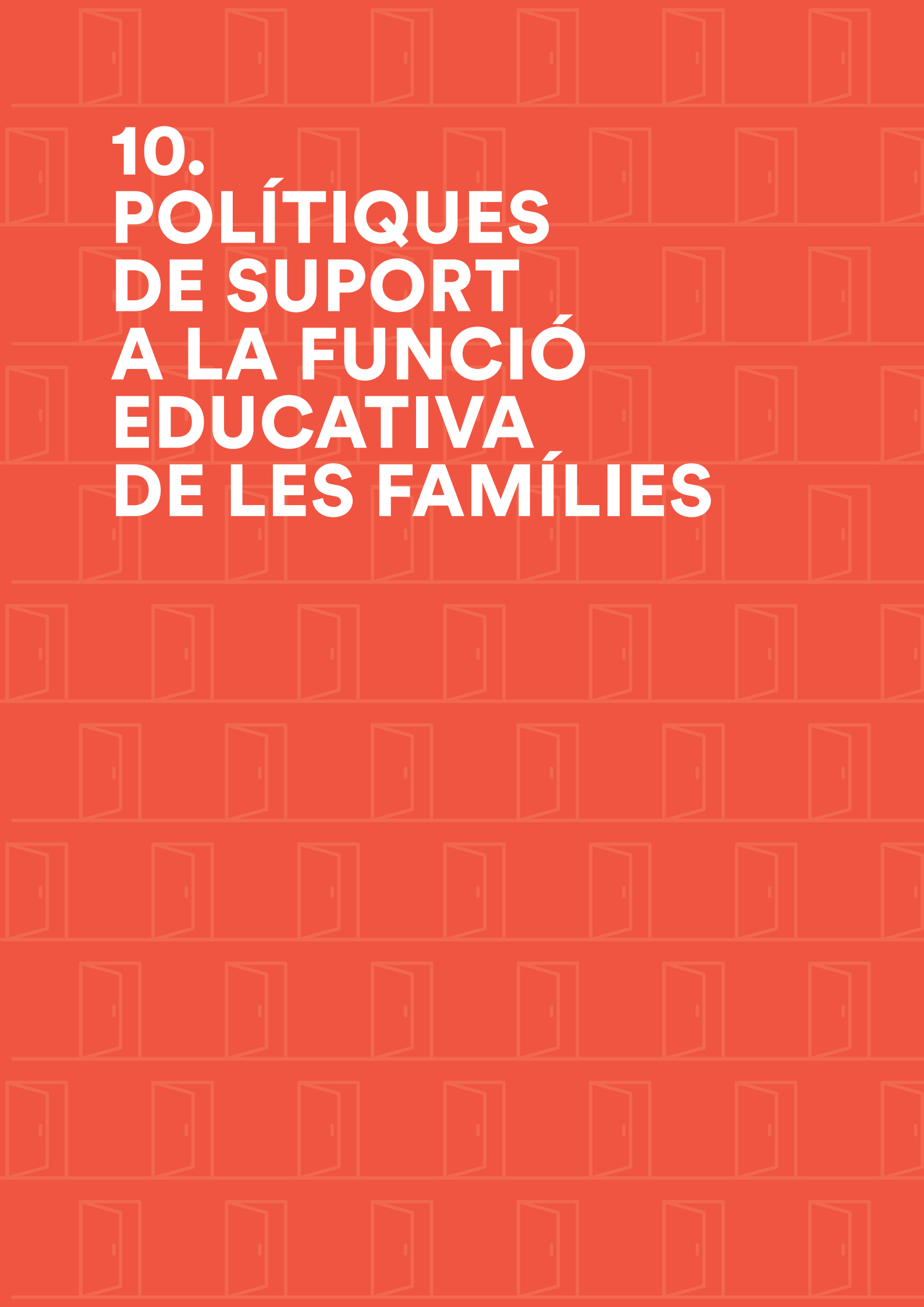
- Una ajuda per bonificar el 100% del cost de concessió automàtica per a l'alumnat amb necessitats educatives per motius socioeconòmics, amb beca de menjador o en una llar on es rebin rendes de garantia. També es podran valorar situacions específiques d'atur o ingressos familiars reduïts.

Per a la resta de famílies (no vulnerables) es podria plantejar l'aplicació d'un sistema de preus socials per al pagament d'activitats.

