Anuario 2024

EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN CATALUÑA

Resumen ejecutivo

El Anuario 2024 de la Fundació Bofill destaca los 9 principales avances y las 9 principales carencias de la educación en Cataluña

- Las políticas que han permitido la expansión educativa de los últimos veinte años son insuficientes para alcanzar la realidad actual del alumnado y las crecientes aspiraciones educativas.
- Resulta imprescindible priorizar las necesidades del profesorado y del alumnado en entornos de más complejidad.
- El Anuario 2024 propone más y mejores políticas educativas, pero apuesta también por políticas sociales y de salud.
- Dirigido por Margarita León y Bernat Albaigés, y con la participación de más de 70 personas, el Anuario 2024 constata el fuerte impacto de la desigualdad.

1. En los últimos cursos se ha frenado la bajada de resultados en las competencias básicas, **pero Cataluña ha retrocedido aproximadamente un curso académico en comprensión lectora y matemáticas** en diez años.
2. En cuatro años **ha aumentado el porcentaje de jóvenes con estudios postobligatorios** (del 73,8% al 78,4%, con un fuerte impacto en la FP) y superiores (del 51,6% al 56,5%), pero el 20% de los jóvenes pobres abandonan los estudios diez veces más que los jóvenes con más renta familiar (2%).
3. En ocho cursos se han incorporado 16 201 docentes, pero justo **estamos recuperando la ratio de 2009**, de 11,5 alumnos, **y las aulas se han vuelto más complejas** (el 27% del alumnado está en riesgo de pobreza en la educación básica).
4. En diez años **el presupuesto de Educación ha aumentado un 37%, pero continúa el déficit estructural.** Se destinan 5465€ por estudiante no universitario (por debajo de la media española y de los niveles de 2009, que eran 5739,2€).
5. **Se llevan a cabo políticas de reducción de ratios** y del horario de docencia, **pero que sean lineales hace perder capacidad de equiparar condiciones** entre el alumnado. En el sistema público, menos del 5% del profesorado está destinado a compensar las condiciones de los centros de más complejidad.
6. **El sistema contempla hasta veinte figuras profesionales de atención social y psicopedagógica, pero no llegan a cubrir las necesidades del alumnado vulnerable** y están poco integrados en el funcionamiento ordinario de los centros.
7. Desde el Pacto de 2019 **la segregación escolar del alumnado extranjero se ha reducido 10 puntos, pero un 17% de los centros concentra mucho más alumnado vulnerable** del que les correspondería.

8 Cataluña ha alcanzado **una de las tasas más altas de Europa de escolarización a los 0-2 años (43,9%), pero continúa siendo muy desigual:** se escolarizan el 52% de los niños de nacionalidad española y solo el 15% de nacionalidad extranjera.

9 **Las extraescolares recuperan niveles prepandemia** (el 65,5% de los niños y niñas de 3 a 14 años practican actividades deportivas y un 42% no deportivas), **pero el acceso sigue siendo desigual:** 25 puntos de diferencia entre la participación de clase social alta y baja.

El Anuario propone más y mejores políticas educativas, pero los niveles de pobreza infantil evidencian que no pueden ser solo escolares y apuesta también por políticas sociales y de salud.

Para garantizar que los docentes disponen de recursos y de las condiciones necesarias para trabajar eficazmente en el aula y ofrecer una enseñanza de calidad, proponemos:

- **Financiar los centros en función de sus necesidades.** Un sistema de financiación por fórmula que permita una distribución equitativa de los recursos, con una implementación piloto en una zona educativa antes de escalarlo al conjunto de la red.
- **Cuatro horas semanales de apoyo educativo al alumnado con dificultades o bajo rendimiento**, con 3200 nuevos maestros de primaria y 2400 profesores de secundaria.
- **Garantizar una dotación mínima de cinco profesionales de atención social, psicopedagógica y de salud** a la plantilla de los centros de más complejidad: 2 trabajadores/educadores sociales, 1 psicólogo/a, 1 tutor de acogida, 1 administrativo/va. En paralelo, garantizar que cada zona educativa cuenta con un mapa de dispositivos, recursos y personal no docente externo que se ajuste a sus necesidades.
- **Agrupaciones reducidas en matemáticas** para personalizar los aprendizajes y recuperar los resultados educativos. El 80% de las horas de matemáticas en la ESO deberían realizarse en grupos de trabajo de máximo 10 alumnos (centros de menos complejidad) o de 5 (centros de más complejidad), de manera indicativa.
- **Ampliar las aulas de acogida en primaria y secundaria** como un espacio de aceleración lingüística, aprendizaje y bienestar emocional. Se necesitarían unos 600 tutores más de aulas de acogida en los centros públicos y concertados para pasar de los 1300 a los 1900 y reducir de 27 a 18 la ratio del alumnado recién llegado por tutor.

Para una política educativa que dé respuesta a las necesidades sociales de los niños y sus familias, proponemos:

- **Un Pacto nacional para la universalización de la educación 1-3 años.** Como medida inmediata, crear 20 000 nuevas plazas de I1 y I2 y trabajar para garantizar que el alumnado con necesidades educativas tenga el acceso gratuito.
- **Avanzar hacia la universalización del comedor escolar y la inclusión del tiempo del mediodía en la jornada educativa.** Como medida inmediata, 87 000 nuevas becas comedor para garantizar el acceso a estos servicios a los alumnos de infantil, primaria y ESO en riesgo de pobreza.
- **Una política de gratuidad y universalización de las actividades extraescolares.** Como primer paso, un programa de «Mochilas extraescolares» de apoyo a los aprendizajes: ayudas de 300 euros anuales para alumnado con necesidades educativas específicas con el fin de garantizar su participación gratuita en actividades extraescolares.
- **Diseñar y avanzar hacia una prestación universal por hijo a cargo,** que reduzca la pobreza infantil y mejore las condiciones de educabilidad en el hogar. Mientras esta medida pasa a ser viable, resulta urgente fusionar la Renta Garantizada de Ciudadanía y el Ingreso Mínimo Vital y crear un nuevo complemento de permita a las familias cubrir los costes de la educación 0-3 y de los estudios postobligatorios.
- **Prever un eje socioeducativo específico y bien financiado en la Ley de Barrios.** Reservar un 20% del presupuesto del Fondo que prevé la Ley (11/2022) para actuaciones de mejora de las oportunidades educativas en entornos vulnerables.

