

Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

Conclusions

César Coll
i Bernat Albaigés
(Directors)



Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya
Conclusions

César Coll i Bernat Albaigés
(Directors)

Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

Conclusions

César Coll i Bernat Albaigés
(Directors)

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

© Fundació Jaume Bofill, 2020
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fundaciobofill.cat>

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir 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.



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

Edició no venal
Primera edició: gener del 2021

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Coordinació tècnica: Miquel Àngel Alegre
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-121371-3-2
DL: B 22125-2020

Autoria: **César Coll** (dir.). Catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona. Ha dirigit treballs sobre l'impacte de les TIC en l'educació i la personalització de l'aprenentatge i ha participat en diversos processos de reforma i innovació educativa, especialment en el que concerneix els aspectes curriculars i psicopedagògics.

Bernat Albaigés (dir.). Investigador en l'àmbit de l'educació i assessor de l'àrea d'infància del Síndic de Greuges.

Gerard Ferrer-Esteban. Doctor en Sociologia i recercador Marie Curie a la Universitat Autònoma de Barcelona sobre els efectes de les polítiques d'autonomia i de rendició de comptes. S'ocupa de l'educació comparada, les pràctiques pedagògiques i la metodologia de recerca socioeducativa.

Fernando Hernández. Professor de la secció de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Forma part del grup de recerca consolidat Esbrina — Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis.

Raül Manzano. Mestre i llicenciat en Ciències de l'Educació. Actualment treballa al Centre de Recursos Pedagògics del Servei Educatiu del Segrià. Director de les revistes de primària de l'editorial Graó *Guix i Aula*. És expresident i membre de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Moisés Esteban-Guitart. Doctor en Psicologia. Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i director de l'Institut de Recerca Educativa a la Universitat de Girona. Responsable del grup de recerca Cultura i Educació.

Juana M. Sancho Gil. Catedràtica emèrita de Tecnologies Educatives del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Teresa Mauri. Doctora en Psicologia de l'Educació i mestra. Catedràtica d'Escola Universitària del Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Antoni Tort. Doctor en Pedagogia i catedràtic de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Actualment dirigeix l'Escola de Doctorat de la mateixa universitat i coordina el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV).

Jordi Serarols. Doctor en Educació i TIC. Professor col·laborador de la Universitat Oberta de Catalunya. És membre del grup de recerca Edulab. Els seus interessos de recerca giren al voltant de l'ús de les tecnologies digitals en educació i l'equitat escolar. És inspector d'educació a Barcelona des del 2009.

Sarai Samper. Llicenciada en Sociologia i màster en Recerca Social Aplicada. És sòcia del Col·lectiu d'Analistes Socials (D-CAS) des del 2004, i consultora especialitzada en disseny, implementació i avaluació de polítiques públiques.

Índex

Els reptes de l'educació a Catalunya: uns desafiaments compartits, una realitat pròpia

César Coll	1
Mirant al futur des del present	4
L'aprenentatge en el segle XXI i els desafiaments que enfronta el sistema educatiu	6
L'aprenentatge al llarg i ample de la vida i l'educació escolar	8
L'impacte de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació en l'aprenentatge i l'educació	9
Les noves necessitats d'aprenentatge i la formació d'aprenents competents	12
La desigual distribució d'oportunitats i recursos per aprendre i les desigualtats en l'accés a l'aprenentatge	13
Afrontar els desafiaments des d'una visió de conjunt	14
Estructura i continguts de l' <i>Anuari 2020</i>	16
Bibliografia	23

INDICADORS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

Presentació

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 29

1 Indicadors de referència sobre l'èxit educatiu

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 37

La promoció escolar i la permanència en el sistema educatiu	40
L'adquisició de competències bàsiques	49
L'Estratègia Europa 2020	50
L'èxit educatiu des d'una perspectiva comparada	54

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

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés 71

Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural	73
Indicadors de desenvolupament socioeconòmic	74
Condicionants d'origen social i indicadors d'accés al sistema educatiu	80
Condicionants d'origen social i indicadors de resultats educatius	84
Condicionants d'origen social i indicadors socials	104
Condicions de salut i educació	108
Evolució de les condicions de salut	108
La relació entre les condicions de salut, la classe social i el nivell d'instrucció	115
Despesa pública i privada en salut	119
Gènere	124
Desigualtats de gènere en les trajectòries formatives	124
Desigualtats de gènere en els aprenentatges	129

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

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés

137

La provisió de recursos al sistema educatiu	139
L'evolució de la despesa pública en educació	139
El nivell de despesa pública en educació	158
La despesa en beques	164
La despesa privada en educació	171
La provisió de professorat	184
La demografia educativa	190
L'evolució de la demografia educativa	190
L'escolarització de l'alumnat d'origen immigrat	195
El fet migratori i els resultats educatius	201
La programació de l'oferta	204
Les ràtios d'alumnat per unitat	213
La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats	216
La segregació escolar segons l'origen de l'alumnat: evolució i perspectiva internacional	217
La segregació escolar segons les necessitats de suport educatiu de l'alumnat	224
Segregació escolar i resultats acadèmics	232
Ús de la llengua vehicular i èxit educatiu	236
Usos lingüístics de la població i coneixement de les llengües catalana i castellana	237
La incidència del nivell d'instrucció en el coneixement de la llengua	244
L'èxit educatiu en funció de la llengua parlada a casa	245
L'aprenentatge de les llengües estrangeres	248
L'educació inclusiva	252
L'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris	252
La dotació de mesures i suports per a l'atenció educativa	257
L'escolarització en centres d'educació especial	260

L'escolarització preobligatòria	266
La participació en l'educació infantil de primer cicle	266
Les desigualtats socials i territorials en l'accés	272
La provisió d'oferta pública	281
L'impacte de l'escolarització primerenca en els resultats educatius	283
L'escolarització postobligatòria	286
La participació de la població jove en el sistema educatiu	286
La provisió de la formació professional	294
La graduació a l'ESO	301
Els programes de noves oportunitats	303
El retorn al sistema educatiu	305
La formació al llarg de la vida	307
La participació en la formació al llarg de la vida	307
Les desigualtats d'accés	311
El nivell d'instrucció de la població adulta	315
Entorn, oportunitats educatives i polítiques educatives locals	317
El finançament de les polítiques educatives locals	317
El desplegament de les polítiques educatives locals	326
La participació en les activitats de lleure educatiu	336

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

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés	339
Educació i ocupació	341
La participació al mercat de treball	342
La incidència del nivell d'instrucció en la participació al mercat de treball	345
La població jove que ni estudia ni treballa	354
La sobrequalificació de la població ocupada	356
Societat del coneixement	359
La inversió en recerca, desenvolupament i innovació (R+D+I)	360
La relació entre innovació i nivell d'instrucció	367
El desenvolupament de la societat digital	370
La bretxa digital	373

Participació cultural i política	380
El consum cultural	380
La relació entre consum cultural i educació	386
La despesa pública en cultura	388
La relació entre despesa pública en cultura i educació	395
La relació entre participació política i educació	397

Segona part

DESAFIAMENTS PER A L'EDUCACIÓ A CATALUNYA EN UN ESCENARI D'APRENTATGES DISTRIBUÏTS I INTERCONNECTATS

5 De la innovació com a moda a una cultura de la innovació per a la transformació de la vida dels centres

Fernando Hernández 403

El punt de partida: les relacions entre canvi, transformació, innovació i millora de l'educació	405
Introducció: la primavera pedagògica de les innovacions i dels centres innovadors	407
La metodologia seguida en aquest capítol	410
Algunes iniciatives que ajuden a situar la «primavera innovadora» i que defineixen els sentits de la innovació	412
Escola Nova 21: un catalitzador per a la transformació de l'Escola	412
La Xarxa de competències bàsiques: de la formació per competències al desenvolupament professional per a la transformació dels centres	419
Què ens diu la recerca sobre el canvi i els exemples internacionals	423
La importància de definir la finalitat del canvi	423
Finlàndia: planificar el canvi per respondre als nous problemes i desafiaments	424
El projecte <i>California Way</i> : els canvis profunds són lents i modestos	427
Una cultura de la innovació per afrontar els desafiaments del sistema educatiu	430
Bibliografia	435

**6 Les necessitats d'aprenentatge en el segle XXI
o què cal ensenyar i aprendre a les escoles i els instituts** **443**
César Coll i Raül Manzano

Introducció	445
La personalització de l'aprenentatge i el currículum escolar	449
La concreció de les intencions educatives: competències i sabers	457
Quines competències, quins sabers associats?	463
Cap a un nou model de currículum	473
Trets i criteris del nou model de currículum relacionats amb la identificació dels aprenentatges seleccionats com a continguts curriculars	474
Trets i criteris del nou model de currículum relacionats amb la formulació dels aprenentatges seleccionats com a continguts curriculars	476
Trets i criteris relacionats amb l'estatus normatiu dels continguts curriculars	477
Bibliografia	480

**7 L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries
personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa** **485**
Moisés Esteban-Guitart

Introducció	487
Més enllà de «l'encapsulament de l'aprenentatge». L'ampliació dels temps i espais educatius	488
Què volem dir amb la noció de <i>trajectòria personal d'aprenentatge</i> ?	491
Alguns reptes, desafiaments i oportunitats. Creació i desenvolupament de trajectòries personals d'aprenentatge	501
Estratègies de personalització educativa	504
Establiment de xarxes educatives multinivell i intersectorials	506
Polítiques públiques de redistribució de recursos, competències i funcions segons un nou pacte, contracte o consens social sobre l'educació	511
Algunes mesures específiques a tall de conclusió	513
Bibliografia	520

8 L'ús de les TIC per ampliar, diversificar i connectar espais i temps d'aprenentatge

Juana M. Sancho Gil

525

Introducció	527
L'entusiasme per la nova tecnologia	529
De la il·lusió al sentit	529
Saber instrumental o saber pedagògic	532
Les TIC, la nova ecologia de l'aprenentatge i el seu impacte sobre els sistemes educatius	534
La metàfora ecològica	535
Les TIC i el desdibuixament de les fronteres entre contextos i espais que ofereixen recursos i oportunitats per aprendre	540
Obrint la mirada/reconeixent les connexions	541
Les potencialitats de les TIC en un model d'educació distribuïda i interconnectada	546
La necessitat d'ampliar les mirades sobre l'ensenyament i l'aprenentatge	549
Ombres de la llum	553
Les TIC, noves fonts de desigualtat en les oportunitats i recursos per aprendre	555
La dificultat de les recomanacions	557
Qüestions i desafiaments	560
Bibliografia	561

9 La formació inicial del professorat en un sistema educatiu orientat a la personalització de l'aprenentatge

Teresa Mauri i Antoni Tort

569

Introducció	571
Personalitzar l'aprenentatge: exigències que planteja a l'actuació del professorat	572
Personalitzar l'aprenentatge en l'educació superior com a pedagogia de la formació del professorat	577
Proporcionar contextos de formació docent per atribuir sentit personal a l'aprenentatge de la professió	577

Marc formatiu i currículum base de la formació inicial per a la personalització de l'aprenentatge	581
La reflexió en la formació inicial de mestres	587
Orientacions per a una formació inicial renovada des de la perspectiva de la personalització	595
Accions i propostes amb relació a la transformació del currículum de formació inicial	597
Accions i propostes amb relació als agents educatius, govern i universitats	600
Bibliografia	603

10 Les polítiques d'equitat en l'escenari de la nova ecologia de l'aprenentatge

Jordi Serarols	611
L'equitat: de la igualtat i les desigualtats en educació	613
La nova ecologia de l'aprenentatge i les noves i potents fonts de desigualtat en les oportunitats i els recursos per aprendre	616
De l'educació especial i la inclusió a la personalització dels aprenentatges	617
La igualtat d'oportunitats	622
Les desigualtats socioeconòmiques	626
Polítiques d'equitat: reptes i propostes	629
La segregació i les fronteres culturals	630
L'escletxa digital	632
La integració de serveis i la creació de zones d'acció prioritària	633
L'educació no formal i l'educació informal	635
L'ampliació de l'escolarització obligatòria i la flexibilització del sistema educatiu	637
A tall de conclusió	639
Bibliografia	641

Conclusions

César Coll i Bernat Albaigés

647

Afrontar els desafiaments compartits des de la realitat de l'educació a Catalunya: àmbits i propostes d'actuació	649
Trajectòries i resultats educatius: avenços, topalls i desigualtats	651
La promoció escolar: de la consolidació a l'estancament de les trajectòries educatives	651
L'adquisició d'aprenentatges: estabilitat en els resultats i mínima millora en termes d'equitat	655
Elements de context que dificulten la millora del sistema i les oportunitats educatives	657
La consolidació dels nivells de pobresa infantil des de la darrera crisi econòmica	657
La lenta reducció de la segregació escolar	658
La reducció de la bretxa digital, però l'amplificació en el context de la covid-19	661
El lleure educatiu: participació i desigualtats d'accés	662
Àmbits de política: llums, ombres i espais d'oportunitat	663
L'educació infantil de primer cicle: estancament de la participació i desigualtats d'accés	663
La formació professional: de l'esforç de provisió d'oferta a l'estancament en la seva evolució	666
L'increment de la despesa en beques, però amb dèficits de cobertura	668
La persistència dels dèficits de garanties d'educació inclusiva	669
Les polítiques educatives locals: l'estancament en el desplegament de polítiques	671
El dèficit estructural de la despesa pública en educació i l'increment del copagament	672
La provisió de personal docent en un context de davallada de la demografia escolar	676
Cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents: línies i propostes d'actuació i actors implicats	679
Una cultura educativa basada en la innovació	680
Aprenentatge, aprenentatges escolars i currículum	682

Les trajectòries individuals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa	686
Tecnologies digitals de la informació i la comunicació i aprenentatge	690
Formació del professorat i personalització de l'aprenentatge	693
Les desigualtats d'accés a les oportunitats i recursos d'aprenentatge	696
Actuacions transversals	699
Consideracions finals: sobre l'impuls i la conducció del procés de transformació del sistema educatiu	704

Addenda

CONSEQÜÈNCIES EDUCATIVES DE LA CRISI DE LA COVID-19: BALANÇ I RESPOSTES

Debat mantingut pels autors de l'Anuari 2020 el 13 de juliol del 2020

Relatoria a càrrec de Sarai Samper	709
Quina ha estat per ara la resposta del sistema educatiu a l'impacte de la covid-19?	712
Quina resposta hauríem d'articular com a ecosistema educatiu?	717

Conclusions

César Coll i Bernat Albaigés

Afrontar els desafiaments compartits des de la realitat de l'educació a Catalunya: àmbits i propostes d'actuació

La idea que presideix aquest *Anuari* i a partir de la qual s'ha sol·licitat la col·laboració dels autors i s'han organitzat les seves aportacions és que el nostre sistema educatiu es veu confrontat actualment a uns desafiaments que comparteix amb altres sistemes educatius, però que presenten trets específics i, en conseqüència, demanen un abordatge també específic. Aquests desafiaments tenen el seu origen en les transformacions econòmiques, socials, tecnològiques i culturals associades a la Societat de la Informació, i més concretament en els canvis que s'han produït en els paràmetres de l'aprenentatge humà (què i per a què, quan, on, com, amb qui i de qui aprenem les persones) i que han donat lloc a una nova ecologia de l'aprenentatge.