- Per garantir la participació de l'alumnat amb necessitats especials (discapacitats o trastorns), s'hauria de considerar la contractació de personal especialitzat durant un mínim de tres setmanes a l'estiu.

Des del punt de vista del **foment de la participació**:

- **Una estratègia de comunicació i sensibilització per promoure la participació en les activitats d'estiu del catàleg local, amb especial atenció als col·lectius més vulnerables.**
 - Aquesta estratègia hauria de prioritzar les accions per fomentar la demanda de les famílies que, per motius econòmics o socioculturals, puguin no estar habituades a participar en aquestes activitats ni a atribuir-los els beneficis educatius i socials que puguin tenir. Sota el lideratge municipal, aquestes accions s'haurien de coordinar amb els equips d'orientació de les escoles i els instituts, i amb la xarxa d'entitats i empreses vinculades a l'oferta local.
 - La disposició de dinamitzadors municipals en contacte amb els centres educatius, especialment els centres amb més concentració d'alumnat en risc de pobresa i exclusió social, hauria de facilitar l'orientació de l'alumnat i les seves famílies respecte a l'oferta d'activitats i ajudes disponibles, així com el seguiment de la seva participació.



10. POLÍTIQUES DE SUPORT A LA FUNCIO EDUCATIVA DE LES FAMÍLIES

No hi ha dubte que les famílies i la socialització familiar tenen un paper crucial en el procés d'aprenentatge i en les trajectòries i oportunitats educatives dels seus fills i filles. **En mans de les famílies es troba la transmissió de models i d'expectatives en matèria d'educació, i també l'acompanyament i el suport competencial al llarg de les etapes escolars dels infants.**

En aquest àmbit, la recerca social ha demostrat que la implicació dels progenitors en l'educació i l'escolarització dels fills i filles i el seu rendiment acadèmic tenen una associació positiva significativa (Blasco, 2018). Encara més, l'efecte de la implicació familiar en l'acompanyament educatiu en l'àmbit domèstic és més significatiu que l'efecte de la implicació dels progenitors a l'escola, ja que és a casa on la relació és directa i pot ser freqüent i centrada en l'aprenentatge (Jeynes, 2005, 2007; van Steensel, McElvany, Kurvers, i Herppich, 2011).

Per exemple, a l'educació primària, els estudis mostren que les actituds i els comportaments subtils (un ambient de suport familiar i la comunicació d'expectatives de competències i rendiment elevats) tenen un efecte més notable que el seguiment i el control de les activitats escolars dels fills.

La implicació parental en l'educació secundària també pot ser efectiva, sobretot si va dirigida a la *socialització acadèmica*: fomentar la motivació intrínseca per aprendre, promoure les aspiracions educatives i laborals, connectar els estudis amb el projecte de vida de l'adolescent per reforçar la seva utilitat, i debatre sobre els mètodes d'aprenentatge i els plans de futur de l'adolescent. En comparació amb aquestes estratègies, l'ajuda amb els deures i la supervisió tenen poc o cap efecte (Castro *et al.*, 2015; Hill i Tyson, 2009).

A partir de la influència decisiva que tenen les famílies en els processos d'aprenentatge, es preveu que les intervencions que les formen o les orienten respecte a l'escolarització dels seus fills i filles acabin incidint positivament en el seu progrés educatiu. De fet, l'evidència acumulada sobre l'eficàcia dels programes de formació i d'implicació parentals demostra els seus beneficis tant en l'àmbit de les competències parentals (efecte directe) com en el de les oportunitats i els resultats educatius dels seus fills (efecte indirecte).

Hi ha una gran varietat de programes de capacitació i d'orientació educativa per a les famílies, diversos pel que fa als objectius (acompanyament de l'escolarització, criança positiva, etc.), al plantejament (motivació, sensibilització, formació o guia), a la durada i intensitat (sessions més o menys puntuals), a les institucions que els promouen (centres educatius, entitats del tercer sector o centres de salut), als professionals implicats (professors, educadors o treballadors socials, personal sanitari, etc.), a la població diana (perfil de les famílies i edat dels infants), format (individual o col·lectiu), a les metodologies utilitzades, etc. D'aquesta manera, es parla d'accions per fomentar el desenvolupament d'alguna activitat amb els fills a casa, de tallers perquè les famílies incorporin alguna pràctica o rutina educativa, de programes per millorar la comunicació amb el professorat o d'estratègies compartides entre docents i progenitors per millorar el rendiment acadèmic dels infants amb dificultats d'aprenentatge.