El Anuario 2024: panorama de la educación en Cataluña

El *Anuario 2024: El estado de la educación en Cataluña* revisa el panorama educativo en nuestro país, analizando la evolución de sus principales indicadores y comparándolos internacionalmente. Esta radiografía permite **identificar los principales retos que el sistema educativo catalán tendrá que superar** en los próximos años para garantizar el derecho a la educación y las oportunidades vitales al conjunto del alumnado.

El Anuario 2024 quiere ser **un antídoto contra las visiones catastrofistas** o reduccionistas que muy a menudo enturbian los debates públicos sobre la educación en nuestro país. El Anuario reconoce y mide las mejoras conseguidas por nuestro sistema educativo en los últimos quince años: incremento de los jóvenes con estudios superiores, incrementos presupuestarios y reducciones de ratios, disminución de la segregación escolar, mayor cobertura en la educación 0-3 años o revitalizada en la participación en actividades extraescolares, entre otras.

Al mismo tiempo, el Anuario pone de relieve **la insuficiencia de estos avances para revertir el declive de los resultados** educativos que hemos vivido en la educación básica en la última década y destaca que los recursos destinados al sistema no consiguen dar respuesta a las necesidades reales de los centros educativos y a su profesorado. En la base de esta insuficiencia se hallan las dificultades del sistema y las políticas educativas para corregir las desigualdades entre el alumnado rico y el pobre y los centros socialmente ventajosos y los desventajosos.

Ante este punto de bloqueo, el Anuario elabora **diez propuestas para garantizar la mejora de los logros educativos de todo el alumnado** e impulsar la educación en Cataluña durante los próximos años. Estas propuestas se formulan para que se cumplan en la presente legislatura y se dirigen a dos objetivos básicos: por un lado, **garantizar que docentes y centros dispongan de las condiciones necesarias** para dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso y socialmente desigual, y, por otro lado, **mejorar los condicionamientos sociales y educativos del alumnado** mediante intervenciones educativas vinculadas a programas sociales y de salud.

Estas son las claves de análisis y propuestas que lideran **Margarita León**, catedrática de Ciencias Políticas (UAB) y experta en políticas públicas y sociales, y **Bernat Albaigés**, investigador en el ámbito de la educación y la infancia, ambos directores del Anuario 2024. Y son estas mismas claves las que han guiado la selección de los ocho capítulos monográficos que contiene la publicación, trabajados con 12 expertos y 60 profesionales educativos.

Los ocho capítulos del Anuario 2024 de la Fundación Bofill se preguntan:

1. ¿Cuál ha sido **el impacto de la política de gratuidad en la I2?** ¿Cómo garantizar la universalización real de la educación 0-3 años en Cataluña?

   Lara Navarro-Varas y Eloi Mayordomo

2. ¿Cómo afecta **la segregación urbana en la segregación educativa?** ¿Cómo ha de ser una política territorial que tenga en cuenta las oportunidades educativas?

   Ismael Blanco

3. ¿Qué alumnos, centros y entornos son **más vulnerables a los efectos del cambio climático?** ¿Cómo corregir estos riesgos?

   Elena Domene, Marta García-Sierra y Mar Satorras

4 **¿Qué es un entorno escolar saludable?** ¿Cómo garantizar espacios verdes y entornos alimentarios saludables alrededor de los centros?

Marta García-Sierra y Elena Domene

---

5 Renta Garantizada, Ingreso Mínimo Vital, **prestaciones por hijos a cargo**..., ¿cómo articular una política de transferencia de rentas que amplíe las oportunidades educativas de los niños?

Elena Costas Pérez, Maria Sánchez Vidal y Pere A. Taberner

---

6 ¿Qué **barreras administrativas y burocráticas** impiden el acceso de las familias vulnerables a las ayudas educativas? ¿Cómo romperlas en el caso de las becas comedor?

Elena Costas Pérez y Maria Sánchez Vidal

---

7 ¿Qué podemos aprender del paso de un sistema de **becas comedor al comedor escolar universal** recientemente implementado en Croacia?

Ivana Dobrotić

---

8 ¿Qué profesionales no docentes colaboran con los centros en **la atención social, psicológica y de salud** de su alumnado? ¿Consiguen dar respuesta a las necesidades de los centros más desfavorecidos?

Sheila González Motos

Ver resúmenes y propuestas de los capítulos al final del documento.

El Anuario 2024: titulares y resultados detallados

En los últimos dos cursos **se ha frenado el descenso de resultados en las competencias básicas,** pero en diez años **Cataluña ha retrocedido aproximadamente un curso académico en comprensión lectora y matemáticas** y se han ampliado las desigualdades.