Els sistemes educatius en general —i per això mateix els desafiaments són compartits—, i el nostre sistema educatiu en particular, estan organitzats segons una visió de l'aprenentatge força allunyada de la que reflecteix aquesta nova situació, la qual cosa fa cada cop més difícil que l'educació escolar pugui seguir complint les funcions que té encomanades

i genera dubtes sobre el seu sentit en el moment actual. El que està en qüestió no és, però, al nostre entendre, el sentit de l'escola ni dels aprenentatges escolars, sinó la capacitat i la idoneïtat per satisfer les necessitats d'aprenentatge dels infants i joves d'avui d'un sistema educatiu organitzat d'acord amb una visió de l'aprenentatge i dels aprenents en bona part obsoleta. Per tant, cal canviar la visió de l'aprenentatge que és a la base de l'educació escolar i aquest canvi implica acceptar que és necessari revisar en profunditat l'organització i el funcionament del sistema educatiu.

D'acord amb aquest plantejament, en aquest *Anuari* s'analitza, en primer lloc, la situació de l'educació a Catalunya a partir d'un conjunt d'indicadors del sistema educatiu, els mateixos que s'han emprat en edicions precedents de l'*Anuari*. I, en segon lloc, es revisen i s'analitzen alguns aspectes i algunes qüestions particularment sensibles implicats en aquest procés de revisió en profunditat del sistema educatiu que no tan sols és necessari, sinó també urgent, iniciar. En aquest marc, aquest capítol de conclusions està organitzat segons aquesta transició existent entre els canvis del passat, que afecten fonamentalment l'escolarització i l'estancament del model en el present, i la transformació necessària que en el futur haurà d'abordar el nostre sistema educatiu per aconseguir situar, d'acord amb aquesta nova ecologia de l'aprenentatge, els aprenents i els aprenentatges en el centre de la política educativa.

En els tres primers apartats es fa un balanç sintètic dels avenços, les mancances i els desafiaments que afronta l'educació a Catalunya a partir de la informació proporcionada pels indicadors. Com hom pot apreciar, bona part dels desafiaments assenyalats en aquest primer apartat són, per dir-ho així, desafiaments «heretats» que remetien a febleses i mancances que, malgrat els esforços que s'han fet i, en alguns casos, els avenços significatius que s'han assolit, segueixen estant en bona part presents i no s'han pogut superar. La presa en consideració de les característiques i exigències de la nova ecologia de l'aprenentatge obliga, però, a rellegir i afrontar aquests desafiaments «heretats» amb una nova perspectiva.

En altres paraules, no es pot continuar abordant i tractar d'afrontar aquests desafiaments «heretats» com s'ha fet fins ara. Molts d'ells, per no dir tots, prenen una nova dimensió a la llum dels nous desafiaments que se'ns plantegen. És per aquesta raó que en el tercer apartat del capítol, dedicat a identificar línies i formular propostes d'actuació per avançar cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents, els desafiaments «heretats» i «nous» es confonen, ja que en els dos casos cal afrontar-los atenent les característiques i exigències de la nova ecologia de l'aprenentatge. Finalment, el capítol es tanca amb unes consideracions generals sobre la planificació i conducció del procés de transformació del sistema educatiu que comporten la concreció i el desplegament de les actuacions proposades.

Trajectòries i resultats educatius: avenços, topalls i desigualtats

La promoció escolar: de la consolidació a l'estancament de les trajectòries educatives

Des d'una perspectiva evolutiva, cal destacar la millora que el sistema educatiu a Catalunya ha experimentat en els principals indicadors relacionats amb la promoció escolar i permanència al sistema educatiu de l'alumnat, una millora que ha estat significativa i sostinguda en el temps de manera quasi ininterrompuda.

Des de l'any 2005 fins a l'any 2018, per exemple, les taxes d'idoneïtat als 15 anys, que mantenen una relació negativa amb el grau de repetició de l'alumnat al llarg dels ensenyaments obligatoris, han passat del 70,3 % al 80,7 %, i les taxes de graduació a l'ESO, que afavoreixen la continuïtat de l'alumnat en el sistema educatiu als ensenyaments secundaris postobligatoris, del 79,0 % al 89,0 %.

Més enllà dels ensenyaments obligatoris, en aquest mateix període les taxes d'escolarització als 17 anys han pujat del 76,4 % al 87,8 %, i les taxes d'escolarització als 20 anys, del 49,5 % al 66,5 %. És a dir, cada cop hi ha hagut més alumnes als ensenyaments postobligatoris que han allargat més la seva trajectòria formativa.

En aquest sentit, les taxes d'abandonament educatiu prematur, que informen sobre els joves que abandonen el sistema sense haver assolit ensenyaments secundaris postobligatoris, s'han reduït del 33,2 % de 2005 al 19,0 % de 2019. Durant aquest període, doncs, el sistema educatiu ha aconseguit retenir gairebé quinze joves més de cada cent respecte de les xifres anteriors, sense que abandonin els estudis abans de finalitzar els ensenyaments secundaris postobligatoris. Pel que fa als joves «ni-ni» (joves entre 18 i 24 anys que no estudien ni tampoc treballen), la seva proporció es va mantenir estabilitzada al voltant del 25 % en el període 2009-2013 i, a partir d'aleshores, va iniciar un procés de reducció fins al 16,1 % de l'any 2018.

En alguns d'aquests indicadors, a més, l'evolució ha estat més positiva a Catalunya que al conjunt d'Espanya i de la Unió Europea, tal com succeeix amb l'evolució de les taxes d'idoneïtat als 15 anys, les taxes de graduació a l'ESO o les taxes d'escolarització als 17 anys.

Cal tenir en compte que en períodes de crisi econòmica el sistema educatiu actua com a refugi per a la població jove que busca oportunitats de qualificació a través de la formació mentre el mercat de treball no té capacitat per garantir-los una ocupació. Els joves que ja són dins del sistema i no troben una sortida laboral, a més, també tendeixen a prolongar la seva trajectòria formativa en espera d'una eventual inserció laboral. Aquesta circumstància explica la millora general dels indicadors de permanència en el sistema educatiu entre els anys 2008 i 2016, així com el fet que aquesta millora s'hagi estancat el darrer trienni observat. En l'actualitat, parlem d'un estancament afavorit per la recuperació econòmica, que atreu els joves cap al mercat de treball sense que completin estudis

postobligatoris, i alhora derivat de les dificultats del sistema educatiu per retenir la població jove amb més dificultats d'escolarització i menys vinculació amb el sistema per prosseguir la seva formació.

Així, l'any 2019, per primer cop després d'anys d'evolució positiva, la taxa d'abandonament educatiu prematur torna a créixer, del 17,0 % al 19,0 %, i la proporció de població de 18 a 24 anys que ni estudia ni treballa creix del 16,1 % al 16,6 %. L'anàlisi comparada pel que fa a aquests indicadors situa Catalunya en una posició més negativa en relació amb la mitjana del conjunt de l'Estat i de la Unió Europea. Quant a l'abandonament educatiu prematur, per exemple, la taxa a Catalunya és prop de 2 punts superior a la mitjana espanyola (17,2 %) i pràcticament el doble que la mitjana europea (10,3 %), i pel que fa a la taxa NEET (Not in Education, Employment or Training), prop d'un punt superior a la de l'Estat (15,7 %) i més de 3 a la de la Unió Europea (13,2 %).

La reducció de les taxes d'ocupació entre els joves a partir de la crisi de la pandèmia de la covid-19 obre l'oportunitat, malgrat tot, de trencar el topall experimentat fins ara pel que fa a la lluita contra l'abandonament educatiu prematur. Les dues darreres dècades s'ha incrementat l'oferta de cicles formatius de grau mitjà en prop de 30.000 noves places. Són 10.000 places més de les que necessitaríem per assolir l'objectiu del 15 % d'abandonament prematur que fixava l'Estratègia Europa 2020 en el cas de Catalunya, i 20.000 menys de les necessàries per arribar al 10 % previst per al conjunt de la Unió Europea.

Incrementar el nivell formatiu dels joves és clau per a les seves oportunitats laborals. Sabem, per exemple, que la població amb estudis superiors té, amb dades de 2019, prop de tres vegades menys de probabilitats de patir una situació de desocupació que la població amb estudis bàsics: la taxa d'atur de la població amb estudis superiors se situa l'any 2019 en el 6,1 %, mentre que la de la població amb estudis bàsics o inferiors, en el 17,0 %. A més, en períodes de crisi, la prevalença de la situació de desocupació tendeix a créixer més entre la població amb menys formació que no pas

entre la població amb estudis superiors, mentre que, en períodes de bonança, les diferències en funció del nivell d'instrucció tendeixen a reduir-se. Aquesta circumstància s'observa ja quan s'analitzen les dades corresponents al segon trimestre de 2020, les quals evidencien l'inici dels efectes de la crisi derivada de la pandèmia de la covid-19. D'ençà de la pandèmia, en proporció, el nombre de persones actives i ocupades ha tendit a reduir-se més entre la població amb estudis bàsics que entre la població amb estudis superiors. Si prenem com a referència les dades d'ocupació, per exemple, val a dir que en el segon trimestre de 2020 el nombre de persones ocupades amb estudis superiors s'ha reduït en un 4,1% respecte de 2019, mentre que el nombre de persones ocupades amb estudis bàsics, en un 8,8%.

Partim, a més, d'una estructura formativa fortament polaritzada, amb un alt percentatge de població amb estudis superiors i una proporció molt elevada de persones amb estudis bàsics. Aquesta realitat provoca un desajust important respecte de l'estructura ocupacional, que presenta un pes de l'ocupació de nivell de qualificació mitjà molt superior a la proporció de població amb estudis mitjans. Amb dades de 2019, el percentatge d'ocupacions de nivell de qualificació mitjà és del 45,1%, mentre que el percentatge de població amb estudis mitjans és del 17,8%, i el percentatge de població ocupada amb estudis mitjans, 22,3%. En canvi, l'ocupació de nivell de qualificació alt es troba en el 36,6%, molt semblant al seu pes entre el conjunt de la població (35,2%), però lleugerament inferior al percentatge de població ocupada amb nivell d'estudis superiors, que és del 47,0%. Aquest desajust entre estructura formativa i ocupacional genera un problema de sobrequalificació de la població, que ha d'exercir tasques en el mercat de treball no equiparables al seu nivell de formació. Per contra, val a dir que també hi ha una part de la població ocupada que té estudis bàsics, el 30,7%, xifra molt superior al pes de l'ocupació de nivell de qualificació baix, que és del 18,3%. En resum, reduir l'abandonament educatiu i incrementar el volum de joves, com a mínim, amb estudis mitjans finalitzats hauria de permetre incrementar-ne substancialment l'ocupabilitat.

L'adquisició d'aprenentatges: estabilitat en els resultats i mínima millora en termes d'equitat

La millora dels indicadors de promoció escolar als ensenyaments obligatoris durant els darrers quinze anys, estancats el darrer trienni, contrasta amb l'estabilitat mostrada durant el mateix període pel que fa als nivells d'adquisició de competències a les diferents edicions, només amb alguna excepció, de les proves de competències bàsiques aplicades a l'alumnat de 6è de primària i de 4t d'ESO, i també de les proves PISA de l'alumnat de 15 anys.

En el cas de les proves de competències bàsiques, només en la competència de llengua anglesa a 6è de primària i en la competència matemàtica a 4t d'ESO sembla que existeix algun progrés positiu significatiu sostingut en el temps durant el període 2013-2019. Convé recordar que s'avaluen quatre competències diferents a primària i cinc competències diferents a secundària (llengua catalana, llengua castellana, llengua anglesa, matemàtica i científicotecnològica), sense millores significatives en la majoria d'aquestes.

En el cas de les proves PISA, que avaluen tres competències (comprensió lectora, matemàtica i científica), les puntuacions obtingudes en les sis edicions celebrades i el percentatge d'alumnat que es troba en un nivell baix d'aprenentatge es mantenen força inalterables, amb alguna fluctuació puntual sense consistència en el temps. Només en competència lectora sembla que existeix un avenç positiu, encara que no s'ha pogut acabar de corroborar en l'edició de 2018 a causa de l'ajornament de la publicació de resultats per problemes de versemblança de la resposta obtinguda dels estudiants participants. Amb tot i aquest estancament estructural, val a dir que, a les proves PISA, Catalunya obté resultats equiparables a la mitjana dels països de la Unió Europea i lleugerament millors que la mitjana espanyola, i també que pocs països europeus al llarg de les diferents edicions han presentat progressos destacables (ans al contrari, nombrosos països presenten retrocessos).

Més enllà dels resultats generals, és necessari veure en quina mesura es troben condicionats per la situació socioeconòmica de l'alumnat i les seves famílies; cal parlar, per tant, d'equitat en els resultats. Perquè sabem que l'alumnat amb un estatus socioeconòmic (ESCS) més alt tendeix a obtenir millors resultats a les proves de competència i també en la permanència al sistema educatiu que l'alumnat amb un estatus socioeconòmic baix. En efecte, l'any 2018 l'alumnat amb ESCS alt obté 81 punts més en competència matemàtica i 76 més en competència científica que l'alumnat amb ESCS baix. En aquesta mateixa línia, les darreres dades censals disponibles (2011) evidencien que l'alumnat amb progenitors amb estudis superiors presenten taxes d'abandonament educatiu prematur 30 punts percentuals per sota de l'alumnat amb progenitors amb estudis primaris o inferiors.

I, tanmateix, malgrat l'impacte de la crisi econòmica de 2008, que com veurem tot seguit ha incrementat el risc de pobresa entre els infants, no es pot afirmar de manera categòrica que a Catalunya aquesta situació hagi derivat en un increment de les desigualtats educatives, com a mínim des de la perspectiva dels resultats educatius assolits. Fins al moment, el sistema educatiu ha absorbit aquests increments sense augmentar, al seu torn, les diferències preexistents entre l'alumnat socialment afavorit i l'alumnat socialment desafavorit.

Si prenem com a referència els resultats de les proves PISA de l'any precedent a la crisi anterior (2006), si bé els resultats eren similars als de les proves de l'edició del 2018, el grup social que ha tingut una evolució menys positiva quant als resultats ha estat el dels estudiants amb estatus socioeconòmic alt. Si es comparen els resultats de les proves de 2015 i 2018, aquesta tendència es manté: l'alumnat amb ESCS alt experimenta un decreixement més pronunciat en ciències i matemàtiques que l'alumnat amb ESCS baix.

Des d'una perspectiva comparada, convé afegir que Catalunya no se situa entre les comunitats autònomes i els països europeus amb diferències en

els resultats de les proves PISA més elevades. A escala europea, Catalunya presenta una diferència entre els quartils inferior i superior d'ESCS de 81 punts en matemàtiques, equivalent a la mitjana espanyola i només per darrere d'Estònia, Irlanda, Croàcia, Letònia, Dinamarca i Finlàndia. Si prenem com a referència els resultats en matemàtiques en funció de l'origen immigrant, Catalunya se situa entre les comunitats autònomes amb diferències més petites entre l'alumnat nadiu i immigrant de primera generació.