D'una banda, els programes que inclouen activitats estructurades i centrades en l'aprenentatge, sovint de curta durada, són especialment eficaços tant a primària com a secundària. Les capacitacions per *tutoritzar* els fills i els programes que proporcionen materials, activitats i informació sobre com dur-les a terme tenen un impacte més alt que les intervencions que inclouen formes de participació més generals o laxes. Un exemple paradigmàtic d'aquest tipus d'intervenció són els programes que capaciten els progenitors com a tutors de lectura dels seus fills.

D'altra banda, també han demostrat la seva eficàcia els programes d'acompanyament socioeducatiu i sanitari adreçats a famílies vulnerables amb fills nous i que tenen l'atenció domiciliària com a component central. Aquests programes són coneguts com a *nurse-family partnership*. Allà on s'han avaluat (principalment als Estats Units i al Regne Unit), els resultats acrediten impactes positius en les relacions familiars. A més, poden afavorir el benestar i el progrés educatiu de l'infant, especialment quan la participació en programes de visites domiciliàries es combina amb la seva escolarització total o parcial en centres d'educació infantil.¹⁴

On és el problema?

Totes les famílies han de poder exercir les seves funcions de transmissió i d'orientació educativa en igualtat de condicions. Tanmateix, això no passa actualment i **són les famílies amb menys recursos econòmics les que tenen més dificultats per acompanyar i oferir oportunitats educatives als seus fills i filles**. És aquí on neix la reproducció de les desigualtats socials en l'educació.

De fet, **les dificultats d'aprenentatge**, sobretot les més profundes i duradores, no es distribueixen de manera aleatòria entre diferents grups socials, sinó que **afecten especialment els alumnes més vulnerables socioeconòmicament**. En particular, les famílies amb menys recursos econòmics i educatius es veuen més limitades en les seves opcions d'oferir als seus fills i filles entorns per a l'estimulació cognitiva i el desenvolupament de certes habilitats instrumentals, en comparació amb les famílies més acomodades socioeconòmicament. Més concretament, aquest cicle de reproducció de les desigualtats intergeneracionals es basa en **tres plans de transmissió desigual d'oportunitats dins de la família**:

1. Recursos econòmics. Inversió desigual en materials, tecnologia, suport o reforç escolar, educació infantil i extraescolar, etc. (Moreno i Martínez, 2023; OCDE, 2020).
2. Recursos educatius i socialització. Estils de socialització i codis d'interacció més elaborats entre famílies amb major capital econòmic i cultural (Hart i Risley, 1999; Marí-Klose *et al.*, 2010; Patterson, Kupersmidt i Vaden, 1990), cosa que representa una estimulació afegida en l'àmbit cognitiu i metacognitiu.
3. Alineació entre cultura i actituds familiars i escolars (Bourdieu, 1986; Bernstein, 1989). Diversos estudis evidencien que el grau d'adhesió als valors expressius i instrumentals de l'escola és major entre les famílies amb un grau educatiu superior. Això trasllada als seus fills i filles un perfil d'actitud més marcadament proescolar i favorable a l'allargament de les trajectòries educatives. De la mateixa manera, però al revés, la mateixa escola, en les seves diferents pràctiques d'avaluació (més o menys explícites), tendeix a sancionar i reforçar positivament aquestes disposicions escolars.

Acompanyant l'actuació d'una o altres polítiques de transferència de rendes i programes de beques, intervencions com les esmentades anteriorment (progenitors involucrats i acompanyament socioeducatiu) tenen com a objectiu contrarestar les desigualtats entre famílies de diferents classes socials que s'observen en les dimensions de socialització i d'alineació amb la cultura i els codis escolars (punts 2 i 3 de la classificació anterior).

14 <https://www.nursefamilypartnership.org/>

Avui, però, la implementació d'aquests programes al país és marcadament precària, molt desigual entre municipis i sovint sostinguda en l'acció i els recursos de les entitats del tercer sector. Per tant, els marcs de polítiques públiques són necessaris per garantir el desenvolupament de programes i recursos amb el finançament i la professionalització que requereix una palanca d'actuació central en la lluita contra la reproducció de la pobresa.