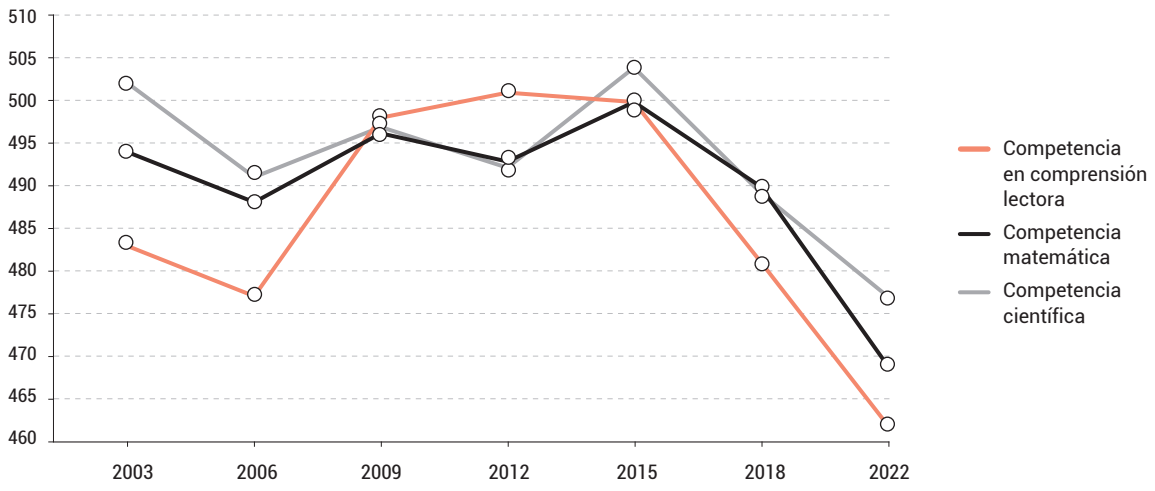
2015-2022: Crisis de los resultados, en comparativa nacional e internacional

En los últimos años hemos asistido a un declive en los resultados de aprendizaje del alumnado catalán, un proceso que **se observa principalmente desde 2015, se acentúa durante la crisis pandémica y toca fondo con los resultados de las pruebas PISA de 2022.**

Estas pruebas constatan que, en el periodo 2015-2022, se han reducido entre 30 y 40 puntos (asimilable a una pérdida de aproximadamente un curso académico) las puntuaciones de comprensión lectora, matemáticas y ciencias y ha aumentado en más de 10 puntos el porcentaje de alumnado que obtiene un nivel bajo de competencias. Esta bajada de resultados **afecta globalmente a los diferentes niveles de aprendizaje.**

- La puntuación de comprensión lectora ha pasado de 500 a 462 durante este periodo. El porcentaje de alumnado con nivel bajo, del 15,4% al 29,1%.

Evolución de los resultados de las pruebas PISA en Cataluña. 2003-2022



Pruebas PISA (15 años) Puntuaciones	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Competencia en comprensión lectora	483	477	498	501	500	–	462
Competencia matemática	494	488	496	493	500	490	469
Competencia científica	502	491	497	492	504	489	477
Pruebas PISA (15 años) Nivel 1 o inferior Porcentajes	**2003**	**2006**	**2009**	**2012**	**2015**	**2018**	**2022**
Competencia en comprensión lectora	13	21,2	13,5	14,6	15,4	–	29,1
Competencia matemática	19,4	21	19,1	20	17,7	22	29,4
Competencia científica	–	18,6	16,3	15,4	15,7	19,7	24,2

Nota: los resultados de las pruebas PISA 2018 en comprensión lectora en Cataluña no se han hecho públicos por problemas técnicos detectados.
Fuente: elaboración propia con datos de la OCDE.

Comparativamente, **Cataluña se sitúa ligeramente por debajo de la media estatal y europea en las tres competencias evaluadas.**

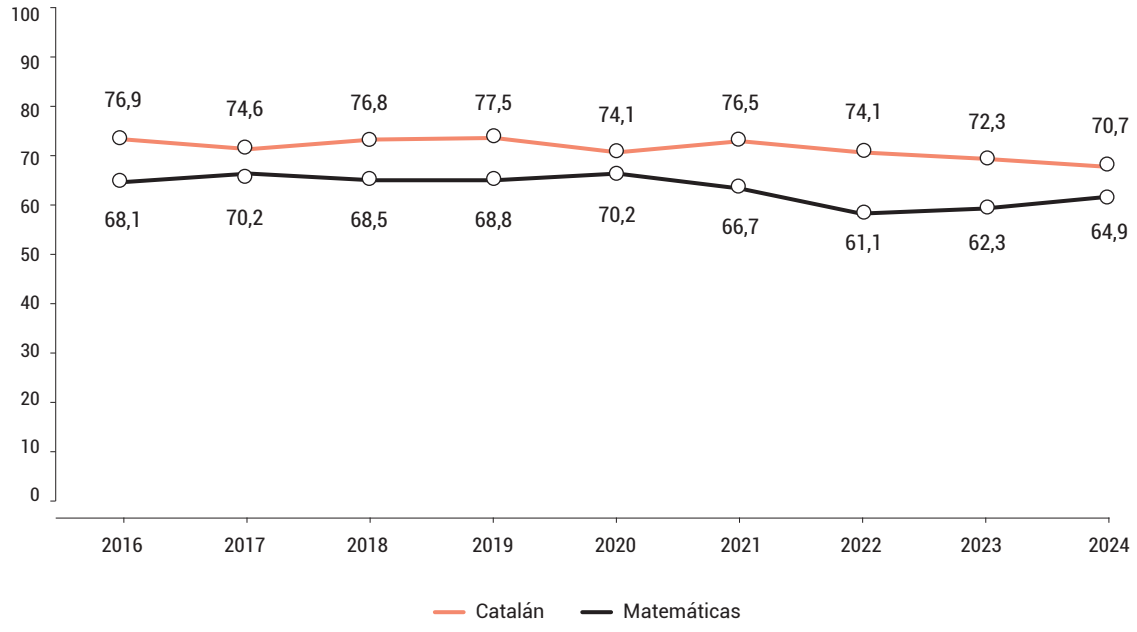
- Cataluña es la comunidad autónoma y uno de los países europeos con un descenso más pronunciado en las puntuaciones de matemáticas. Ha obtenido 469 puntos, cayendo en 2022 por debajo de España (473) y la Unión Europea (474).