Malgrat que no es pot afirmar que les desigualtats en el rendiment acadèmic de l'alumnat s'hagin incrementat els darrers anys, aquestes desigualtats persisteixen, la qual cosa obliga a adoptar les polítiques educatives necessàries per combatre-les. Val a dir, a més, que aquesta manca d'increment de desigualtats en els resultats acadèmics no significa que les desigualtats socials i educatives, des d'una mirada de l'educació més integral, tal com veurem a continuació, no hagin augmentat.

Elements de context que dificulten la millora del sistema i les oportunitats educatives

La consolidació dels nivells de pobresa infantil des de la darrera crisi econòmica

Mentre abans de la crisi de 2008 Catalunya tenia nivells de pobresa infantil equiparables a la mitjana europea, en l'actualitat presenta nivells significativament superiors, amb diferències que han esdevingut estructurals. De fet, l'any 2019 la taxa de risc de pobresa entre la població menor de 16 anys se situa en el 31,1 %, nivells que no s'havien assolit mai durant les dues darreres dècades (la mitjana europea se situa en el 20 %). Convé afegir que la població infantil ha estat el grup d'edat amb una tendència en l'evolució de la pobresa més negativa, i ara ja és el col·lectiu més afectat, contràriament al que succeïa abans de la crisi econòmica de

2008. Mentre aleshores el grup d'edat més gran de 65 anys era el col·lectiu més afectat per la pobresa, amb xifres que giraven al voltant del 28 %, els darrers anys aquesta taxa s'ha consolidat per sota del 20 %. Aquest mateix comportament, però a la inversa, s'ha produït en el cas de la població infantil.

Això significa que Catalunya aborda l'inici de la crisi de la covid-19 amb uns nivells de pobresa infantil significativament superiors als que patia abans de la crisi de 2008. La crisi actual suposarà, de fet ja ho està fent, un increment de les taxes d'atur, una reducció de la renda per càpita de la població i conseqüentment també un increment de les taxes de pobresa i dels índexs de desigualtat en la distribució de la renda. En el cas de la crisi de 2008, i en el període 2008-2013, per exemple, el PIB per càpita es va reduir en un 8,0 % a preus corrents i la població infantil menor de 16 anys en situació de risc de pobresa es va incrementar un 69,3 % (en valors absoluts, més de 140.000 infants més en situació de pobresa respecte de 2008, 185.000 si prenem com a referència l'evolució fins al 2019).

Una crisi econòmica genera un repte important per al sistema educatiu per l'esforç que ha de realitzar per prevenir que les desigualtats socials esdevinguin desigualtats educatives. Abordar una nova crisi econòmica amb nivells de desigualtat de partida més grans suposa una dificultat afegida per a la gestió de la complexitat i un fre afegit per a l'objectiu de la millora de l'èxit educatiu.

La lenta reducció de la segregació escolar

Els darrers anys, el problema de la segregació s'ha posat en el centre del debat sobre la política educativa, no només per garantir una major cohesió social del sistema educatiu sinó també com a mecanisme per a la millora dels resultats educatius. El Pacte contra la segregació escolar a Catalunya, promogut pel Síndic de Greuges i el Departament d'Educació des de l'any 2019, amb la participació de la majoria de municipis més

grans de 10.000 habitants i d'agents de la comunitat educativa, evidencia la centralitat política que ha adquirit la lluita contra aquest fenomen.

La recerca sociològica demostra que la segregació escolar genera un impacte negatiu en els resultats agregats del sistema educatiu, especialment per l'anomenat efecte composició, que incideix especialment en l'alumnat socialment desafavorit que es concentra en uns centres determinats. L'anàlisi de les proves PISA 2018 posa de manifest que, si agrupem els països europeus segons el nivell de segregació escolar, estudiar en un país altament segregat, a paritat de nivell de riquesa agregada, està associat a una disminució de 29 i 23 punts en ciències i en matemàtiques, respectivament.

A Catalunya, l'anàlisi de les dades sobre els desequilibris en la composició social dels centres constata una lleugera tendència a reduir la segregació escolar de l'alumnat socialment desafavorit.

Si prenem com a referència l'alumnat estranger, l'anàlisi de l'Estadística del Departament d'Educació evidencia que els índexs de dissimilitud, que mesuren la proporció d'alumnat estranger que caldria hipotèticament canviar de centre per aconseguir un equilibri en la seva distribució, han tendit a reduir-se progressivament des del curs 2001-02, tant a primària com a secundària, encara que de manera lleu. Si, per aconseguir aquest equilibri, el curs 2001-02 calia canviar de centre el 51 % de l'alumnat estranger a primària i el 41 % a secundària, el curs 2018-19, aquesta proporció se situa en el 44 % i el 35 %, respectivament.

L'anàlisi dels índexs d'equitat, que mesuren el desequilibri existent en l'escolarització d'alumnat estranger entre centres segons la titularitat, indica que, mentre el curs 2000-01 els centres públics escolaritzaven 5,3 vegades més alumnat estranger que els centres concertats a primària i 4,9 vegades més a secundària, el curs 2018-19 aquestes ràtios s'han reduït fins a les 2,0 i 1,6 vegades, respectivament. Aquest desequilibris, que persisteixen, encara que sigui en menor intensitat, han mostrat una evolució

més positiva que al conjunt de l'Estat, fins al punt que el curs 2000-01 els índexs d'equitat a Catalunya doblaven la mitjana espanyola i, en canvi, el curs 2018-19 són equivalents.

Des d'una perspectiva comparada, si prenem com a referència les dades de composició que ens ofereixen les proves PISA 2018 i ens fixem ara en la distribució de l'alumnat d'estatus socioeconòmic baix, observem que els nivells de segregació escolar d'aquest col·lectiu s'han mantingut més o menys estables des de 2006. Val a dir, alhora, que els nivells de segregació d'aquest alumnat a Catalunya (0,39) són equivalents a la mitjana espanyola (0,39), tot i que només per sota de Madrid, Andalusia i Múrcia, i lleugerament inferiors a la mitjana europea (0,41).

Les diferències en la composició social dels centres generen, al seu torn, diferències en els resultats en les proves de competències de l'alumnat. Els centres d'alta complexitat obtenen, amb caràcter general, pitjors resultats en les proves de competències que els centres de baixa complexitat. Convé afegir, però, que, tot i que hi ha una certa estabilització els darrers anys, les últimes proves de competències a 6è de primària i a 4t d'ESO (2019 i 2020) mostren que les diferències entre centres d'alta i baixa complexitat són menys intenses que les diferències existents l'any 2013, a l'inici de la implementació.

Cal recordar que, un cop es controlen els efectes de l'origen social de l'alumnat sobre els resultats, les diferències entre centres desapareixen. A partir de les dades de les proves PISA, per exemple, es constata que a Catalunya els centres concertats, que tenen una composició social més afavorida, tendeixen a obtenir millors resultats que els centres públics, però també que aquestes diferències entre centres públics i privats desapareixen a igualtat d'origen social i composició social dels centres.

Malgrat la lenta reducció dels nivells de segregació escolar existents, val a dir que aquests continuen essent elevats. Al ritme actual, per assolir nivells relativament baixos de segregació (amb índexs de dissimilitud

per sota del 0,20) caldria esperar més de dues dècades. En aquest sentit, es fa necessària la intensificació de les polítiques que han de permetre reduir la desigualtat en la composició social dels centres, sigui amb una nova regulació amb nous instruments que ho faci possible, sigui amb mesures de finançament que redueixen les barreres econòmiques d'accés.

La reducció de la bretxa digital, però l'amplificació en el context de la covid-19

L'anàlisi dels principals indicadors que informen sobre el desenvolupament de la societat digital a Catalunya evidencia una evolució molt positiva pel que fa a la cobertura i accés a les noves tecnologies. En poc menys de dues dècades, s'ha triplicat la proporció de llars amb accés a internet i la proporció de la població que fa ús diari d'internet, i s'ha quadruplicat el percentatge de llars amb connexió a banda ampla, amb proporcions l'any 2019 que giren al voltant del 90 %, i que situen Catalunya per sobre de la mitjana estatal i europea.

Aquesta transformació sistèmica ha permès que la bretxa digital s'hagi reduït de manera significativa els darrers anys. Si hom pren com a referència l'ús d'internet de la població adulta, per exemple, les desigualtats existents en funció de l'edat, del nivell d'estudis i de la situació laboral de la població són l'any 2019 més petites que anys enrere.

Amb tot i aquesta evolució positiva, la bretxa digital encara existeix i suposa un important factor de desigualtat educativa per a la població socialment menys afavorida i especialment per als infants. D'acord amb l'Enquesta sobre equipament i ús de tecnologies de la informació i la comunicació a les llars, l'any 2019 encara hi ha un 7,2 % dels infants de 10 a 15 anys que no ha fet ús d'ordinador durant els darrers tres mesos, i aquest percentatge és més elevat quan menors són els ingressos de la llar. En llars amb ingressos inferiors als 900 euros el 20,8 % dels infants no ha

fet ús d'internet darrerament, mentre que en llars amb ingressos superiors als 2.500 euros mensuals, només l'1,4 %.

En el context de confinament a causa de la pandèmia de la covid-19, en què el darrer trimestre del curs 2019-20 s'ha desenvolupat de manera telemàtica, la bretxa digital s'ha fet molt visible i ha suposat un factor de desconexió d'una part significativa de l'alumnat socialment desafavorit de les activitats lectives plantejades pels centres, tot i les mesures adoptades pel Departament d'Educació i altres administracions per distribuir dispositius electrònics i connectivitat a més de 50.000 famílies. A partir del curs 2020-21, el Departament d'Educació ha impulsat el Pla d'educació digital de Catalunya, amb la distribució de 300.000 ordinadors a l'alumnat a partir de 3r d'ESO i 110.000 paquets de connectivitat per als alumnes més vulnerables.

El lleure educatiu: participació i desigualtats d'accés

L'àmbit de les activitats educatives més enllà de l'ensenyament formal també s'ha vist fortament afectat pel cicle econòmic. L'anàlisi de l'Enquesta de salut de Catalunya, que ofereix dades sobre la participació dels infants de 3 a 14 anys en les activitats extraescolars, evidencia que, si bé les activitats esportives es van mantenir amb nivells de participació més o menys estabilitzats al llarg dels darrers anys, amb un lleu increment a partir de l'any 2014, quan la conjuntura econòmica era més favorable, la participació dels infants a les activitats no esportives va experimentar un retrocés sostingut per efecte de la crisi econòmica precedent. Mentre que la participació l'any 2010 era del 44,8 %, l'any 2014 es va reduir fins al 33,5 %, més de deu punts percentuals menys en només cinc anys. En valors absoluts, això significa una pèrdua de 77.476 infants de 3 a 14 anys en la realització d'activitats extraescolars no esportives. Les dades de 2018, arran del període de recuperació econòmica, han tornat a situar aquesta participació en el 44,1 %. En el supòsit que l'impacte de la crisi de la pandèmia de la covid-19 tingués un abast similar, i tenint present la

davallada demogràfica, la reducció del nombre d'infants d'aquesta edat podria girar al voltant dels 125.000. Per evitar aquest efecte, cal desenvolupar polítiques que compensin les desigualtats d'accés, actualment poc desenvolupades. Segons l'Enquesta de salut de Catalunya 2018-19, tant en activitats extraescolars esportives com en activitats extraescolars no esportives, els infants de classe social baixa tendeixen a destinar menys hores per setmana a aquestes activitats d'educació no formal (1,3 i 0,6, respectivament) que els infants de classe social alta (2,0 i 1,2), pràcticament la meitat. En canvi, aquests alumnes destinen més hores a jugar al carrer o al parc o a veure la televisió, activitats de caràcter informal.

El Pla de millora de les oportunitats educatives, promogut pel Departament d'Educació a partir del curs 2020-21, preveu novetats que van en aquesta direcció, com ara el finançament per al desplegament dels plans educatius d'entorn o per a la promoció d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu, després que arran de les restriccions pressupostàries derivades de la darrera crisi es van minorar i suprimir ajuts al lleure educatiu per part de l'Administració educativa.

Àmbits de política: llums, ombres i espais d'oportunitat

L'educació infantil de primer cicle: estancament de la participació i desigualtats d'accés

Arran de la crisi econòmica de 2008, que va minorar les necessitats de conciliació de les famílies i va reduir-ne els ingressos a causa del creixement de l'atur, així com també les restriccions pressupostàries associades, que van comportar la supressió de la subvenció que el Departament d'Educació transferia als ajuntaments per al finançament d'aquesta oferta, entre els cursos 2011-12 i 2014-15 es van destruir prop de 13.000 places, aproximadament la meitat al sector públic i l'altra meitat al sector privat.

La baixada de la natalitat va fer, però, que, tot i aquesta reducció del nombre d'alumnat, la taxa d'escolarització en aquesta etapa es mantingués estabilitzada al voltant del 36,0 %. Des del curs 2014-15, tot i la recuperació econòmica endegada, i tot i que la taxa d'escolarització hagi reprès una tendència positiva, aquesta no es deu a un increment del nombre d'alumnat, que es manté estable al voltant dels 80.000, sinó a la davallada demogràfica. Ens trobem, doncs, davant d'un estancament del primer cicle d'educació infantil pel que fa a la provisió d'oferta.

En aquest sentit, tot i la bona posició comparada a escala europea, convé afegir que, si bé el curs 2000-01 Catalunya (27,9 %) triplicava la taxa d'escolarització dels infants de 0 a 2 anys existent al conjunt de l'Estat (8,9 %), el curs 2018-19 aquesta taxa ja és més elevada a Espanya (40,3 %) que a Catalunya (39,7 %). Comunitats com ara el País Basc i Madrid disposen de taxes d'escolarització superiors al 50 %.

En l'actual escenari de crisi derivada de la pandèmia de la covid-19, l'educació infantil de primer cicle té el risc d'iniciar un nou període de supressió d'oferta. En el cas que la crisi derivada de la pandèmia tingués un impacte similar a la crisi anterior, l'oferta es podria reduir al voltant de 10.000 places. Si això es compleix, les 40.000 places creades durant el període 2000-2012 s'haurien reduït en més del 50 % a causa de les dues crisis esdevingudes des d'aleshores.

Aquest escenari, però, obre una oportunitat de reduir les desigualtats educatives d'accés si es promouen polítiques de beques i si s'aprofita la reducció de la demanda social per incentivar l'accés dels fills i filles de famílies socialment desafavorides. Efectivament, un dels àmbits on més s'evidencien les desigualtats educatives és el de l'educació infantil de primer cicle. En anteriors edicions de l'*Anuari*, ja s'ha destacat que els infants socialment desafavorits tendeixen a incorporar-se més tard al sistema educatiu, d'una banda pels costos d'accés a les escoles bressol i per la manca de polítiques consistents de beques, que actuen com a barreira, de l'altra perquè els seus progenitors, a causa de la situació laboral,

tenen menys necessitats de conciliació de la vida laboral i familiar, i, també, perquè valoren menys el caràcter educatiu d'aquesta etapa.

El curs 2018-19, la presència d'alumnat estranger al primer cicle d'educació infantil (6,0 %) és més de tres vegades inferior a la seva prevalença en el conjunt d'infants de 0 a 2 anys (20,3 %), i la seva taxa d'escolarització (11,8 %) és més de tres vegades inferior a la taxa d'escolarització dels infants d'aquesta edat (39,7%). La darrera dècada, tot i que aquesta desproporció ha tendit a reduir-se, només ho ha fet lleugerament, amb un increment de la taxa d'escolarització dels infants estrangers de poc menys de 4 punts percentuals (del 8,0 % a l'11,8 % des del curs 2010-11).