Com pot solucionar-se?

Dimensions polítiques i propostes concretes

Una política pública educativa que venci la pobresa exigeix una aposta ferma pel desenvolupament de plans i programes territorials que donin suport i cobertura a la funció educativa de les famílies, posant especial atenció en aquelles famílies que parteixen d'una posició socioeconòmica i cultural més desfavorida.

Aquestes són les **dimensions bàsiques** de qualsevol política o pla enfocat a donar suport a la funció educativa de les famílies:

- **Identificació.** Els programes de suport a la funció educativa de les famílies han de combinar accions deliberadament obertes a tots els pares i mares amb accions que, tot i no excloure cap perfil de famílies, concentren els seus recursos en les famílies amb un perfil més vulnerable. En aquest sentit, cal disposar de mecanismes al territori capaços d'identificar les famílies amb més probabilitats de necessitar ajuda. És a dir, que cal detectar les famílies en risc de pobresa i exclusió social o que puguin requerir el suport d'aquests programes.
- **Connexió i treball en xarxa** entre els diferents recursos i centres socials, comunitaris, sanitaris o educatius en contacte amb les famílies. Sota el lideratge municipal, els programes d'orientació o de capacitat dels progenitors han de ser capaços d'articular i aprofitar aquesta xarxa d'actors en les seves diferents fases de disseny, detecció i foment de la participació, implementació i avaluació.
- **Coherència i sostenibilitat.** Una oferta d'actuacions que superi la precarietat de la majoria dels programes de suport a la funció educativa de les famílies existents actualment. Cal garantir una freqüència i una durada de les activitats adequades a les necessitats de les famílies i duradores en el temps.
- **Aproximació positiva.** Tant el disseny i la implementació dels programes de capacitat com l'orientació parental han d'evitar enfocaments o biaixos de control, adoctrinament o estigmatització. En canvi, han de basar el seu enfocament en la perspectiva de l'apoderament i l'acció positiva.

Quadre 9

Complementar les polítiques municipals d'acompanyament a la funció educativa de les famílies

La Diputació de Barcelona acumula una llarga trajectòria en reforçar i complementar les polítiques locals que acompanyen la funció educativa de les famílies, amb el disseny i la posada a disposició de diverses activitats, que ofereix en el seu catàleg de serveis per als municipis.

L'any 2009 inicia el programa de televisió divulgatiu «[Famílies i escola](#)», que s'emet en diferents televisions locals durant 10 anys. El programa s'acompanya d'unes guies per al personal tècnic local a fi de facilitar l'ús del recurs com a suport a la funció educativa de les famílies.

El 2014 inicia en col·laboració amb els serveis educatius d'ajuntaments i instituts el projecte La maleta de les famílies que, a través de xerrades, tallers grupals i tutories individualitzades facilita eines i recursos perquè les famílies acompanyin els seus fills en la transició de l'educació obligatòria a la postobligatòria.

Actualment, en el marc de [Ciutats educadores](#) la Diputació de Barcelona ofereix xerrades als municipis com a complement a les seves pròpies polítiques per acompanyar les famílies. Durant les xerrades, que estan adreçades a pares i mares, i són específiques per rangs d'edat, es tracten qüestions com la criança positiva, les relacions amb l'escola o la cultura digital. També posa a disposició un bon grux de càpsules de vídeo amb temàtiques enfocades al benestar dels infants i joves i les seves famílies.

Objectiu bandera 2030

Aconseguir que, com a mínim, el 80% dels municipis catalans de més de 10.000 habitants disposin de plans i programes d'activitats estables de suport a la funció educadora de les famílies, amb especial atenció als perfils més vulnerables.

Proposta per aconseguir l'objectiu bandera

Pla nacional de suport a la funció educadora de les famílies, adreçat al conjunt de pares i mares amb fills d'entre 0 i 16 anys.

Si tenim en compte les dimensions bàsiques esmentades (identificació, connexió i treball en xarxa, coherència i sostenibilitat, i enfocament positiu), un pla d'aquestes característiques hauria de facilitar tant marcs i models de desenvolupament com recursos econòmics per al desplegament d'autèntics programes d'orientació i de capacitat parental en els diferents territoris del país.