Esta misma tendencia negativa se refleja también en la evolución en las últimas pruebas PIRLS (2021) y TIMSS (2023) de 4.º de primaria en comprensión lectora y matemáticas y ciencias, respectivamente.

- Durante el periodo 2016-2021, la puntuación en comprensión lectora ha pasado de 522 a 507. El porcentaje de alumnado con nivel bajo, del 23,6% al 30,4%. (PIRLS, 2021).
- Durante el periodo 2019-2023, la puntuación en matemáticas ha pasado de 494 a 489. El porcentaje de alumnado con nivel bajo, del 38% al 42%. (TIMSS, 2023).

Estos malos resultados de Cataluña en las pruebas internacionales se encuentran en sintonía con los obtenidos por los alumnos de **6.º de primaria y de 4.º de ESO en las pruebas de competencias básicas.** En conjunto, aunque en los dos últimos años (2022-2024) parece haberse detenido la caída de los resultados en matemáticas, catalán y castellano, **las puntuaciones en estas pruebas no han recuperado los niveles prepandémicos.**

Evolución de las puntuaciones en las pruebas de competencias básicas, 4.º de ESO, catalán y matemáticas. Cataluña, 2016-2024



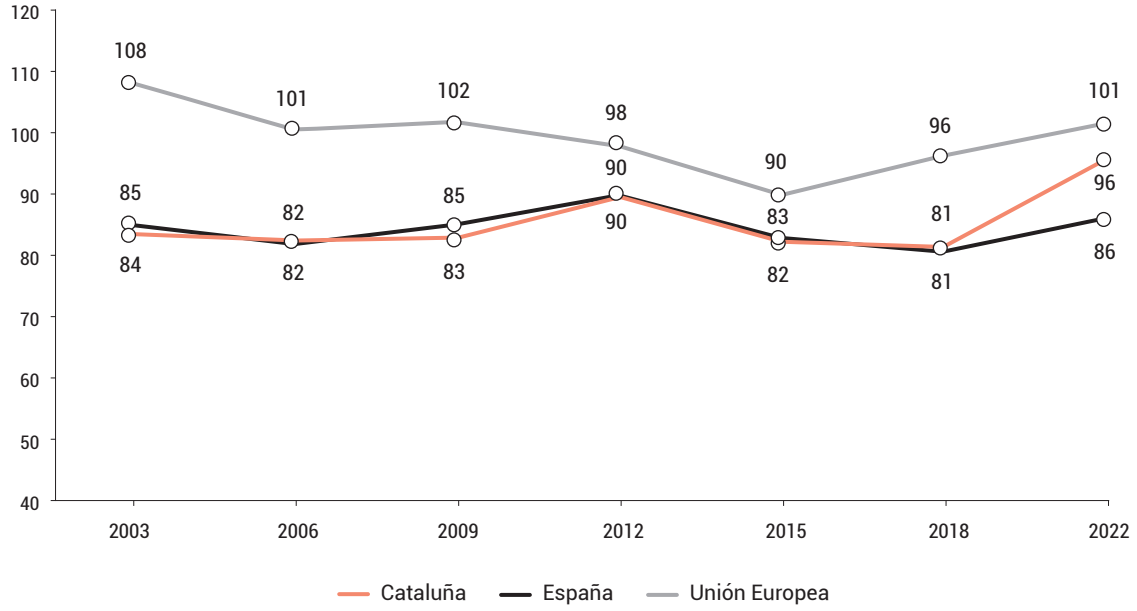
Fuente: Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo.

Cronificación o ampliación de las desigualdades educativas

El análisis de los datos PISA destaca que las **diferencias de resultados entre el alumnado de estatus socioeconómico alto y bajo se han incrementado significativamente** en el periodo 2018-2022. En competencia matemática, ha pasado de 81,2 a 95,6 puntos; en competencia científica, de 75,7 a 92,3 y en competencia lectora, de 77,5 a 93,7 (en este caso, teniendo presente el periodo 2015-2022, dado que no hay datos disponibles para 2018).[1]

1. Según las estimaciones de Hanusek y Woessmann (2020), estas distancias (alrededor de los 90 puntos en 2020) equivaldrían a prácticamente tres cursos de diferencia entre el nivel de rendimiento de los alumnos ricos y los pobres.

Evolución de las diferencias de puntuaciones en matemáticas en función del estatus socioeconómico (ISEC) en Cataluña, España y la Unión Europea. 2003-2022