L'anàlisi comparada per municipis evidencia, també, que l'associació entre taxes d'escolarització i renda per càpita a escala local ha crescut del 17,4 % el curs 2009-10 al 32,2 % el curs 2017-18, probablement perquè, per efecte de la crisi, els municipis amb una composició social més desafavorida van experimentar un comportament més negatiu de la participació dels infants en aquesta etapa. Com més atur registrat tenen els municipis, més baixes tendeixen a ser les taxes d'escolarització dels infants de 0 a 2 anys.

Aquesta persistència de les desigualtats educatives en l'accés a aquesta etapa és especialment rellevant si es té en compte l'impacte que aquesta escolarització té en els resultats educatius en etapes posteriors. L'anàlisi de les proves PISA impartides a alumnes de 15 anys evidencia que, un cop es controlen els factors d'estatus socioeconòmic i d'origen immigrat, els alumnes tendeixen a tenir millors resultats en la majoria de competències de les diferents edicions realitzades si han estat més d'un any escolaritzats a l'educació preprimària.

La formació professional: de l'esforç de provisió d'oferta a l'estancament en la seva evolució

Un dels factors que ha contribuït a millorar els indicadors de permanència dels joves al sistema educatiu té a veure amb la provisió d'oferta de formació professional, que s'ha incrementat de manera molt significativa les darreres dues dècades. Des del curs 2000-01 fins a l'actualitat, el sistema educatiu ha doblat el nombre de places als cicles formatius de grau mitjà, amb més de 30.000 noves places creades, i ha doblat també el nombre de places als cicles formatius de grau superior, amb prop de 30.000 noves places, més de 60.000 places més en total.

Des de l'any 2000, les taxes brutes d'escolarització a la formació professional s'han triplicat a Catalunya, de 16,0 alumnes de formació professional per cada 100 joves de 15 a 19 anys de l'any 2000 a 47,4 per cada 100 joves de l'any 2018, per sobre de la mitjana espanyola i amb nivells equiparables a la mitjana dels països de la Unió Europea, on aquesta taxa bruta se situa prop del 50.

Amb tot i aquesta millora, però, des d'una perspectiva comparada, la formació professional encara té un pes lleugerament inferior a la mitjana europea amb relació al pes dels ensenyaments obligatoris (a Catalunya, per cada 100 alumnes als ensenyaments obligatoris, n'hi havia 22,4 l'any 2018 a la formació professional, 5 alumnes menys que a la mitjana de la Unió Europea, 27,2) o amb el pes dels ensenyaments de batxillerat (a Catalunya, per cada alumne de batxillerat, hi ha 1,05 alumnes de formació professional, mentre que la mitjana europea se situa en l'1,22). Amb el pas dels anys, aquests desajustos, però, també s'han anat corregint.

Un altre dels dèficits estructurals del sistema educatiu a Catalunya té a veure amb la baixa provisió d'oferta de programes de noves oportunitats, en contrast amb la mitjana del conjunt de l'Estat. Els programes de noves oportunitats són fonamentals per atendre l'alumnat amb més dificultats d'escolarització que, un cop finalitzada l'etapa d'escolarització

obligatòria, tendeix a abandonar prematurament el sistema educatiu. Després d'anys en què l'oferta dels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI) —i dels Programes de Garantia Social (PGS)— rondava els 5.500 alumnes, l'oferta va créixer entre el curs 2008-09 i el curs 2013-14 fins a les 7.668 places. Des del curs 2013-14, però, moment en què arran de l'aprovació de la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE) l'any 2012, que creava la formació professional bàsica (FPB) en detriment dels PQPI, quan aquests darrers es van substituir pels Programes de Formació i Inserció (PFI), quan els nivells de provisió i d'escolarització en aquesta oferta es mantenen estancats: l'alumnat matriculat s'ha situat al voltant dels 7.000 i la taxa bruta d'escolarització en aquesta etapa (prenent com a referència la població de 16 a 17 anys, potencialment destinatària) ha decrescut del 5,7% al 4,7%, un punt percentual, molt per sota de la mitjana espanyola, que se situa en el 8,2%, que disposa d'una oferta d'FPB que tendeix a incrementar-se progressivament des del curs 2014-15.

A partir de l'any 2018, l'evolució positiva que havien experimentat els indicadors de manteniment en el sistema educatiu s'ha estancat de manera significativa, com a conseqüència de la recuperació econòmica, però també de la incapacitat del sistema educatiu per retenir l'alumnat amb més necessitats de suport educatiu. Atesa la forta relació existent entre l'abandonament educatiu prematur i el cicle econòmic, la crisi derivada de la pandèmia de la covid-19 suposa una oportunitat per reprendre la tendència de reducció d'aquest fenomen.

Caldrà fer un esforç important en la creació d'oferta en els ensenyaments secundaris postobligatoris, és a dir, batxillerat i cicles formatius de grau mitjà. Convé recordar, a més, que, si bé l'evolució demogràfica manté una tendència negativa pel que fa a la porta d'entrada del sistema educatiu en els nivells inferiors, els propers anys les cohorts d'edat més nombroses seran aquelles que finalitzen l'educació secundària obligatòria i estan en disposició d'accedir als ensenyaments secundaris postobligatoris.

Per assolir l'objectiu del 15 % que estava previst per a l'any 2020 per a l'Estratègia Europa 2020 en el cas de Catalunya, caldria disposar d'un increment de 20.000 joves de 18 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris o més. Per assolir l'objectiu del 10 % previst per al conjunt de la Unió Europea, aquesta xifra pujaria pràcticament fins als 50.000 joves amb aquesta formació. Convé recordar que durant les dues darreres dècades s'ha incrementat l'oferta de cicles formatius de grau mitjà en prop de 30.000 noves places, augment de la provisió d'oferta que caldria repetir en proporcions similars per aconseguir assolir l'objectiu per a l'Estratègia Europa 2020.

L'increment de la despesa en beques, però amb dèficits de cobertura

Les beques conformen un dels àmbits de la política educativa clau a l'hora de combatre les desigualtats educatives. Amb relació a això, val a dir que ha estat un dels àmbits que menys afectació va tenir per les mesures d'austeritat aplicades en la crisi econòmica precedent.

Des del curs 2007-08 fins a l'actualitat, la inversió en beques ha mantingut una tendència positiva sostinguda en el temps, tant si es computa com a despesa en beques per estudiant no universitari com també sobre el volum de la despesa pública en educació.

Així, el curs 2007-08, just abans de la crisi econòmica, el percentatge de la inversió en beques sobre la despesa en educació no universitària era del 0,53 %, mentre que el curs 2017-18 ho era del 2,38 %. Aquesta evolució positiva ha propiciat que, per primer cop des de fa dècades, l'esforç destinat a beques en els ensenyaments no universitaris sobre el pressupost en educació sigui actualment més gran a Catalunya que al conjunt de l'Estat (2,29 %).

I en aquesta mateixa línia, si prenem com a referència la despesa en beques per estudiant no universitari, aquesta ha passat dels 28,9 euros el curs 2007-08 fins als 119,7 euros el curs 2017-18, en aquest cas encara per sota de la mitjana espanyola (142,1 euros); i si prenem com a referència la cobertura (alumnat becat sobre alumnat total), ha passat del 9,7% al 15,8%, també per sota de la mitjana estatal (21,1%) i amb fluctuacions més importants al llarg del període observat.

Amb tot i aquesta evolució positiva, convé posar de manifest que, des d'una perspectiva comparada, Catalunya presenta encara un dèficit estructural en inversió en beques especialment en relació amb la mitjana europea.

Per comunitats autònomes, Catalunya presenta un esforç en beques sobre la despesa pública en educació no universitària superior a la mitjana espanyola, però també uns nivells de cobertura i de despesa per estudiant només superiors a les Balears, Cantàbria, Castella-la Manxa i Navarra.

La persistència dels dèficits de garanties d'educació inclusiva

Un dels dèficits estructurals del sistema educatiu a Catalunya té a veure amb el suport encara insuficient als centres ordinaris per garantir l'educació inclusiva de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Els darrers anys, l'aprovació del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu ha suposat un avenç significatiu a l'hora de reconèixer el dret d'aquest alumnat a escolaritzar-se en centres ordinaris, amb l'establiment de mesures i suports d'atenció educativa d'acord amb les necessitats de l'alumnat, amb itineraris personalitzats i flexibles que garanteixin la continuïtat formativa, i amb la reconversió dels centres d'educació especial en centres proveïdors de serveis i recursos per als centres ordinaris.

En aquest sentit, ja des de fa anys, el sistema educatiu ha incrementat el nombre de docents per al suport intensiu per a l'escolarització inclusiva (SIEI), de 316 el curs 2010-11 a 764,5 el curs 2019-20, i també ho ha fet en les dotacions de docents especialistes d'educació especial a primària, de prop de 3.000 a prop de 3.400, o també en les dotacions de recursos per a l'atenció als alumnes amb dificultats d'audició, llenguatge i comunicació (centres de recursos educatius per a deficients auditius —CREDA—, visuals —CREDVI— i alumnat amb trastorns del desenvolupament i la conducta —CRETDIC), de 365,5 a 454,5 en el mateix període, entre d'altres. A més, els darrers anys, també s'han incrementat les dotacions dels EAP, de 718 el curs 2015-16 a 760 el curs 2019-20, i s'han creat els Itineraris formatius flexibles (IFE) el curs 2017-18 per garantir la continuïtat formativa de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual lleu o moderada que no està en disposició de seguir el batxillerat o els cicles formatius, amb 273 places el curs 2018-19.

Amb tot i això, la inversió en recursos continua essent insuficient per atendre amb garanties d'inclusió l'alumnat amb necessitats educatives especials, i la proporció d'alumnat escolaritzat en centres ordinaris continua estabilitzada per sota del 80,0%, lleugerament per sota de la mitjana espanyola (83,4%), i el nombre d'alumnat escolaritzat als centres d'educació especial, també, al voltant dels 7.000. De fet, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes situa Catalunya a la cua pel que fa a l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris, només per davant de l'Aragó i Extremadura.

El desplegament d'aquest decret ha estat marcat, fins a l'actualitat, per mancances en la dotació de recursos.

Les polítiques educatives locals: l'estancament en el desplegament de polítiques

Els ajuntaments tenen un paper fonamental en l'educació, entre altres factors, a l'hora de proveir oportunitats educatives a la població, especialment més enllà dels ensenyaments obligatoris i postobligatoris (llars d'infants, escoles de música, escoles d'adults, activitats de lleure educatiu, etc.), i també a l'hora d'atendre les necessitats de l'alumnat amb més dificultats d'escolarització, que l'escola tota sola no pot atendre (programes de prevenció de l'absentisme, programes de diversificació curricular, programes de noves oportunitats, programes de transició escola-treball, etc.). Reforçar les polítiques educatives locals és determinant per millorar l'acompanyament a l'escolaritat de l'alumnat amb més risc d'abandonament educatiu prematur.

Durant la darrera dècada, les polítiques educatives locals promogudes pels ajuntaments també han experimentat un cert procés d'estancament, tant en la seva cobertura territorial com social. La reducció d'ingressos procedents de la recaptació d'impostos, l'aplicació de mesures de contenció del dèficit aplicades en les partides transferides pel Departament d'Educació, que afectava el finançament de serveis o programes amb un elevat cost per als pressupostos municipals com ara les escoles bressol, les escoles de música o els plans educatius d'entorn, i les restriccions imposades per la Llei 27/2013, de 27 de desembre, de racionalització i sostenibilitat de l'Administració Local (LRSAL), entre d'altres, van provocar que la despesa en educació dels ajuntaments decreixés en un 24,3% a preus corrents en el període 2010-2013 (28,9% a preus constants). Malgrat la progressiva millora durant els anys següents (del 6,1% a preus corrents en el període 2015-2017, 2,9% a preus constants), aquesta ha estat insuficient per recuperar els nivells de despesa existents abans de la crisi econòmica: l'any 2017, la despesa dels ajuntaments en educació era encara un 15,6% a preus corrents (22,8% a preus constants) inferior que el 2010.

En aquest context, el desplegament de polítiques educatives locals s'ha vist força limitat, encara en l'actualitat. Àmbits com ara els de l'educació infantil de primer cicle, els programes de noves oportunitats o la formació d'adults, en els quals els ajuntaments juguen un paper important en la seva provisió, no han experimentat millores en la seva cobertura durant la darrera dècada, tal com s'ha posat de manifest precedentment. En el cas de la formació d'adults, per exemple, el nombre d'alumnat al sector públic ha passat de prop dels 70.000 el curs 2010-11, als 60.000 el curs 2017-18, amb una taxa bruta de participació que ha anat disminuint progressivament. Només en el cas de les escoles de música, l'alumnat escolaritzat al sector públic ha crescut dels 40.000 als 47.000 alumnes en aquest mateix període.

L'anàlisi del Panel de polítiques educatives locals de la Fundació Pi i Suñer i la Diputació de Barcelona, a més, mostra com el grau de responsabilitat dels ajuntaments no millora de manera significativa d'ençà l'any 2010: la proporció d'ajuntaments que planifica, diversifica i avalua les polítiques educatives en el seu àmbit territorial no presenta grans canvis des de l'any 2012. Si bé hi ha una major propensió a la planificació i avaluació, la diversificació de polítiques ha mantingut una tendència negativa en el període 2012-2018, amb una proporció d'ajuntaments que diversifica polítiques, que ha passat del 66,7% al 54,5%. Mentre alguns programes, com ara els de prevenció de l'absentisme o els de transició escola-treball, s'han vist reduïts de manera progressiva, d'altres, com ara els d'acompanyament a l'escolaritat, presenten una evolució més positiva, en part per l'impuls que han tingut els darrers anys els plans educatius d'entorn.

El dèficit estructural de la despesa pública en educació i l'increment del copagament

L'experiència ens demostra que la despesa pública en educació ha estat un àmbit fortament afectat pel cicle econòmic. Així, després d'un període de fort creixement del pressupost liquidat del Departament d'Educació

durant el període 2004-2009, del 60,1% a preus corrents (39,2% a preus constants), dels 3.368,9 als 5.393,1 milions d'euros, aquest va tendir a créixer en el període 2009-2014 un 21,7% a preus corrents (un 28,1% a preus constants), fins als 4.220,1 milions d'euros, per efecte de la crisi econòmica precedent i per les mesures imposades de contenció del dèficit públic. A partir d'aleshores, en el període 2014-2018, ja amb un escenari de recuperació econòmica, ha tornat a créixer un 22,7% a preus corrents (un 17,0% a preus constants), fins als 5.177,6 milions d'euros. Amb tot i aquest increment, però, l'any 2018 aquesta era encara un 4,0% inferior a preus corrents (un 15,9% a preus constants) que la despesa liquidada pel Departament d'Educació l'any 2009.