En particular, aquests programes haurien d'incloure les intervencions que l'evidència disponible i l'experiència al territori han demostrat que apoderen la relació educativa entre pares, mares i fills. Entre aquestes intervencions destaquen les següents:

- **Promoció i suport de programes locals d'atenció domiciliària i acompanyament socioeducatiu a famílies vulnerables amb infants de 0 a 2 anys.**

Les accions d'aquests programes prioritzen les famílies amb menys recursos econòmics i socioeducatius i una major necessitat d'accés a una xarxa de suport estable. En tot cas, cal ajustar els continguts, la freqüència i la durada de les visites previstes en els programes, com a component principal d'aquests programes, a les necessitats de les famílies. En general, la recerca aconsella que les intervencions reuneixin les característiques següents:

- Una programació de visites domiciliàries d'entre tres mesos i dos anys, en funció de les necessitats de suport de cada família. En aquest sentit, podem disposar dels beneficis afegits que pugui representar per a les oportunitats educatives dels nens i nenes, i per a la situació familiar en general, l'ampliació de la xarxa d'educació infantil (0-3 anys) allà on es dugui a terme aquesta aposta.
- Freqüència mínima de visites a domicili: una cada 15 dies, segons les necessitats.
- Professionals implicats: equips d'infermeria de centres comunitaris de salut i treballadors i treballadores socials.
- Pel que fa als continguts, les visites han d'abordar qüestions com les següents:
 - a) Pràctiques de criança i cura en relació amb els hàbits de salut i nutrició.
 - b) Pràctiques d'estimulació cognitiva infantil.
 - c) Vinculació de les famílies amb els serveis, dispositius i recursos sociosanitaris del territori.
 - d) Relació amb els espais educatius infantils, principalment amb escoles d'educació infantil, espais familiars i altres xarxes de suport familiar i educatiu.

- **Promoció i suport de programes locals i regionals per promoure la lectura compartida entre pares, mares i fills.**

L'evidència ha deixat clar que els programes que orienten els pares i mares en el desenvolupament d'activitats educatives clau amb els seus fills i filles poden tenir un impacte evident en el seu desenvolupament competencial. Aquest és especialment el cas de les intervencions per promoure la lectura compartida.

Més concretament, estem parlant de programes de formació perquè els pares actuïn com a tutors de lectura dels seus fills. Aquests programes reforcen el vincle familiar, ja que proporcionen un temps i unes activitats destinades a mobilitzar la competència lectora, clau per al progrés educatiu. Pel que fa a les seves característiques, aquests programes haurien d'incloure el següent:

- Contenir entre tres i cinc tallers desenvolupats en grups de quatre o cinc famílies i impartits per formadors preparats, i proporcionar als pares i mares activitats, materials, orientació i guies clares per a la pràctica de la lectura compartida.
- Adaptar-se a les necessitats de conciliació de les famílies pel que fa a horaris, serveis de cangur i ubicació dels tallers.
- Implicar les escoles com a agents coneixedors dels programes i de les metodologies, i com a agents per fomentar la participació de les famílies més vulnerables i amb nens i nenes amb més dificultats de lectura.
- Pel que fa a la seva implementació, la programació d'activitats hauria de prioritzar el seu desenvolupament en barris d'elevada vulnerabilitat social i en equipaments d'especial interès socioeducatiu (escoles, biblioteques, centres cívics, etc.).