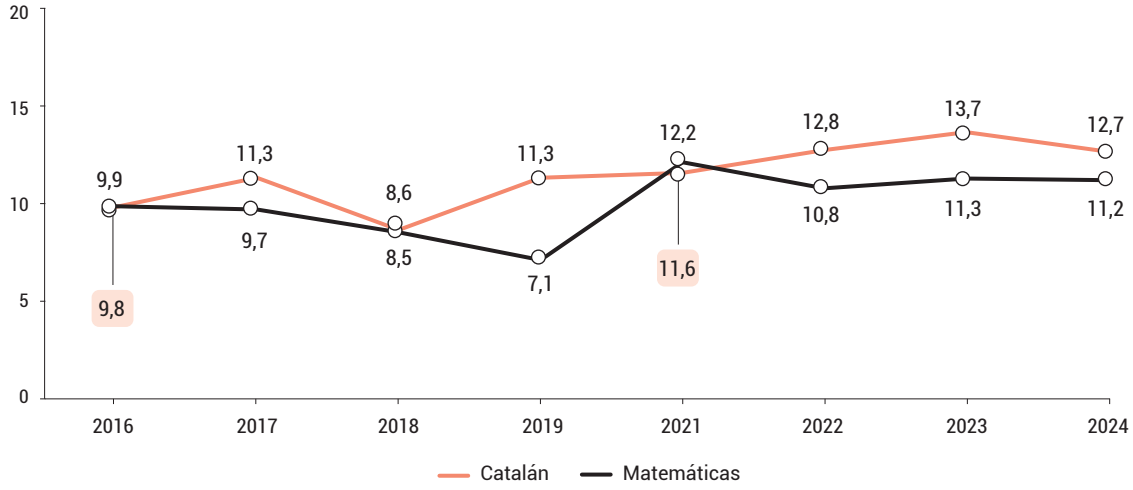
Fuente: elaboración propia con datos de la OCDE-PISA.

De hecho, **el alumnado de estatus socioeconómico bajo ha tenido una evolución más negativa** en este periodo que el alumnado de estatus socioeconómico alto, con una reducción de 22,7 puntos en competencia matemática (para 8,3 en el caso del alumnado con ISEC alto), 16,4 en competencia científica (para 0) y de 45,6 en comprensión lectora (para 29,4).

Esto significa que actualmente **el estatus socioeconómico del alumnado es más determinante** a la hora de explicar los resultados que antes de la pandemia.

Por otro lado, si nos fijamos en los resultados de las pruebas de competencias básicas en catalán y matemáticas en 6.º de primaria, observaremos cómo **se están cronificando las diferencias entre centros de complejidad alta y baja,** incluso con un ligero incremento global entre 2016 y 2004.

Evolución de las diferencias de puntuaciones entre centros de alta y baja complejidad. Pruebas de competencias básicas de 6.º de primaria. Cataluña, 2016-2024



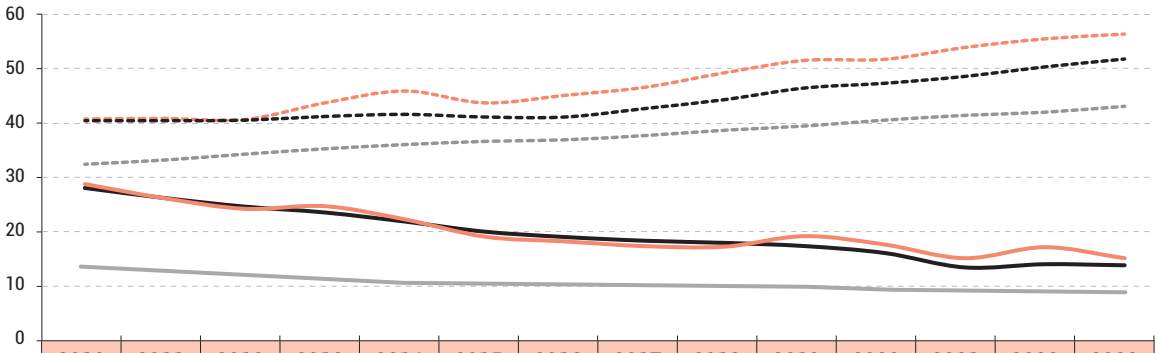
Fuente: Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo.

En cuatro años **ha crecido el porcentaje de jóvenes con estudios postobligatorios** (hasta el 78,4 %, con un fuerte impacto en la FP) y superiores (hasta el 56,5 %), pero **el 20 % de los jóvenes pobres abandonan los estudios** (diez veces más que los ricos).

En los últimos 10 años, en Cataluña, como en el conjunto de España, los indicadores destacan un aumento de la consecución de estudios postobligatorios y superiores de la población joven. En particular, en el periodo 2019-2023, este aumento ha sido mayor en Cataluña que en la media de países de la Unión Europea.

- El porcentaje de población joven de 25 a 34 años con estudios superiores ha aumentado del 51,6% al 56,5%.
- La proporción de población de 20 a 24 años con estudios secundarios postobligatorios ha pasado del 73,8% al 78,4% (especialmente porque la tasa bruta de graduación en ciclos formativos de grado medio ha pasado del 27,6% al 31,6%).
- La tasa de abandono escolar prematuro ha pasado del 19% al 14,8%.
- La población de 18 a 24 años que ni estudia ni trabaja (ni-ni) se ha reducido del 16,6% al 13,3%.

Evolución de los indicadores de abandono educativo prematuro y nivel de instrucción de la población joven. Cataluña, España, Unión Europea. 2000-2023 (%)



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Abandono educativo prematuro – Cataluña	28,9	26,2	24,2	24,7	22,2	18,9	18	17,1	17	19	17,4	14,8	16,9	14,8
Abandono educativo prematuro – España	28,2	26,3	24,7	23,6	21,9	20	19	18,3	17,9	17,3	16	13,3	13,9	13,7
Abandono educativo prematuro – Unión Europea	13,9	13,4	12,7	11,9	11,2	11	10,7	10,6	10,5	10,2	9,9	9,8	9,6	9,5
Población de 25 a 34 años con estudios superiores – Cataluña	40,7	40,8	40,6	43,7	45,9	43,7	45,1	46,6	49,3	51,6	51,8	54	55,6	56,5
Población de 25 a 34 años con estudios superiores – España	40,3	40,3	40,4	41,1	41,5	41	41	42,6	44,3	46,5	47,4	48,7	50,5	52
Población de 25 a 34 años con estudios superiores – Unión Europea	32,2	33	34,1	35,1	35,9	36,5	36,8	37,6	38,6	39,4	40,5	41,4	42	43,1

Abandono educativo prematuro: Cataluña, España, Unión Europea
Población de 25 a 34 años con estudios superiores: Cataluña, España, Unión Europea

Fuente: elaboración propia con datos del Eurostat, del Instituto de Estadística de Cataluña, del Instituto Nacional de Estadística y del Ministerio de Educación.