El pressupost inicial del Departament d'Educació per al 2020 preveu un increment de la despesa de 850,0 milions d'euros addicionals, que suposa un increment del 17,6% respecte del pressupost inicial de 2018, xifra que probablement se superarà quan es disposin de les dades del pressupost liquidat per efecte de la gestió de la pandèmia no prevista. En tot cas, és plausible pensar que, després d'una dècada, el Departament d'Educació disposa d'un pressupost equivalent al que disposava l'any 2010, malgrat que el curs 2019-20 el sistema educatiu disposa d'un 12,4% més d'alumnat als ensenyaments de règim general que el curs 2009-10, prop de 150.000 alumnes més. De fet, la despesa per estudiant del Departament d'Educació en el període 2009-2018 ha caigut de 4.490,5 euros a 3.825,0 euros, un 14,8% a preus corrents (un 25,4% a preus constants), molt per sota encara de la despesa probablement liquidada per estudiant l'any 2020.

Aquesta mateixa evolució s'observa quan s'analitza la despesa pública no universitària en educació a Catalunya sobre el PIB, o també la despesa unitària per estudiant no universitari, prenent com a referència el conjunt de la despesa pública en educació no universitària efectuada per les diferents administracions públiques.

En aquest cas, la despesa pública sobre el PIB va passar del 2,71% l'any 2004 al 3,44% el 2009, va decreixer de manera significativa fins al 2,84% el 2014 arran de la crisi precedent, i, amb la recuperació econòmica, ha recuperat de manera tímida l'esforç inversor fins al 2,97% el 2018. O de la mateixa manera, la despesa unitària per estudiant va passar dels 3.562,7 euros per estudiant el 2004 als 5.739,2 euros el 2009, posteriorment va reduir-se fins als 4.227,9 euros el 2014 i, des d'aleshores, ha crescut fins als 5.018,9 euros corresponents a l'any 2018, un 12,6% menys a preus corrents que l'any 2009.

Aquest comportament de la despesa pública no universitària s'ha donat també al conjunt de l'Estat i al conjunt de la Unió Europea, amb algunes diferències. Si bé la reducció de la despesa durant el període 2009-2014 a Catalunya va ser superior a la de la mitjana espanyola, de manera que se situa en una de les comunitats autònomes amb una minoració més gran de la despesa per estudiant no universitari (del 26,3%, pel 22,9% en el cas espanyol), la recuperació de la inversió en el període 2014-2018 també ha estat més pronunciada a Catalunya que al conjunt de l'Estat (18,7%, per un 12,8%, respectivament), la qual cosa la posiciona també en una de les comunitats amb un increment més gran.

De fet, si prenem com a referència el període 2009-2018, doncs, la despesa pública en educació per estudiant no universitari ha caigut més al conjunt de l'Estat (13,0%) que a Catalunya (12,6%). Això ha provocat que, per primer cop, després de dècades, la despesa pública per estudiant a Catalunya (5.018,9 euros) sigui pràcticament equivalent a la despesa destinada al conjunt de l'Estat (5.070,3 euros).

Per comprendre aquest comportament de la despesa en les diferents comunitats, cal fer menció a opcions polítiques dels diversos governs autonòmics, però també a les mesures d'estabilitat pressupostària imposades a través de la reforma constitucional de 2011 i la Llei orgànica 2/2012, de 27 d'abril, d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera, que, entre altres aspectes, condicionava aquesta despesa al compliment dels

objectius de dèficit i, conseqüentment, a l'estat de les finances públiques de les comunitats autònomes. En aquest sentit, existeix una associació estadísticament significativa entre la reducció de la despesa pública per estudiant no universitari i el nivell de dèficit de les comunitats: les comunitats que tenien un dèficit més alt l'any 2009, com era el cas de Catalunya, van tendir a aplicar reduccions de la despesa per estudiant més elevades durant el període 2009-2014, mentre que les comunitats amb un dèficit més baix l'any 2014 han tendit a aplicar un increment més alt de la despesa durant el període 2014-2018.

Convé recordar que l'estancament dels nivells de despesa experimentat durant la darrera dècada, amb les fluctuacions ja esmentades, es produeix en un context de dèficit estructural d'inversió en educació a Catalunya, si s'analitza l'esforç inversor des d'una perspectiva comparada en funció del nivell de riquesa existent. A Catalunya, l'any 2018 la despesa pública en educació sobre el PIB és del 3,57 % (2,97 % si es té en compte només la despesa en educació no universitària), mentre que aquest esforç és del 4,23 % (3,45 %) al conjunt de l'Estat i del 4,81 % (3,63 %) al conjunt de la Unió Europea.

Factors com ara el pes del sector concertat o la densitat poblacional tenen incidència a l'hora d'explicar les diferències entre comunitats autònomes pel que fa al nivell de despesa en educació. Les comunitats amb un pes més elevat del sector concertat o amb una proporció més petita de municipis de menys de 10.000 habitants, tenen menys despesa pública en educació per estudiant no universitari. Tanmateix, per comprendre l'esforç inversor, un dels factors que més incidència té és el sistema de finançament autonòmic. Les comunitats autònomes amb un saldo fiscal més desfavorable, tant si es calcula a partir del flux benefici o del flux monetari, tendeixen a tenir una despesa pública més baixa, tal com succeeix en el cas de Catalunya.

Els baixos nivells de despesa pública en educació a Catalunya comporten també elevats nivells de despesa privada de les llars en ensenyament.

A Catalunya, les llars destinen un percentatge més elevat de despesa en ensenyament (2,05 %) que les llars espanyoles (1,54 %), un import també més elevat (668,6 euros per 460,7 euros en el cas espanyol) i una despesa per estudiant també més alta (1.298,4 euros per 906,3 euros). Les llars catalanes destinen un 31,1 % més en ensenyament que les llars espanyoles.

A més, la despesa privada de les llars manté una tendència positiva al llarg de les dues darreres dècades, sostinguda en el temps, tant en el període de crisi econòmica precedent, moment en què la despesa pública va decreixer i es va incrementar el copagament per a l'accés a determinats serveis i ofertes, com també en la nova fase de recuperació econòmica, quan la despesa pública ha tendit a incrementar-se. Cal afegir, alhora, que l'any 2018 aquest esforç de les llars sembla que s'ha accentuat. D'acord amb aquestes consideracions, doncs, la despesa privada condiciona cada cop més l'accés a l'educació, la qual cosa esdevé determinant per a la igualtat d'oportunitats en un context de crisi econòmica, on moltes famílies pateixen i patiran una minoració dels seus ingressos.

La provisió de personal docent en un context de davallada de la demografia escolar

La provisió de professorat és un dels àmbits de la política educativa que s'han vist més afectats pel cicle econòmic en general, i particularment també per les restriccions pressupostàries imposades arran de la crisi econòmica de l'any 2008. Aquell curs, 2008-09, partíem d'un volum de professorat estabilitzat al voltant dels 109.000 docents i una ràtio d'alumnat per professor de l'11,0.

A partir de l'aprovació del Reial decret llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu, però, les dotacions de professorat van iniciar un període de descens, en prop de 3.000 docents, fins al curs 2014-15, tot i que el nombre d'alumnat continuava creixent, la qual cosa va provocar que les ràtios se situessin

novament als nivells de l'any 2000, en els 12,3 alumnes per professor. D'aleshores ençà, el nombre de professorat en els ensenyaments de règim general ha tornat a augmentar, a un ritme superior (9,0 %) que l'increment del nombre d'alumnat (3,7%), la qual cosa ha propiciat que la ràtio d'alumnat per professor hagi tornat a decreïxer, fins a l'11,8 el curs 2018-19.

Els pressupostos de 2020, que incorporen un increment de la despesa per a la contractació de professorat, i les necessitats derivades de la gestió de la pandèmia de la covid-19, que han suposat l'increment de més de 8.000 professionals, prop de 5.500 docents, han comportat un nou impuls per a la provisió de professorat i personal de suport als centres (tot i que aquesta dotació està condicionada, per ara, a la durada de la pandèmia).

Val a dir que, des d'una perspectiva comparada, no sembla que existeixi un problema estructural pel que fa a la dotació de professorat en el sistema educatiu. En els ensenyaments de primària i secundària obligatòria, Catalunya se situa en ràtios (12,8) lleugerament per sobre de la mitjana espanyola (12,2), només per sota de Madrid i Andalusia, però també en una posició lleugerament millor que la mitjana de la Unió Europea (13,0). Amb tot i això, sí que existeix la necessitat de diversificar les plantilles dels centres, particularment amb personal de suport en l'àmbit social i de la salut, i de reforçar les dotacions en àmbits com ara el de l'educació inclusiva o en els centres amb més complexitat educativa.

De cara a planificar les polítiques de provisió de personal docent per als propers anys —així com de la resta d'inversions en educació— és necessari tenir present l'evolució de la demografia escolar. En aquest sentit, cal tenir en compte que la tendència decreixent de la taxa de natalitat i la reducció del creixement migratori que s'han produït en la darrera dècada estan suposant un canvi en la tendència de creixement de l'alumnat escolaritzat en els ensenyaments de règim general. L'any 2019 és el primer, des de fa dues dècades, en què la població infantil en edat d'escolarització obligatòria no creix, i el curs 2018-019 és el primer, des del curs 2000-2001, en què el nombre d'alumnat escolaritzat a l'educació primària en el

seu conjunt es redueix. En el cas de l'educació infantil de segon cicle, aquesta reducció del nombre d'alumnat està present des del curs 2012-13.

Amb la nova crisi econòmica derivada de la covid-19, és plausible pensar que la natalitat continuarà amb una evolució decreixent, i que el creixement migratori se situarà novament en valors negatius, la qual cosa accentuarà el canvi de tendència cap al decreixement de l'alumnat escolaritzat. En concret, en un escenari en què l'impacte de la crisi fos similar a la del període 2008-2013, la pèrdua d'alumnat en els propers cinc anys podria arribar a superar els 100.000 alumnes als ensenyaments d'infantil de segon cicle, primària i secundària obligatòria respecte del curs 2019-20, que equival al voltant de 4.000 unitats.

Val a dir que, els darrers anys, s'ha produït una progressiva reducció de l'oferta de grups a l'educació infantil de segon cicle (amb una pèrdua del 13,9% d'alumnat entre els cursos 2011-12 i 2018-19), però també un augment progressiu de grups a l'educació secundària obligatòria (amb un increment del 15,3% en el mateix període), de manera que el sector públic s'ha convertit en el principal amortidor dels canvis en la demografia educativa. Aquesta tendència es mantindrà previsiblement fins al curs 2022-23, però a partir d'aleshores serà negativa en el conjunt dels ensenyaments obligatoris.

Aquesta realitat obligarà a adoptar mesures de programació de l'oferta per garantir la cobertura de les necessitats d'escolarització en condicions d'eficiència en la gestió dels recursos públics (entre els quals, de forma destacada, la provisió de docents), però també suposarà, com a conseqüència de la progressiva davallada de la demografia educativa, un alliberament de recursos per poder destinar a impulsar les reformes estructurals que el sistema educatiu requereix.

Cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents: línies i propostes d'actuació i actors implicats

El balanç que acabem de presentar mostra que els darrers anys el nostre sistema educatiu ha experimentat un procés d'estancament pel que fa a bona part dels principals indicadors que tradicionalment s'han pres com a referència a l'hora d'analitzar-ne l'evolució. Aquesta situació d'estancament, que obliga a donar un nou impuls a la política educativa, s'afegeix als «nous» desafiaments que té plantejada actualment l'educació, als quals també cal donar resposta, d'acord amb la nova ecologia de l'aprenentatge.

Tot seguit, segons el plantejament general de l'*Anuari 2020* i l'esquema mostrat a l'inici d'aquest capítol, s'identifiquen alguns àmbits d'actuació que considerem especialment rellevants per avançar cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents, i en els quals és urgent i prioritari, al nostre entendre, endegar actuacions transformadores que impulsin i consolidin els avenços en aquesta direcció. Per a cadascun s'enuncien els criteris generals més importants que entenem que haurien de presidir les actuacions i, a continuació, es formulen unes propostes concretes d'actuació assenyalant en cada cas les instàncies i els col·lectius directament responsables d'impulsar-les i tirar-les endavant.

Atès que aquests criteris i aquestes propostes tenen el seu fonament en les anàlisis i els arguments exposats en els diferents capítols de l'*Anuari*, en general s'ha optat per una formulació sintètica amb la finalitat de reforçar-ne les idees principals. En línies generals, els àmbits d'actuació es corresponen amb els temes tractats en els capítols de la segona part, tot incorporant també bona part dels aspectes inclosos en els capítols de la part dedicada als indicadors. S'hi ha afegit, però, un últim àmbit relacionat amb algunes qüestions més transversals que inclou criteris i propostes d'actuació de caràcter general que travessen els àmbits precedents.

Convé assenyalar, encara, que ni en la identificació dels àmbits ni en la formulació de les propostes hi ha cap pretensió d'exhaustivitat, la qual cosa no impedeix que en conjunt dibuixin, a parer nostre, el camí que cal seguir en el procés de transformació pendent.

Una cultura educativa basada en la innovació

Criteris per dissenyar i planificar les actuacions en aquest àmbit

- Assumir i potenciar la cultura de la innovació en tots els nivells de l'organització i el funcionament del sistema educatiu és una condició imprescindible per afrontar els desafiaments que la nova ecologia de l'aprenentatge planteja a l'educació escolar, i també per reaccionar davant la successió accelerada de canvis de tota mena —econòmics, socials, culturals, científics, tecnològics, laborals, etc.—, en bona part imprevisibles, que caracteritza l'escenari actual.
- Les polítiques educatives han d'alinejar-se amb la idea de la cultura de la innovació com un tret essencial del sistema educatiu en general i dels centres escolars en particular. En aquest sentit, la seva funció ha de ser bàsicament impulsora, orientadora i facilitadora de processos d'innovació orientats a la transformació i millora del sistema, renunciant, però, a establir en què han de consistir exactament i com s'han de desenvolupar, així com a forçar-hi la participació dels centres educatius i del professorat.
- Cal garantir la coherència dels processos d'innovació educativa en els quals participen els centres i evitar la sobrecàrrega de feina o el malbaratament dels esforços que pot comportar el fet que el professorat d'un centre participi simultàniament en diversos processos d'innovació.

- Juntament amb els objectius, les activitats, el calendari, els actors participants, els recursos necessaris per a la seva realització i altres detalls rellevants, les propostes i els projectes d'innovació educativa han d'incloure un procediment rigorós i objectiu de seguiment i avaluació dels resultats que pretenen aconseguir.
- La riquesa i la capacitat transformadora de les experiències d'innovació educativa s'incrementen significativament quan s'articulen amb processos de recerca educativa focalitzats a recollir informació objectiva i rigorosa sobre llur disseny, realització i resultats, analitzar-la i posar-la a disposició dels actors implicats amb la finalitat de valorar i, si escau, revisar i millorar les innovacions realitzades.
- La participació activa de tots els actors implicats en el disseny, planificació i realització de les experiències d'innovació repercuteix positivament sobre l'assoliment dels objectius que persegueixen, n'incrementa significativament la capacitat per transformar les pràctiques educatives i n'afavoreix la consolidació en els centres educatius en els quals es duen a terme.

Propostes d'actuació i actors responsables de tirar-les endavant

- Establir un pla general d'impuls a la innovació en els centres educatius elaborat d'acord amb els criteris precedents, amb la finalitat de promoure, afavorir, acompanyar i donar suport a propostes i experiències orientades a transformar les pràctiques docents atenent els principis d'una acció educativa centrada en l'aprenentatge i en els aprenents. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Promoure la creació de xarxes d'intercanvi de coneixement sobre propostes i experiències d'innovació educativa, fomentar la participació del professorat i d'altres agents educatius en aquestes xarxes i donar a conèixer i difondre'n les activitats entre la població en general. (Responsabilitat: Administració educativa.)