Bibliografia

- Alegre, M. A., Morató, L., Albaigès, B. i Martí, N.** (2024). *Beca + secundària. Un programa de beques per a la continuïtat educativa en clau d'equitat*. Barcelona: Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/beques>
- Alegre, M. A. i Benito, R.** (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, núm. extraordinari, 65-92.
- Alegre, M. A.** (2016a). Què funciona en educació? Agrupaments a les aules i tutorització individual. *Què funciona en educació?*, núm. 2. Fundació Bofill, Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/que-funciona-en-educacio-1>
- Alegre, M. A.** (2016b). Què funciona en educació? Serveixen els programes d'estiu per millorar els aprenentatges i els resultats educatius dels alumnes? *Què funciona en educació?*, núm. 3. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/que-funciona-en-educacio-serveixen-els-programes-destiu-millorar-els-aprenentatges-i>
- Alegre, M. A.** (2017). Què funciona en educació? Polítiques de tria i assignació d'escola: quins efectes tenen sobre la segregació escolar? *Què funciona en educació?*, núm. 7. Fundació Bofill, Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/politiques-de-tria-i-assignacio-descola-quins-efectes-tenen-sobre-la-segregacio-escolar>
- Alegre, M. A. i Benito, R.** (2014). Youth Education Attainment and Participation in Europe: the role of contextual factors and the scope of education policy. *European Journal of Education*, 49(1), núm. 1, 127-143.
- Alex-Petersen, J., Lundborg, P. i Rooth, D.** (2017). Long-Term Effects of Childhood Nutrition: Evidence from a School Lunch Reform. *IZA Discussion Papers*, núm. 11234. Institute of Labor Economics (IZA).
- Andersen, S. C. i Thomsen, M. T.** (2011). Policy Implications of Limiting Immigrant Concentration in Danish Public Schools. *Scandinavian Political Studies*, 34 (1): 27-52.
- Bassok, D.** (2010). Do black and Hispanic children benefit more from preschool? Understanding differences in preschool effects across racial groups. *Child Development*, núm. 81(6), 1828-1845.
- Becker, B.** (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does preschool education help to close the gap? *The British Journal of Sociology*, núm. 62(1), 69-88.
- Benito, R., Alegre, M. A. i González-Balletbò, I.** (2014). School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OCDE Comprehensive School Systems. *Comparative Education Review*, Vol. 58, núm. 1, 104-134.
- Bernstein, B.** (1989). *Clases, códigos y control*. Ediciones Akal.
- Blasco, J.** (2018). Els programes per fomentar la implicació parental en l'educació serveixen per millorar el rendiment escolar? *Què funciona en educació?*, núm. 11. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/els-programes-fomentar-la-implicacio-parental-en-leducacio-serveixen-millorar-el>
- Bourdieu P.** (1986). The forms of Capital a Richardson, J. G. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood.
- Brewer, M., Cattan, S., Crawford, C. i Rabe, B.** (2014). *The impact of free, universal pre-school education on maternal labour supply*. Institute for Fiscal Studies.
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V. i Barata, C.** (2020). Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3. *Education Working Paper*, núm. 243. OCDE.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. i Barnett, W. S.** (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record*, 112(3), 579-620.
- Cantó, O. i González, L.** (2023). *El coste de la pobreza infantil en España*. Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil.

- Castejón, A. i Curran, M. (2023). *Suport educatiu per no deixar ningú enrere. Una aposta per l'equitat i la millora educativa*. Informe de Suport Educatiu. Fundació Jaume Bofill (mimeo).
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. i Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, Vol. 14, 33-46.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J. i Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Col·lecció Estudis Socials la Caixa, núm. 39. Fundació "la Caixa".
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C., Muhlenbruck, L. i Borman, G. D. (2000). Making the Most of Summer School: A Meta-Analytic and Narrative Review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), i-127.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. i Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- Cuevas, J. i Bonal, X. (2021). *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/combatre-la-segregacio-escolar-de-lamenaca-loportunitat>
- Curran, M. i Tarabini, A. (2023). Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar a Tarabini, A. (dir.), *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya*. Polítiques 91, Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/els-centres-de-noves-oportunitats-una-peca-clau-del-sistema-educatiu-catala-per-a-garantir-l-exit-escolar>
- Education Endowment Foundation (2023). *Teaching and Learning Toolkit – Summer Schools*. EEF.
- Educo (2024). *Vuelta al cole, ¿vuelta al comedor? Un inicio de curso difícil para la infancia más vulnerable y sus familias*. Educo.
- Educo (2023). *Recetas que educan. Los 10 ingredientes de una buena política de becas y ayudas al comedor escolar*. Educo.
- Educo i KSNNet (2022). *Comedor escolar universal y gratuito: un objetivo alcanzable y urgente*. Educo.
- Escapa, S. i Julià, A. (2018). Quin impacte tenen els programes d'orientació i assessorament en els alumnes? *Què funciona en educació?*, núm. 12. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/quin-impacte-tenen-els-programes-dorientacio-i-assessorament-en-els-alumnes>
- Eurofound (2021). *Impact of COVID-19 on young people in the EU*. Publications Office of the European Union.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency i Balcon, M. (2022). *The organisation of school time in Europe – Primary and general secondary education – 2022/23*. Publications Office of the European Union.
- Felfe, C. i Lalive, R. (2012). Early Child Care and Child Development: For Whom it Works and Why. *IZA Discussion Paper Series*, núm. 7100.
- Ferrer, A. i Gortázar, L. (2021). Diversidad y libertad: reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro. *EsadeEcPol Insight*, núm. 29.
- Foraster, M., Esnaola, M., López-Vicente, M., Rivas, I., Álvarez-Pedrerol, M., Persavento, C., Sebastian-Galles, N., Pujol, J., Dadvand, P. i Sunyer, J. (2022). Exposure to road traffic noise and cognitive development in schoolchildren in Barcelona, Spain: A population-based cohort study. *PLoS Med*, 19(6): e1004001.
- González, S. (2016). Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves? *Què funciona en educació?*, núm. 4. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/quin-impacte-tenen-les-activitats-extraescolars-sobre-els-aprenentatges-dels-infants-i>