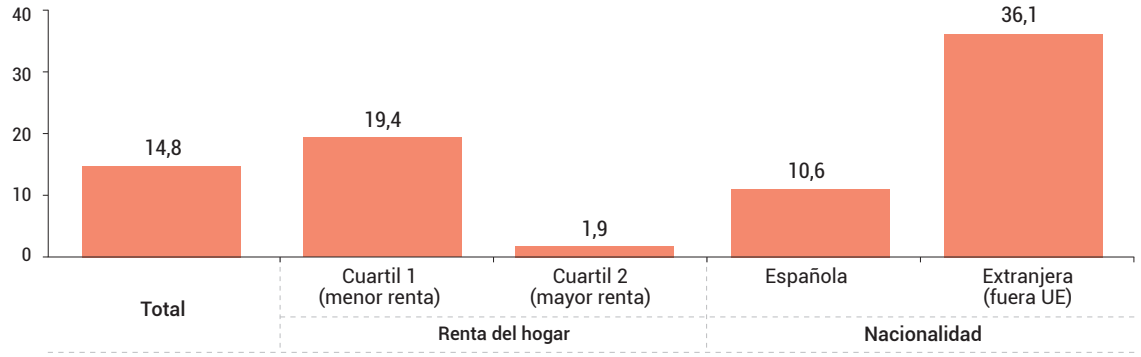
Cabe destacar la **creación de oferta de Formación Profesional como una de las políticas que más han incidido en esta prolongación de las trayectorias formativas.**

- Desde el año 2008, se ha prácticamente duplicado la oferta de formación profesional de grado medio: de 38 000 el curso 2007/2008 a 71 000 el curso 2022/2023.
- Este incremento en la oferta, sitúa a Cataluña en los niveles de provisión de la media de países de la Unión Europea. Si bien el año 2008 Cataluña presentaba una tasa bruta de escolarización de los jóvenes de 15 a 19 años en las enseñanzas de formación profesional sensiblemente por debajo de la media europea (32,9% vs. 50,1%), actualmente esta ya se sitúa ligeramente por encima (55,2% vs. 50%).

Pero **el abandono educativo prematuro es una realidad marcadamente desigual, que afecta básicamente a los sectores de alumnado más vulnerables:**

- Los jóvenes con menos nivel de renta abandonan 10 veces más que los jóvenes con más renta familiar (19,4% vs. 1,9%).
- Los jóvenes de origen extranjero abandonan más del triple que los jóvenes de nacionalidad española (36,1% vs. 10,6%).

Abandono educativo total, por renta del hogar y por nacionalidad. Cataluña, 2023



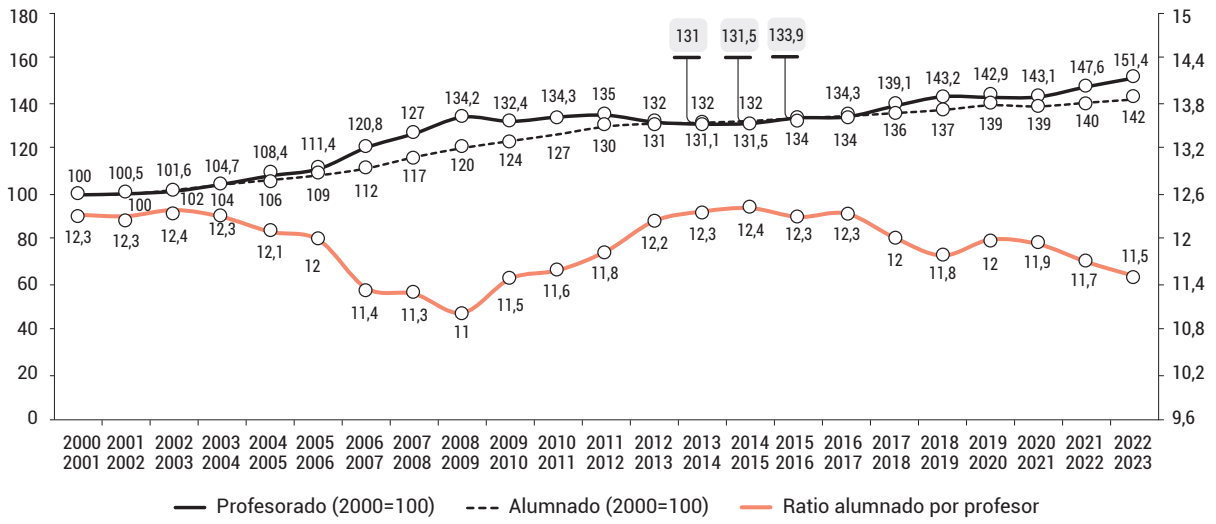
Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Condiciones de Vida-ECV e Idescat.

En ocho cursos se han incorporado 16 201 docentes y se ha recuperado la ratio de 2009 (antes de los recortes), de 11,5 alumnos, pero las aulas se han vuelto más complejas y el 27 % del alumnado está en riesgo de pobreza en la educación básica.