- Assignar diferencialment als centres educatius els recursos necessaris per endegar, desenvolupar i consolidar les experiències d'innovació que proposin, tenint en compte la seva adequació a les orientacions del pla general d'impuls a la innovació i l'abast i les característiques específiques de les experiències, així com els recursos propis i comunitaris dels quals disposen, en el marc d'un plantejament de rendiment de comptes. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Vetllar perquè les experiències d'innovació educativa endegades en els centres tinguin en compte la realitat i les necessitats dels mateixos centres, i siguin assumides pel professorat participant i conegudes per la resta de membres de la comunitat educativa. (Responsabilitat: equips directius dels centres educatius.)
- Garantir l'existència en els centres educatius dels recursos (materials, humans i organitzatius —en especial, disponibilitat d'espais i temps de reflexió i coordinació i lideratge pedagògic) necessaris per a la realització de les experiències d'innovació, evitant una sobrecàrrega excessiva de treball que obligui al voluntarisme del professorat implicat. (Responsabilitat: Administració educativa; equips directius dels centres educatius.)

Aprentatge, aprenentatges escolars i currículum

Criteris per dissenyar i planificar les actuacions en aquest àmbit

- Els currículums de l'educació bàsica inicial han d'incloure únicament els aprenentatges a propòsit dels quals es pugui argumentar que contribueixen de forma decisiva a impulsar uns processos de desenvolupament personal i social de l'alumnat satisfactoris i equilibrats, així com la seva formació com a aprenents competents. En la presa de decisions sobre els aprenentatges seleccionats per a

la seva inclusió en els currículums de l'educació bàsica cal fer especial atenció al fet que alguns aprenentatges tradicionalment considerats com a bàsics no ho són tant en el període de l'educació bàsica inicial com en etapes o moments posteriors de la vida de les persones.

- En la presa de decisions sobre els aprenentatges escolars s'ha de prestar especial atenció a àmbits de coneixement i d'experiència —és el cas, per exemple, de l'alfabetització en mitjans, l'alfabetització científica i tecnològica, l'alfabetització econòmica, la multiculturalitat, la globalització o la sostenibilitat— que ocupen un lloc secundari en els currículums actuals de l'educació bàsica o hi estan pràcticament absents, però que esdevenen fonts de necessitats bàsiques d'aprenentatge per a les persones en el segle XXI.
- Els currículums han d'incloure únicament els aprenentatges que poden ser raonablement apresos en el temps previst en el calendari escolar. El càlcul ha de tenir en compte tant els horaris establerts en cada cas com el temps necessari perquè l'alumnat pugui fer uns aprenentatges significatius i profunds dels continguts curriculars.
- Cal identificar, entre tots els aprenentatges inclosos en els currículums de l'educació bàsica, aquells que es considera imprescindible que tot l'alumnat hagi assolit en acabar l'etapa corresponent perquè, en cas de no haver estat assolits, comprometen seriosament la possibilitat de seguir aprenent en les etapes següents. Aquests aprenentatges identificats com a bàsics imprescindibles —en contraposició als altres aprenentatges també identificats com a bàsics, però que podem descriure com a desitjables en el sentit que, en cas de no haver estat assolits al termini de l'educació bàsica, poden ser adquirits posteriorment amb relativa facilitat— han de ser objecte d'una especial atenció i d'un tractament específic, tant des del punt de vista de com treballar-los en els centres i en les aules, com a efectes de l'avaluació del sistema.

- Cal reforçar i aprofundir l'enfocament competencial dels currículums mitjançant la identificació i caracterització dels aprenentatges escolars en termes de competències, tipus de situacions, activitats o pràctiques en les quals s'han de poder desplegar aquestes competències i diferents tipus de sabers —factuals, conceptuals, procedimentals, axiològics, normatius, etc.— que és necessari adquirir, articular i mobilitzar en aquest desplegament.
- El caràcter prescriptiu dels aprenentatges escolars inclosos en els currículums escolars ha de limitar-se a establir:
 - a) L'obligatorietat de treballar en tots els centres els aprenentatges identificats com a bàsics imprescindibles a fi d'assegurar que tot l'alumnat els hagi assolit al termini de les etapes corresponents.
 - b) L'obligatorietat que en tots els centres existeixin les condicions adequades per treballar la resta d'aprenentatges bàsics inclosos en els currículums deixant, però, un ampli marge de maniobra perquè l'alumnat i el professorat dels centres puguin decidir quins focalitzar i aprofundir en el marc de plantejaments de personalització de l'aprenentatge.
- Els currículums de l'educació bàsica no han d'imposar ni presuposar l'adopció d'un tipus determinat d'organització curricular —per matèries, per àmbits, per projectes, disciplinari, interdisciplinari, etc.—, que els centres han de poder decidir en el marc d'una àmplia autonomia curricular i en coherència amb els seus projectes educatius.
- Els canvis curriculars han d'anar acompanyats de les mesures, les actuacions i els recursos necessaris a fi d'assegurar unes condicions adequades per a la implementació i el desplegament en els centres educatius, especialment pel que fa a la formació i el suport al professorat, les infraestructures i l'equipament, i la previsió dels temps de planificació i coordinació per a la posada en marxa dels canvis.

Propostes d'actuació i actors responsables de tirar-les endavant

- Endegar, liderar i dur a terme un procés de canvi curricular orientat a revisar els currículums vigents de l'educació bàsica, atenint-se a les exigències derivades de la nova ecologia de l'aprenentatge, i a satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge de tot l'alumnat en aquest nou escenari. Amb aquesta finalitat, es proposa que el procés de canvi tingui en compte els criteris formulats en l'apartat anterior. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Incorporar als currículums de l'educació bàsica les competències —incloent-hi els diferents tipus de sabers i de situacions i pràctiques socioculturals en les quals s'han de poder desplegar— associades a les noves alfabetitzacions i a la satisfacció de les noves necessitats d'aprenentatge de les persones en el segle XXI. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Proveir els centres educatius amb els recursos humans, d'infraestructura, d'equipament i materials necessaris perquè tot l'alumnat assoleixi els aprenentatges identificats com a bàsics imprescindibles, així com perquè tot l'alumnat tingui accés a la totalitat dels continguts curriculars identificats com a bàsics desitjables. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Dissenyar i desplegar les mesures i assegurar els recursos (materials, personals, de formació i de condicions de treball del professorat) necessaris per poder implementar i desplegar adequadament els nous currículums. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Promoure, donar suport i acompanyar la definició, adopció i posada en marxa en els centres educatius de formes d'organització curricular i de metodologies orientades a personalitzar l'aprenentatge, atenent el perfil de l'alumnat, els recursos i les oportunitats per aprendre presents en l'entorn comunitari i les opcions

pedagògiques del professorat. (Responsabilitat: Administració educativa; equips directius i professorat dels centres educatius.)

- Revisar els projectes educatius i els projectes curriculars de centre en vista dels nous currículums i dels principis i criteris que els sustenten, i prendre les decisions oportunes corresponents per organitzar els espais, els temps i l'activitat docent en el marc de l'autonomia curricular reconeguda normativament. (Responsabilitat: equips directius i professorat dels centres educatius.)
- Establir un procediment normalitzat de revisió i actualització dels currículums de l'educació bàsica que faciliti, d'una banda, la possibilitat de respondre amb rapidesa a les necessitats d'aprenentatge emergents que es puguin produir i, de l'altra, assegurar l'estabilitat i la continuïtat de les opcions curriculars fonamentals, especialment pel que fa als aprenentatges bàsics imprescindibles. (Responsabilitat: Administració educativa.)

Les trajectòries individuals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa

Criteris per dissenyar i planificar les actuacions en aquest àmbit

- Avançar cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents implica desplaçar el focus de l'acció educativa des de les escoles i els aprenentatges escolars als contextos d'activitat, escolars i no escolars, que ofereixen oportunitats i recursos per aprendre a l'alumnat i a les trajectòries personals d'aprenentatge, enteses com el conjunt d'aprenentatges que tenen el seu origen en aquests contextos.
- Posar el focus de l'acció educativa en les trajectòries personals d'aprenentatge implica, entre altres coses, que els centres educatius

i el professorat incorporin a la seva funció docent la tasca d'ajudar l'alumnat a identificar, valorar, reflexionar i reconstruir els seus aprenentatges i les seves experiències d'aprenentatge amb independència del context en què s'han produït. Aquesta tasca és fonamental perquè l'alumnat pugui connectar el que aprèn dins i fora dels centres educatius, aprofitar les oportunitats i els recursos per aprendre que li ofereixen els contextos d'activitat en els quals participa, i, en definitiva, construir trajectòries personals d'aprenentatge més riques i potents i que l'habilitin per aprendre més i millor.

- La satisfacció de les necessitats educatives de l'alumnat en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge exigeix el compromís i la corresponsabilitat dels principals agents educatius, escolars i no escolars, així com dels actors que tenen un paper destacat en la gestió dels contextos d'activitat que ofereixen oportunitats i recursos per aprendre a les persones que hi accedeixen i hi participen.
- Els contextos d'activitat són força diversos respecte de l'amplitud i riquesa de les oportunitats i els recursos per aprendre que ofereixen a les persones que hi accedeixen i hi participen. D'altra banda, l'accés als contextos d'activitat està fortament vinculat al nivell socioeconòmic de les famílies i al seu capital cultural. Aquests dos fets, juntament amb la importància creixent dels contextos d'activitat no escolars en la nova ecologia de l'aprenentatge, estan provocant un increment important de l'impacte de les desigualtats socioeconòmiques i socioculturals en les oportunitats d'aprenentatge. Davant d'aquesta situació, les polítiques d'equitat ja no poden seguir sent només polítiques centrades en el context escolar; han d'incloure, a més, actuacions relacionades amb els altres contextos d'activitat i amb l'accés de l'alumnat als que ofereixen més i millors oportunitats i recursos per aprendre.
- Les administracions públiques, i en especial l'Administració educativa i les administracions locals, tenen un paper destacat i una

responsabilitat directa en la creació de sinergies entre els centres escolars, els centres socioeducatius, les entitats culturals i esportives i altres actors socials i comunitaris per ajudar l'alumnat a satisfer les seves necessitats d'aprenentatge i per ajudar-los a construir-se trajectòries personals d'aprenentatge potents i enriquidores.

Propostes d'actuació i actors responsables de tirar-les endavant

- Identificar els contextos d'activitat presents en l'entorn comunitari dels centres educatius que ofereixen recursos i oportunitats per aprendre als infants i joves i generar sinergies per dissenyar i dur a terme projectes educatius compartits que facilitin a tota la població escolar l'accés a aquests contextos i l'aprofitament dels recursos existents. (Responsabilitat: administracions locals, equips directius i professorat dels centres.)
- Promoure, impulsar i acompanyar el desplegament de plans educatius locals o territorials, amb la participació del màxim possible de centres educatius, serveis i entitats, que faciliten l'accés de tot l'alumnat als recursos i les oportunitats per aprendre existents en el territori independentment de la situació socioeconòmica de les seves famílies. Els plans han de complir, entre d'altres, els criteris següents:
 - a) Partir de la identificació, anàlisi i valoració de les necessitats d'aprenentatge de la població infantil i juvenil de referència.
 - b) Ser participatius, tant en la seva confecció com en el seu desplegament i la seva conducció.
 - c) Precisar els objectius a assolir, les actuacions previstes i els resultats que es pretenen obtenir en els terminis corresponents.
 - d) Establir els compromisos i les responsabilitats de tots els actors implicats, amb una atenció especial al paper de coordinació i articulació dels centres educatius i del professorat.

- e) Tenir una instància única de planificació, gestió i seguiment en la qual participin els responsables en el territori dels diferents sectors i nivells de les administracions (autonòmica i local) i de les entitats implicades.
- f) Gaudir d'un ampli marge d'autonomia en la seva elaboració i desplegament que permeti ajustar els objectius i les actuacions previstes atenent l'evolució de les necessitats d'aprenentatge dels infants i joves i la dinàmica mateixa del desplegament.
- g) Incloure les estratègies i els procediments previstos per fer-ne un seguiment i obtenir informació rigorosa i objectiva sobre l'assoliment progressiu dels objectius i les dificultats que puguin sorgir durant el desplegament.
- h) Comptar els recursos materials, econòmics i de personal necessaris per dur a terme les actuacions previstes i poder assolir els objectius fixats.

(Responsabilitat: Administració educativa; altres administracions del territori implicades en els plans; administracions locals.)

- Incorporar als projectes educatius i curriculars de centre els objectius i les activitats previstes en els plans educatius locals o territorials en què participa el centre. (Responsabilitat: administracions locals, equips directius i professorat dels centres.)
- Reservar espais i temps de treball individual i col·lectiu amb l'alumnat específicament dedicats a identificar, compartir, analitzar i valorar els aprenentatges i les experiències d'aprenentatge que tenen el seu origen en contextos d'activitat no escolars. (Responsabilitat: administracions locals, equips directius i professorat dels centres.)
- Dissenyar, planificar i dur a terme activitats que promoguin i facilitin que l'alumnat connecti aprenentatges i experiències d'aprenentatge de dins i de fora del centre educatiu. (Responsabilitat: administracions locals, equips directius i professorat dels centres.)

Tecnologies digitals de la informació i la comunicació i aprenentatge

Críteris per dissenyar i planificar les actuacions en aquest àmbit

- L'aprofitament de les valuoses potencialitats de les TIC per a l'aprenentatge i l'ensenyament està directament associat a l'ús que en fan l'alumnat i el professorat, al paper que aquestes tecnologies tenen en l'organització de l'activitat conjunta que alumnat i professorat despleguen al voltant dels continguts i tasques d'aprenentatge i a la seva idoneïtat, tecnològica i pedagògica, per l'assoliment dels objectius que persegueix l'activitat conjunta. Els usos educatius de les TIC i la seva capacitat per enriquir l'activitat conjunta de l'alumnat i el professorat han de ser, per tant, el principal ingredient de la formació del professorat en aquest àmbit.
- Els plans i projectes d'educació digital han d'adoptar una perspectiva sistèmica i plantejar-se en el marc més ampli del procés de transformació cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents. Aquest criteri implica posar l'accent en els usos de les TIC orientats a la personalització de l'aprenentatge, i més concretament en el seguiment, acompanyament i suport a l'alumnat en la revisió i construcció de trajectòries personals d'aprenentatges riques i potents.
- Les TIC són en la base de la configuració de nombrosos contextos d'activitat (comunitats virtuals, mons virtuals, realitat augmentada, xarxes socials, repositoris de continguts i d'experiències, plataformes de gestió de continguts, etc.) que ofereixen importants oportunitats i recursos per aprendre. De la mateixa manera, la seva incorporació als contextos d'activitat existents (famílies, entitats culturals, d'oci i esportives, treball) ha enriquit significativament la potencialitat d'aquests contextos com a nínxols d'aprenentatge. L'aprofitament d'aquestes oportunitats i recursos és fonamental

per satisfer les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat en el segle XXI i se situa, consegüentment, en el centre de l'acció educativa del professorat.