- Hanushek, E. A. i Woessmann, L.** (2020). *The economic impacts of learning losses*. Education Working Papers No. 225. OCDE.
- Hart, B. i Risley, T. R.** (1999). *The Social World of Children: Learning To Talk*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hill, N. E. i Tyson, D. F.** (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, Vol. 45, núm. 3, 740-763.
- Holford, A. i Rabe, B.** (2019). *Impact of the Universal Infant Free School Meal Policy*. Institute for Social and Economic Research, University of Essex.
- Illøkken, K. E., Johannessen, B., Barker, M. E., Hardy-Johnson, P., Øverby, N. C. i Vik, F. N.** (2021). Free school meals as an opportunity to target social equality, healthy eating, and school functioning: experiences from students and teachers in Norway. *Food & Nutrition Research*, 65.
- Impact on Urban Health** (2022). *Investing in Children's Future: A Cost Benefit Analysis of Free School Meal Provision Expansion*. Impact on Urban Health.
- INEE** (2023). *PIRLS 2021. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Ivàlua (2017a)**. *Avaluació de l'impacte del programa «Maleta de les famílies»*. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- Ivàlua (2017b)**. *Avaluació de la implementació del programa «Maleta de les famílies»*. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- Jeynes, W. H.** (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H.** (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Lee, S. Y., Kim, R., Rodgers, J. i Subramanyan, S. V.** (2021). Treatment effect heterogeneity in the head start impact study: A systematic review of study characteristics and findings. *SSM Population Health*, 16.
- Long, R. i Danechi, S.** (2023). *School Meals and Nutritional Standards (England)*. Research Briefing, núm. 04195. House of Commons Library.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M. i Vaquera, E.** (2010). *Infància i futur. Noves realitats, nous reptes*. Col·lecció Estudis Socials la Caixa, núm. 30. Fundació "la Caixa".
- McCartney, K. E., Dearing, B. A. i Taylor, K. I.** (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, núm. 28(5-6), 411-426.
- Mediavilla, M.** (2013). Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales. *Estudios de Economía*, 40(1), núm. 1, p. 97-120.
- Mediavilla, M.** (2017). Són les beques i els ajuts efectius de cara a la continuïtat i millora dels resultats educatius a primària i secundària? *Què funciona en educació?*, núm. 6. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/son-les-beques-i-els-ajuts-efectius-de-cara-la-continuitat-i-millora-dels-resultats>
- Mediavilla, M.** (2023). *Què podem aprendre de programes d'estiu que milloren l'equitat educativa? Anàlisi de models avaluats*. Educació 360. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/que-podem-aprendre-de-programes-d'estiu-que-milloren-l-equitat-educativa-analisi-de-models-avaluats>
- Mencía, L. i Samper, S.** (2023a). *Garantim el dret a gaudir d'activitats d'estiu? Enquesta de participació d'infants i adolescents a les activitats d'estiu a Catalunya, 2022*. Educació 360. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/garantim-el-dret-a-gaudir-d-activitats-d'estiu>