En los últimos diez años ha habido un **incremento significativo del número de dotaciones docentes** que ha permitido regresar a las ratios de alumno por profesor en las enseñanzas de régimen general del curso 2009-2010, justo antes de los recortes.

- En el curso 2022/2023 hay 16 201 docentes más que en el curso 2014/2015.
- De 12,4 alumnos por profesor, en el curso 2014/2015 se ha pasado a 11,5 en 2022/2023.

Evolución de la ratio de alumnado por profesor de enseñanzas de régimen general y del número de alumnado y profesorado en Cataluña. Del curso 2000-2001 al curso 2022-2023



Fuente: elaboración propia con datos del Ministerio de Educación.

Este incremento y ajuste de ratios **es insuficiente para atender las necesidades reales de los centros y la complejidad del alumnado.** En la educación básica, según datos de 2023:

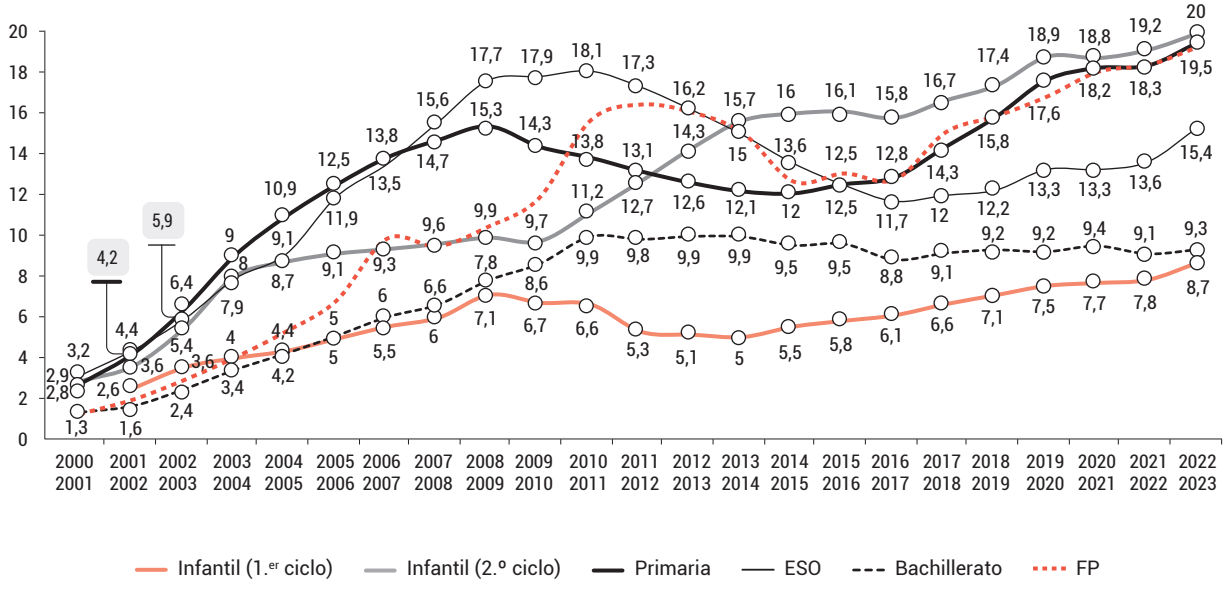
- El 27% del alumnado se encuentra en riesgo de pobreza.
- El 24% es de origen migrante.
- El 18% es de nacionalidad extranjera.
- El 24% tiene necesidades educativas por motivos socioeconómicos o socioculturales.

Estos datos dibujan una realidad diversa del alumnado, con **un nivel de complejidad significativamente superior al del resto de comunidades**, que obliga al sistema a adoptar diferentes medidas para poder atenderla.

El **alumnado extranjero en las diferentes etapas se ha incrementado** significativamente desde el curso 2016-2017. Ha pasado del 12,8% al 19,7% en primaria y del 11,7% al 16% en la ESO. Un incremento de 26 000 alumnos extranjeros en primaria (en un periodo en el que en conjunto se han perdido 37 500 alumnos en esta etapa) y de 19 300 alumnos en la ESO (la mitad del incremento del alumnado de la etapa). **El alumnado migrante parte de condiciones de educabilidad más desfavorables** porque sufre más precariedad económica.

- Cataluña se sitúa solo por detrás de Baleares y La Rioja en primaria, y de Baleares y la Comunidad Valenciana en el caso de la ESO, con relación al peso del alumnado extranjero.
- A escala europea está solo por detrás de Alemania en porcentaje de alumnado de 15 años de origen migrante (de primera y segunda generación), según datos de PISA 2022.
- El 52,7% del alumnado de origen migrante tiene un nivel socioeconómico bajo, mientras que en el caso del alumnado de origen autóctono es el 13,4%, según datos de PISA de 2022.

Evolución del alumnado extranjero por nivel educativo, en Cataluña. Del curso 2000-2011 al curso 2022-2023