- L'aprofitament de les oportunitats i els recursos per aprendre que ofereixen els nous contextos d'activitat basats en les TIC i els ja existents que les han incorporat situa l'accés a aquests contextos, escolars i no escolars, i els usos que s'hi fa d'aquestes tecnologies en el centre de les polítiques d'equitat. Tal com succeeix amb els altres components d'aquestes polítiques, en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge les actuacions ja no es poden limitar a l'escola. Les desigualtats socioeconòmiques troben en les desigualtats d'accés i ús de les TIC a les quals estan associades un factor multiplicador de les desigualtats davant l'aprenentatge. En conseqüència, cal incorporar a les polítiques d'equitat actuacions dirigides a garantir a tot l'alumnat i a les seves famílies l'accés a aquestes tecnologies i a promoure'n un ús que tregui el màxim profit de la seva potencialitat per a l'aprenentatge.

Propostes d'actuació i actors responsables de tirar-les endavant

- Revisar les propostes i els plans d'educació digital i situar-los en la perspectiva d'un procés de transformació sistèmica cap a un sistema educatiu centrat en els aprenentatges i els aprenents, emfatitzant el paper fonamental de les TIC en la construcció de xarxes de contextos d'activitat, escolars i no escolars, que ofereixen oportunitats i recursos per aprendre a l'alumnat i en l'elaboració de projectes educatius locals o territorials que posin aquestes oportunitats i recursos a l'abast de tot l'alumnat. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Centrar la formació inicial i permanent del professorat en els usos pedagògics de les TIC i en l'aprofitament de les seves possibilitats

per personalitzar l'aprenentatge, especialment pel que fa al seguiment, acompanyament i suport cognitiu i emocional a l'alumnat en la configuració i reconfiguració de les seves trajectòries d'aprenentatge, a l'ajustament de les ajudes en l'esdevenir dels seus processos d'aprenentatge i a la coordinació dels agents educatius, inclòs el professorat, que tenen una incidència directa sobre aquestes trajectòries. (Responsabilitat: facultats d'Educació i instàncies de formació en servei del professorat; Administració educativa.)

- Analitzar i valorar fins a quin punt els usos que es fan de les TIC en els centres i en les aules aprofiten les potencialitats d'aquestes tecnologies per assolir els objectius que persegueixen les activitats d'ensenyament i aprenentatge desplegades, per fer un seguiment i un acompanyament de l'alumnat a través dels diferents espais curriculars i per coordinar l'acció educativa del professorat. Revisar els projectes educatius i curriculars, així com les pràctiques docents, en funció dels resultats de l'anàlisi i la valoració realitzades. (Responsabilitat: equips directius i professorat dels centres educatius.)
- Facilitar a totes les famílies, independentment del seu lloc de residència, una connectivitat adequada per poder aprofitar les oportunitats i els recursos per aprendre a les quals les TIC donen accés. Proporcionar a les famílies més vulnerables i amb menys recursos econòmics l'equipament necessari perquè els seus membres, i en especial les seves filles i fills, puguin aprofitar aquestes oportunitats i aquests recursos. Incorporar a les polítiques d'equitat línies d'actuació que promoguin i facilitin la formació en TIC dels membres de les famílies més vulnerables i amb menys recursos econòmics i de formació. (Responsabilitat: Administració educativa; administracions locals.)

Formació del professorat i personalització de l'aprenentatge

Críteris per dissenyar i planificar les actuacions en aquest àmbit

- Per avançar cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents és necessari formar el professorat en l'adquisició i el desenvolupament de les competències necessàries per desplegar actuacions i estratègies de personalització de l'aprenentatge escolar, així com en la comprensió dels principis que les sustenten. Això planteja la necessitat d'incorporar els principis, les actuacions i les estratègies de personalització a la formació inicial del professorat en un doble vessant: com a objectius i continguts curriculars per poder personalitzar l'aprenentatge escolar i com a fonament, eix vertebrador i estratègia metodològica dels processos formatius.
- Incorporar els principis, les actuacions i les estratègies de personalització com a continguts curriculars de la formació inicial dels docents implica posar l'accent en l'adquisició i el desenvolupament de les competències necessàries per:
 - a) Participar en xarxes i comunitats d'aprenentatge integrades per professorat i d'altres actors socials i comunitaris.
 - b) Generar activitats orientades a promoure, facilitar i reforçar el sentit dels aprenentatges escolars de l'alumnat.
 - c) Ensenyar l'alumnat a reflexionar sobre els seus processos d'aprenentatge i sobre si mateixos com a aprenents.
- Emprar els plantejaments i principis de la personalització de l'aprenentatge com a fonament, eix vertebrador i estratègia metodològica de la formació inicial del professorat implica, entre altres coses:
 - a) Posar l'accent dels processos formatius en aconseguir que els futurs professors i professores puguin atribuir sentit i valor personal a l'aprenentatge de la professió docent i estableixin les bases per a la construcció de la seva identitat com a docents.

- b) Proporcionar un context de formació que afavoreixi la interconnexió d'aprenentatges i experiències d'aprenentatge, des de les més vinculades a activitats acadèmiques fins a les que tenen el seu origen en l'observació, acompanyament i participació en comunitats professionals de docents.
 - c) Preveure temps i espais per desenvolupar activitats formatives orientades a l'observació i l'anàlisi de pràctiques educatives reals dels docents en exercici i a la reflexió sobre la seva pràctica inicial docent.
- La col·laboració entre els centres universitaris de formació del professorat i els centres educatius —escoles i instituts— en els quals els futurs professors i professores estan cridats a desplegar la seva activitat com a professionals de la docència ha de ser la columna vertebral de la formació inicial del professorat. Aquesta col·laboració, i més concretament les comunitats integrades pels docents de les escoles i instituts que acullen els futurs professors i professores i el professorat dels centres universitaris encarregat de la seva formació, és el marc idoni per fer convergir en un mateix espai formatiu el coneixement acadèmic, el coneixement pràctic i el coneixement resultant de l'anàlisi i la reflexió sobre la pràctica.
- La formació dels formadors encarregats d'instruir els futurs professors i professores és un element clau en el procés de transformació del sistema educatiu actual cap a un sistema centrat en els aprenentatges i els aprenents. Per assumir la funció que tenen encomanada en els centres universitaris de formació inicial del professorat, aquests formadors necessiten disposar, al mateix temps, d'un sòlid coneixement teòric i d'un coneixement pràctic consistent, a més de tenir un elevat nivell de domini de les competències associades als principis, les actuacions i les estratègies de personalització de l'aprenentatge en general i de l'aprenentatge escolar en particular.

Propostes d'actuació i actors responsables de tirar-les endavant

- Revisar les directrius generals de la formació inicial d'un professorat cridat a exercir la docència en el marc d'un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents. Atesa la importància de garantir la continuïtat i la coherència entre els processos formatius inicials i en servei, la revisió ha de tenir en compte les aportacions i propostes de les entitats responsables d'ambdós tipus de formació. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Promoure, impulsar i donar suport a l'establiment i la consolidació de xarxes integrades per escoles, instituts i centres universitaris de formació inicial del professorat a les quals puguin incorporar-se els futurs docents durant el seu procés de formació. Aquesta actuació implica, entre altres coses, assegurar les condicions necessàries perquè el professorat de les escoles i instituts integrats en les xarxes puguin participar en les activitats formatives i que aquesta participació tingui un reconeixement. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Establir els criteris de qualitat que han de complir els centres d'educació infantil, primària i secundària per incorporar-se i participar en les xarxes de formació inicial del professorat, així com les tasques que assumiran i els reconeixements que rebrà el professorat directament implicat i els mateixos centres. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Revisar els currículums, l'organització i els plantejaments pedagògics i didàctics dels ensenyaments que s'imparteixen en els centres universitaris de formació inicial del professorat atenent els criteris abans esmentats, especialment pel que fa als següents aspectes:
 - a) L'assumpció dels principis, actuacions i estratègies de personalització de l'aprenentatge.

- b) La col·laboració entre els centres universitaris i les escoles i instituts com a eix vertebrador dels processos de formació.
- c) La incorporació d'activitats d'observació i anàlisi de pràctiques educatives reals dels docents en exercici i la reflexió sobre la pròpia pràctica inicial docent com a espais formatius.

(Responsabilitat: centres universitaris de formació inicial del professorat.)

Les desigualtats d'accés a les oportunitats i recursos d'aprenentatge

Criteris per dissenyar i planificar les actuacions en aquest àmbit

- La segregació residencial —concentració de població vulnerable en determinats entorns urbans— i la segregació escolar —concentració de l'alumnat vulnerable en determinats centres educatius—, ambdues estretament associades a factors socioeconòmics i socioculturals, continuen essent una important font de desigualtat davant l'educació en el nostre país. A les desigualtats d'accés i aprofitament de l'educació escolar, la nova ecologia de l'aprenentatge afegeix una nova font de desigualtats davant l'aprenentatge, associada també a factors socioeconòmics i socioculturals, a conseqüència de la importància creixent dels contextos no escolars com a nínxols d'aprenentatge. La neutralització i superació d'aquestes dues fonts de desigualtat, amb un impacte fortament negatiu per un sector important de l'alumnat en termes d'abandonament primerenc dels estudis, de manca d'interès i implicació en els aprenentatges escolars i de desapropietament de les oportunitats i els recursos per aprendre existents en la societat, és potser el desafiament més complicat que afronta el nostre sistema educatiu en l'actualitat.

- La complexitat d'aquest desafiament rau en el fet que la incidència dels factors socioeconòmics i socioculturals sobre les oportunitats d'aprenentatge travessen tots els contextos d'activitat, escolars i no escolars, als quals els infants i joves tenen accés i en els quals participen, de manera que per poder neutralitzar i superar les desigualtats davant l'aprenentatge associades a aquests factors cal actuar en tots aquests contextos. En l'escenari de la nova ecologia de l'aprenentatge, les polítiques i els plans dirigits a promoure la igualtat d'oportunitats davant l'aprenentatge han d'incloure, al costat de les actuacions adreçades a garantir l'accés a una educació escolar de qualitat a tot l'alumnat, actuacions dirigides a facilitar-los l'accés a contextos d'activitat no escolars que ofereixen oportunitats i recursos per aprendre rics i potents, amb independència del nivell socioeconòmic de les famílies. En aquest marc, fer una oferta d'activitats extraescolars de qualitat i facilitar-ne l'accés a tot l'alumnat sense exclusions resulta especialment rellevant.
- En la mesura que són en l'origen de nous contextos d'activitat que ofereixen recursos i oportunitats per aprendre, i també que la seva incorporació als contextos ja existents n'ha incrementat significativament la potencialitat com a nínxols d'aprenentatge, l'accés i l'ús de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació esdevenen alhora una possible font de desigualtats davant l'aprenentatge i un àmbit prioritari d'atenció per a les polítiques d'equitat. La pandèmia de la covid-19 ha posat de manifest l'abast de la bretxa digital, en el seu doble vessant d'accés i ús, i les seves implicacions per a l'aprenentatge. La bretxa, però, ja existia abans de la pandèmia, igual que les seves conseqüències negatives per a l'aprenentatge.
- En el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge, l'escenari natural de desplegament de les polítiques i plans d'equitat és l'entorn social i comunitari de les famílies i els centres educatius on estan escolaritzats els seus fills i filles. Els infants i joves accedeixen a uns o

altres contextos d'activitat mitjançant les seves famílies i, un cop en edat escolar, mitjançant els centres educatius als quals assisteixen. Les famílies i les escoles són, per tant, una mena de passadissos a través dels quals els infants i joves accedeixen a uns o altres dels contextos d'activitat no escolars presents en l'entorn social i comunitari, que són sovint, a més, força diversos i desiguals entre si pel que fa a les oportunitats i als recursos per aprendre que ofereixen. Des d'una perspectiva d'equitat és fonamental, per tant, que en l'entorn comunitari existeixin contextos d'activitat rics i potents quant a les oportunitats i els recursos per aprendre que brinden, com també que es promogui i faciliti l'accés a aquests contextos de tots els infants i joves de la comunitat sense cap mena d'exclusió. La implicació i el compromís de les administracions locals són decisives, sense cap mena de dubte, per aconseguir-ho.

Propostes d'actuació i actors responsables de tirar-les endavant

- Redissenyar les polítiques d'equitat centrades en la lluita contra la segregació residencial i escolar partint d'un enfocament global que tingui en compte les diferents fonts de desigualtat davant l'aprenentatge: tant de les que tenen el seu origen en les necessitats educatives especials de l'alumnat com de les que el tenen en els factors socioeconòmics i culturals; tant de les que es manifesten i operen en els contextos d'activitat escolars com de les que ho fan en contextos d'activitat no escolars. Aquest enfocament s'ha de concretar en un conjunt d'actuacions coherents i sostingudes en el temps que convergeixin en l'entorn social i comunitari de l'alumnat i que impliquin i comprometin l'Administració educativa, les administracions locals, els centres educatius i altres sectors de l'Administració i entitats presents en el territori. (Responsabilitat: Administració educativa; administracions locals.)
- Promoure, impulsar i donar suport a la constitució i consolidació d'entitats culturals, esportives, socioformatives i de lleure que

ofereixin oportunitats i recursos per aprendre als usuaris i que els posin a disposició de tots els infants i joves d'un àmbit comunitari i territorial determinat sense exclusions mitjançant la col·laboració amb les escoles i els instituts de la zona. (Responsabilitat: administracions locals; entitats culturals, esportives, socioformatives i de lleure.)

- Identificar les zones amb nivells elevats de segregació residencial, de segregació escolar i amb centres educatius de màxima complexitat, elaborar plans d'acció específics dirigits a revertir aquestes situacions mitjançant projectes educatius que involucrin les administracions locals i les entitats socials, culturals, esportives i socioeducatives corresponents, i assegurar els mitjans materials i de personal necessaris per al seu desplegament, acompanyament i avaluació. (Responsabilitat: Administració educativa; administracions locals.)
- Revisar els projectes educatius i curriculars de centre tenint en compte els principis de personalització de l'aprenentatge i posar enmarxa actuacions i estratègies orientades a ajustar l'acció docent i l'ajuda educativa a les necessitats educatives i als interessos de l'alumnat, segons les seves trajectòries personals d'aprenentatge i els seus aprenentatges i experiències d'aprenentatge dins i fora de les escoles i els instituts. (Responsabilitat: professorat dels centres educatius.)

Actuacions transversals

Criteris per dissenyar i planificar les actuacions

- En el rerefons dels desafiaments que la nova ecologia de l'aprenentatge planteja als sistemes educatius hi ha la necessitat de renunciar a la visió de l'educació que la identifica pràcticament amb l'educació escolar. Aquesta visió restringida de l'educació,

que sorgeix en el segle XIX amb el naixement dels sistemes educatius nacionals i que s'ha anat consolidant progressivament al llarg del segle XX amb la generalització de l'educació escolar, inspira i impregna encara avui l'organització i el funcionament dels sistemes educatius, i és compartida, a més, per la majoria de la ciutadania. Cal substituir aquesta visió per una altra que no confongui el tot, l'educació, amb una de les seves manifestacions, l'educació escolar, que continua sent important i fins i tot nuclear, però que ja no pot ser entesa i organitzada com si fos l'única. Només podrem avançar cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents partint d'una visió àmplia de l'educació que no atribueixi en exclusiva als centres educatius i al professorat la responsabilitat de la formació dels infants i joves.