- Mencía, L. i Samper, S.** (2023b). *La cara i la creu de la participació extraescolar. Oportunitats i desigualtats educatives*. Educació 360. Fundació Jaume Bofill https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/e/c/s/s41-participacioextraescolar_educacio360_2023.pdf
- Meyers, M. K., Rosenbaum, D., Ruhm, C. i Waldfogel, J.** (2004). Inequality in early childhood education and care: what do we know? *Social inequality*, 223.
- Moreno, J. M. i Martínez, A.** (2023). Educación en la Sombra en España: una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma. *EsadeEcPol Brief*, núm. 35.
- Navarro-Varas, L. i León, M.** (2023). ¿Quién gana y quién pierde? El acceso desigual a los recursos de educación y cuidado en la temprana infancia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 182, 81-96.
- Navarro-Varas, L. i Mayordomo, E.** (2024). L'escola bressol a Catalunya, entre la universalitat i la gratuïtat, a León, M. i Albaigès, B. (dirs.), *Anuari 2024. L'estat de l'educació a Catalunya*. Polítiques 94, Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/escolabressol-catalunya-gratuitat>
- Nelson, J. i O'Donnell, L.** (2012). *Approaches to Supporting Young People Not in Education, Employment or Training: a Review*. (NFER Research Programme: From Education to Employment). NFER.
- New York State** (2016). *The Value of Afterschool Programs*. Network for Youth Success.
- Nguyen, T. D., Kramer, J. W. i Evans, B. J.** (2019). The Effects of Grant Aid on Student Persistence and Degree Attainment: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 89(6), 831-874.
- Nollenberger, N. i Rodríguez-Planas, N.** (2015). Full-time universal childcare in a context of low maternal employment: Quasi-experimental evidence from Spain. *Labour Economics*, núm. 36, 124-136.
- OCDE** (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. Education Policy Perspectives. OCDE.
- OCDE** (2020). *Is childcare affordable? Policy brief on employment, labour and social affairs*. OCDE.
- OCDE** (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During —and From— Disruption*. OCDE.
- Paniagua, A.** (2022). Programes de segona oportunitat. Què funciona per millorar el retorn educatiu i les transicions al treball de les persones joves? *Què funciona en educació?*, núm. 20. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/segona-oportunitat>
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. i Vaden, N. A.** (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competence. *Child development*, núm. 61(2), 485-494
- Peck, L. R. i Bell, S. H.** (2014). *The Role of Program Quality in Determining Head Start's Impact on Child Development. Third Grade Follow-Up to the Head Start Impact Study*. OPRE Report, núm. 2014-10.
- Puma, M. et al.** (2012). *Third Grade Follow-Up to the Head Start Impact Study: Final Report*. OPRE Report, núm. 2012-45.
- Rahmani, H. i Groot, W.** (2023). Risk Factors of Being a Youth Not in Education, Employment or Training (NEET): A Scoping Review. *International Journal of Educational Research*, Vol. 120, 102198.
- Save the Children** (2022). *Garantizar comedor escolar sano y gratuito a toda la infancia en riesgo de pobreza*. Save the Children.
- Síndic de Greuges de Catalunya** (2024). *La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del decret 11/2021 (gener 2024)*. Síndic de Greuges de Catalunya. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/9822/Informe%20seguiment%20PSE%20Decret%2011_21_cat.pdf

- Síndic de Greuges de Catalunya** (2021). *El paper dels ajuntaments en la lluita contra la segregació escolar. Propostes relacionades amb els sistemes d'informació municipal, els pactes locals, l'educació 0-3 i la planificació educativa*. Síndic de Greuges de Catalunya. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/7675/El%20paper%20escoles%20i%20segregacio%20escolar_2021_cat_ok.pdf
- Tarabini, A. i Jacovkis, J.** (2024). *Perduts pel camí: desigualtats en les transicions educatives després de l'ESO*. Informes Breus 75. Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/perduts-pel-cami-desigualtats-en-les-transicions-educatives-despres-de-l-eso>
- Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J. i Herppich, S.** (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69-96.
- Zancajo, A. i Bueno, C.** (2023). *L'abandonament a 4t d'ESO: les desigualtats en la transició a l'educació postobligatòria*. Informes Breus 74. Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/l-abandonament-a-4t-d-eso-les-desigualtats-en-la-transicio-a-l-educacio-postobligatoria>
- Zancajo, A. i Bueno, C.** (2024). *Continuïtats i discontinuïtats en la secundària postobligatòria*. Informes Breus #. Fundació Bofill.

L'EDUCACIÓ VENÇ LA POBRESA

Una agenda de polítiques educatives
per al benestar i el progrés de les persones



Educació per canviar-ho tot

Amb la col·laboració de:



Plataforma d'infància
de Catalunya

ISBN: 978-84-124828-1-2



9 788412 482812