- La concreció i la implementació de la majoria de les propostes d'actuacions formulades en els apartats precedents impliquen una revisió en profunditat dels temps i espais educatius. A les escoles i els instituts s'afegeixen altres espais i contextos d'activitat on els infants i joves assoleixen aprenentatges rellevants per a la seva formació i el seu desenvolupament social i personal. Consegüentment, els temps d'aprenentatge es diversifiquen i s'amplien més enllà de l'horari escolar entès com la part del dia durant la qual l'alumnat roman a l'escola.
- Avançar cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents exigeix renunciar a la filosofia homogeneïtzadora que impregna actualment l'organització i el funcionament del sistema educatiu. Les escoles i els instituts han de tenir un ampli marge d'autonomia per poder posar en marxa actuacions i estratègies concretes de personalització de l'aprenentatge en funció de les necessitats i els interessos del seu alumnat, així com de la disponibilitat de contextos d'activitat presents en l'entorn comunitari i de la seva potencialitat com a nínxols d'aprenentatge. De la mateixa manera que els centres educatius han de personalitzar la seva acció educa-

tiva en funció del perfil del seu alumnat i de les característiques de l'entorn comunitari on s'ubiquen, l'Administració educativa ha de diferenciar les seves relacions amb les escoles i els instituts, així com les recomanacions, instruccions i recursos econòmics, materials i personals que posa a la seva disposició, d'acord amb la realitat de cada centre. Un sistema educatiu presidit per la idea de personalització és un sistema que, sense perdre la seva identitat com a tal, aposta perquè cada centre busqui i trobi la manera més adequada per satisfer les necessitats d'aprenentatge del seu alumnat i s'organitzi en conseqüència.

- La importància creixent dels contextos d'activitat no escolars que ofereixen oportunitats i recursos per aprendre als infants i joves, l'èmfasi en les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa i les propostes d'elaborar i desplegar plans educatius locals o comunitaris advoquen a favor d'una major implicació de les administracions locals en els temes educatius. Major implicació, però, suposa major compromís, responsabilitat i participació en la presa de decisions i en la gestió de l'educació escolar.
- La recerca en educació, els processos d'innovació i transformació educativa, la formació inicial i la formació en servei del professorat han estat línies d'actuació que tradicionalment s'han desenvolupat en paral·lel sense gaires connexions i sovint sota l'impuls i la responsabilitat de diferents entitats, instàncies o serveis escassament o gens coordinats entre si. Tanmateix, els processos d'innovació educativa són un marc idoni per a la formació de docents reflexius i la integració del coneixement acadèmic, el coneixement pràctic i el coneixement sobre la pràctica, així com un laboratori ideal per a una recerca educativa orientada a generar coneixement teòricament rellevant i alhora útil per millorar la pràctica docent. Cal revertir, per tant, aquesta desconexió impulsant la recerca basada en el seguiment de processos d'innovació educativa i utilitzar aquest escenari per a la formació inicial i en servei del professorat.

- Una major inversió en educació no garanteix una millor qualitat educativa, però no és menys cert que els països que, segons els estudis comparatius internacionals, obtenen millors resultats en els indicadors de qualitat es troben també entre els que més inverteixen en educació. A Catalunya, l'any 2018 la despesa pública en educació sobre el PIB ha estat del 3,57 % (2,97 % si es té en compte només la despesa pública en educació no universitària), mentre que al conjunt d'Espanya ha estat del 4,23 % (3,45 % en l'educació no universitària) i a la Unió Europea, del 4,81 % (3,63 % en l'educació no universitària).

Propostes d'actuació i actors responsables de tirar-les endavant

- Dissenyar i desplegar una campanya de sensibilització de la ciutadania al voltant dels desafiaments que es plantegen actualment a l'educació escolar, obrir un debat ampli sobre la necessitat i la urgència d'endegar una transformació en profunditat del sistema educatiu que permeti afrontar-los i superar-los, i comprometre els diferents sectors i nivells de l'Administració, així com els diferents col·lectius de la comunitat educativa i del professorat, en la definició de les línies mestres d'aquest procés de transformació. (Responsabilitat: Administració educativa.)
- Revisar la normativa que regula l'organització dels temps escolars amb la finalitat de facilitar les activitats d'aprenentatge realitzades en col·laboració amb altres contextos d'activitat no escolars, tot respectant el principi de l'autonomia dels centres. Incloure els temps dedicats a fer el seguiment i l'acompanyament de l'alumnat a través dels diferents espais d'aprenentatge, així com a la coordinació amb els agents educatius responsables d'aquests espais, en els horaris escolars i en la dedicació del professorat. (Responsabilitat: Administració educativa.)

- Revisar les competències educatives atribuïdes a les administracions locals davant de la importància creixent dels contextos d'activitat no escolars que constitueixen nínxols potencials d'aprenentatge i del paper d'aquestes administracions en l'elaboració, el desplegament i la gestió de plans educatius locals o territorials que facilitin l'aprofitament del seu potencial i el posin a disposició de tot l'alumnat dels centres educatius de les zones de referència. (Responsabilitat: Govern de la Generalitat; Parlament de Catalunya.)
- Elaborar, planificar i desplegar un pla de recerca educativa orientada al seguiment i l'acompanyament de processos d'innovació en escoles i instituts amb reconeixement com a activitat formativa del professorat participant. Els projectes, seleccionats mitjançant convocatòria pública competitiva, haurien de comptar amb la participació d'investigadors i de docents dels centres on es desenvolupen els processos d'innovació i tenir el suport dels equips directius i l'acord dels claustres. (Responsabilitat: Secretaria d'Universitats i Recerca; Administració educativa.)
- Incrementar progressivament la inversió pública en educació per assolir el desitjable 5 % del PIB en un termini màxim de tres exercicis pressupostaris. (Responsabilitat: Parlament de Catalunya; Govern de la Generalitat.)

Consideracions finals: sobre l'impuls i la conducció del procés de transformació del sistema educatiu

El conjunt de criteris i propostes d'actuació presentats en l'apartat precedent dibuixen un panorama que, en concordança amb les anàlisis i aportacions dels autors que han elaborat els capítols inclosos en el segon bloc de l'*Anuari*, aposta clarament per una transformació global del sistema educatiu i, més concretament, de l'educació escolar. Els desafiaments que enfronta actualment el nostre sistema educatiu són d'una magnitud tal que fa del tot impossible afrontar-los mitjançant reformes sectorials poc o gens connectades entre si dirigides a canviar, actualitzar o modernitzar un determinat aspecte o component del sistema —formació del professorat, currículum, autonomia dels centres, horaris, relacions família-escola, organització curricular, metodologies didàctiques, atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials, polítiques d'equitat, participació de la comunitat, inversió en educació, etc.—, per més centrals i nuclears que siguin els aspectes objecte de les reformes i per més ben dissenyades, planificades i executades que aquestes estiguin. Transitar des d'un sistema educatiu organitzat d'acord amb una visió de l'educació entesa de manera exclusiva o prioritària com a escolarització —és a dir, en termes d'activitats d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc exclusivament en contextos escolars— cap a un altre de centrat en l'aprenentatge i els aprenents —i, per tant, amb independència del lloc on s'aprèn—, exigeix un canvi sistèmic que afecta tots els nivells i components. Els processos de canvi sistèmic presenten, però, algunes característiques i comporten alguns riscos en els quals convé que ens aturem breument.

En primer lloc, adoptar una perspectiva sistèmica en el procés de transformació implica que els actors concernits, i molt especialment els responsables de dissenyar, planificar i implementar les actuacions dirigides a impulsar la transformació en els diferents nivells, àmbits i components del sistema, tinguin una idea global compartida del tipus de sistema edu-

catiu cap al qual es vol caminar. En el cas que ens ocupa, això significa que la necessitat d'avançar cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents, així com la idea general d'un sistema d'aquest tipus i de les seves característiques principals, sigui compartida en els àmbits de l'Administració educativa, de les administracions locals, del professorat i de la comunitat educativa. En aquest sentit, la visió encara força generalitzada de l'educació entesa exclusivament o prioritàriament com a escolarització a la qual acabem d'al·ludir és, sense dubte, un obstacle major per arribar a compartir la idea d'un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents i de la necessitat d'orientar el procés de transformació en aquesta direcció. Per això hi ha la importància i la urgència de dissenyar una estratègia de sensibilització dirigida a estendre una visió àmplia de l'educació entre la ciutadania en general i, especialment, entre els actors directament implicats en el procés de transformació.

En segon lloc, tal com ens recorda encertadament Fernando Hernández en el seu capítol, els processos de canvi que aconseguixen modificar realment les pràctiques docents, o en les seves paraules, que aconseguixen transformar «la vida dels centres», són lents. Adoptar una perspectiva sistèmica significa acceptar amb totes les conseqüències que els efectes de les actuacions endegades poden trigar un cert temps a manifestar-se amb claredat, raó per la qual és imprescindible mantenir-les i assegurar-ne la continuïtat durant un període de temps suficient introduint, per descomptat, les correccions que calgui, però evitant al mateix temps discontinuïtats abruptes i abandonaments precipitats.

En tercer lloc, adoptar una perspectiva sistèmica en els processos de transformació educativa no significa en cap cas intentar canviar-ho tot de cop i al mateix temps. Ben al contrari, cal prioritzar curosament les actuacions tenint en compte el paper que tenen en el sistema els components que es volen modificar, les relacions i connexions que mantenen amb la resta de components i les característiques del tipus de sistema educatiu al qual apunta la transformació. Qualsevol canvi en un element d'un sistema acaba repercutint invariablement en la resta de components,

de manera que, abans d'endegar una actuació dirigida a modificar un determinat component, cal analitzar-ne i valorar-ne l'impacte eventual no tan sols en el component que és objecte específic de l'actuació, sinó també en la resta de components. En conseqüència, cal identificar els aspectes i els components que són nuclears en el tipus de sistema educatiu cap al qual apunta el procés de transformació i avançar prudentment, a poc a poc, en aquesta direcció posant en marxa actuacions adreçades a modificar-los, ja sigui incidint-hi directament, com incidint sobre altres components o aspectes del sistema amb els quals estan estretament relacionats. D'acord amb el plantejament i els arguments exposats en aquest *Anuari*, els components nuclears al voltant dels quals s'ha de produir la transformació del sistema educatiu tenen a veure amb els canvis que s'han produït en l'aprenentatge humà com a conseqüència de les transformacions econòmiques, socials, tecnològiques i culturals associades a la Societat de la Informació. Són, en conseqüència, els components i aspectes del sistema educatiu més directament afectats pels canvis en què, per a què, quan, on, com, amb qui i de qui, aprenen els infants i joves que han de ser objecte d'una atenció prioritària, al nostre entendre, en el disseny i desplegament de les actuacions orientades a avançar cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents.

En quart lloc, tal com es posa de manifest en l'apartat precedent, el caràcter sistèmic de la transformació apuntada obliga a posar en marxa actuacions que se situen en diferents nivells de l'organització i el funcionament del sistema educatiu i que impliquen diferents administracions —bàsicament l'Administració educativa i les administracions locals— i a diferents instàncies i serveis de la mateixa Administració. Per tant, cal assegurar, mitjançant el procediment de coordinació adequat, que les actuacions que es prenguin en aquests nivells i instàncies responguin a uns criteris compartits, siguin coherents i apuntin en una mateixa direcció.

Finalment, sembla convenient cridar l'atenció sobre la necessitat de posar en marxa un sistema de seguiment i monitoratge de l'impacte de les actuacions endegades que faciliti i normalitzi les eventuais correccions

que calgui introduir atenent la valoració d'aquest impacte. Això hauria de permetre evitar tant el manteniment d'actuacions que no tenen l'impacte esperat com les discontinuïtats i els canvis bruscos en el contingut i l'orientació de les actuacions.

Permeteu-nos tancar aquest capítol amb un breu comentari relatiu a la situació provocada per la pandèmia de la covid-19. En altres capítols d'aquest *Anuari* els autors fan referència a aquesta situació al fil dels temes que tracten i gairebé tots subratllen que el tancament dels centres educatius durant el darrer trimestre del curs 2019-20 ha posat de manifest un seguit de mancances i limitacions importants del nostre sistema educatiu. El fet destacable és la coincidència en què no són mancances i limitacions provocades pel tancament dels centres, sinó que ja hi eren abans i en la seva majoria ja havien estat identificades. El que ha fet la pandèmia és treure-les a la llum, incrementar-ne la visibilitat, mostrar que tenen a veure amb dèficits estructurals que disminueixen fortament la capacitat del sistema educatiu per satisfer les necessitats d'aprenentatge de tot l'alumnat i, molt especialment, afavorir la presa de consciència de la necessitat i urgència d'afrontar-les i superar-les. En la mateixa direcció apunten bona part de les reflexions i aportacions fetes en el transcurs de la conversa que vam mantenir tots els autors de l'*Anuari 2020* el 13 de juliol del 2020 sobre les conseqüències educatives de la crisi de la covid-19, la relatoria de la qual s'ha afegit com a annex a aquest volum. L'única consideració que volem afegir aquí és que, en la mesura del possible, convindria assegurar que les actuacions que es posin en marxa per afrontar les situacions específiques provocades per la pandèmia siguin coherents amb les línies d'actuació que permetin avançar cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents. Existeix el risc real que, sota la pressió d'haver de reaccionar amb rapidesa a situacions específiques complexes i inèdites, les actuacions estiguin més aviat orientades a reproduir la situació anterior a la pandèmia que a transformar-la, de manera que es contribuiria indirectament a fer el sistema educatiu encara més resistent a un procés transformació que, repetim-ho un cop més, és no tan sols inevitable, sinó que també és urgent iniciar.

POLÍTIQUES 88

Les col·laboracions recollides en aquest *Anuari 2020*, a càrrec de deu experts coordinats per César Coll i Bernat Albaigés, aborden alguns dels desafiaments educatius més punyents que compartim amb els països del nostre entorn. I ho fan partint de la realitat del sistema educatiu català, de les seves fortaleeses i febleses. D'acord amb aquest plantejament, els continguts s'organitzen en dos blocs. El primer revisa els principals indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya. La revisió posa de manifest que, malgrat els esforços que s'han fet i els avenços assolits, el nostre sistema educatiu té encara assignatures pendants: estancament de les trajectòries educatives i abandonament, bretxa digital, desigualtats d'accés a l'educació 0-3 anys i al lleure, o dèficits en la cobertura de beques i en la despesa educativa, entre d'altres. Partint d'aquesta realitat, en el segon bloc de l'*Anuari*, els autors analitzen i ofereixen propostes al voltant dels desafiaments que planteja la necessitat d'avançar cap a un sistema educatiu capaç de satisfer les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat en aquestes primeres dècades del segle XXI: innovació educativa, noves necessitats d'aprenentatge, temps i espais educatius, formació docent, TIC, equitat. Un darrer capítol, a càrrec dels directores de l'*Anuari*, esbossa un seguit de propostes per afrontar i superar tant les febleses i mancances que arrossega el nostre sistema educatiu com els nous desafiaments a què s'enfronta. Finalment, s'hi inclou una addenda amb la relatoria del debat mantingut pels autors el juliol del 2020 sobre les conseqüències educatives de la crisi de la covid-19.