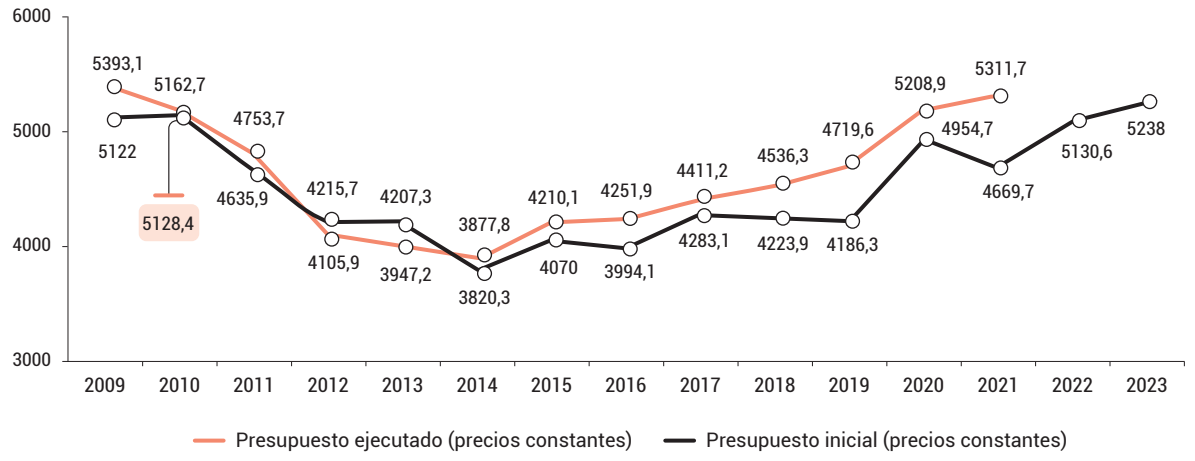


Fuente: elaboración propia con datos del Departamento de Educación y del Ministerio de Educación.

El presupuesto de Educación ha crecido un 37 % en diez años, pero continúa el déficit estructural. Se destinan 5465 € por estudiante no universitario (por debajo de los niveles de 2009) y en el año 2022 la inversión con respecto al PIB volvió a niveles de 2019.

En el periodo 2014-2021, tanto **el presupuesto liquidado como el presupuesto inicial del Departamento de Educación han aumentado un 37%.** Si realizamos el cálculo **por estudiante,** el aumento ha sido de un **30% del presupuesto liquidado** y de un 26,7% del presupuesto inicial.

Evolución del presupuesto inicial y del ejecutado del Departamento de Educación a precios corrientes y precios constantes. 2009-2023 (M€)

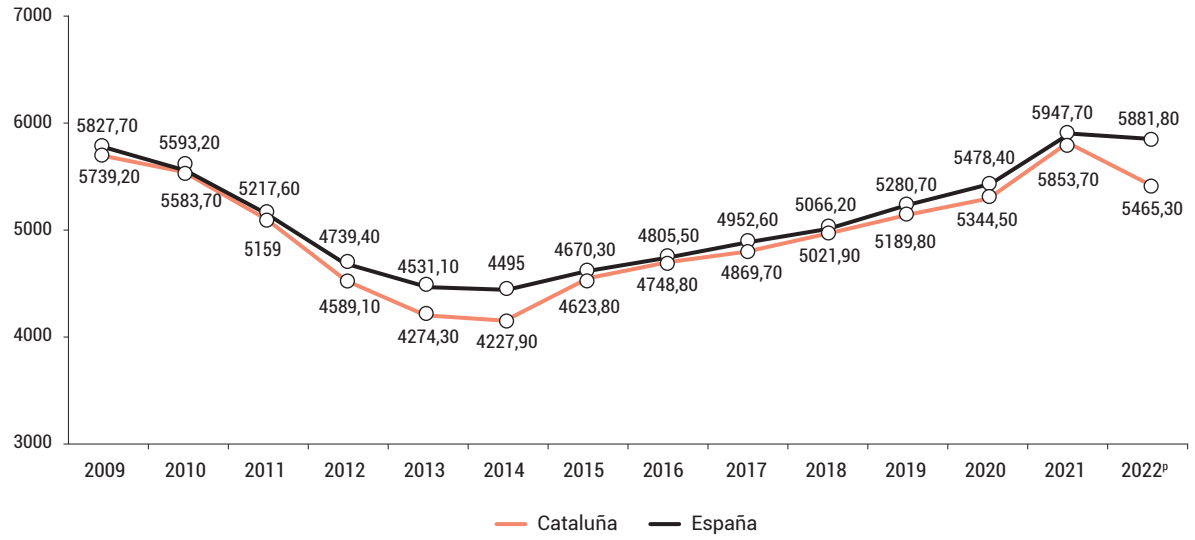


Fuente: Departamento de Educación.

Sin embargo, el sistema **continúa infrafinanciado y sufre un déficit estructural** de inversión pública.

- Cataluña dedica 5465€ por estudiante no universitario, ligeramente por debajo del conjunto de España (5882€) y todavía por debajo de los niveles del año 2009.
- Cataluña dedica aproximadamente un 3% del PIB a la educación no universitaria. Está por debajo de la media estatal (3,6%) y europea (3,8%) y ha vuelto a los niveles de 2019.

Evolución del gasto público en educación (no universitaria) por alumno. Cataluña, 2009-2022 (€)



Fuente: Departamento de Educación.

Evolución del gasto público en educación sobre el PIB por ámbito territorial. Cataluña, España y UE-27, 2009-2022

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022[P]
Gasto público en educación (no universitaria) / PIB														
Cataluña	3,44	3,41	3,27	3,07	2,91	2,84	2,99	2,97	2,95	2,97	2,98	3,49	3,49	3
España	4,06	3,97	3,82	3,64	3,56	3,52	3,51	3,5	3,47	3,44	3,48	4,06	4,01	3,61
UE-27	4,17	4,16	3,98	3,95	4,1	3,72	3,63	–	3,49	3,51	3,51	3,75	–	–
Gasto público en educación (total) / PIB														
Cataluña	4,25	4,34	4,16	3,88	3,69	3,63	3,7	3,65	3,62	3,66	3,7	4,22	4,21	3,96
España	5,04	4,95	4,76	4,51	4,4	4,34	4,32	4,27	4,25	4,21	4,26	4,93	4,89	4,71
UE-27	5,38	5,41	5,25	5,18	5,34	4,96	4,81	–	4,67	4,7	4,7	5,02	–	–

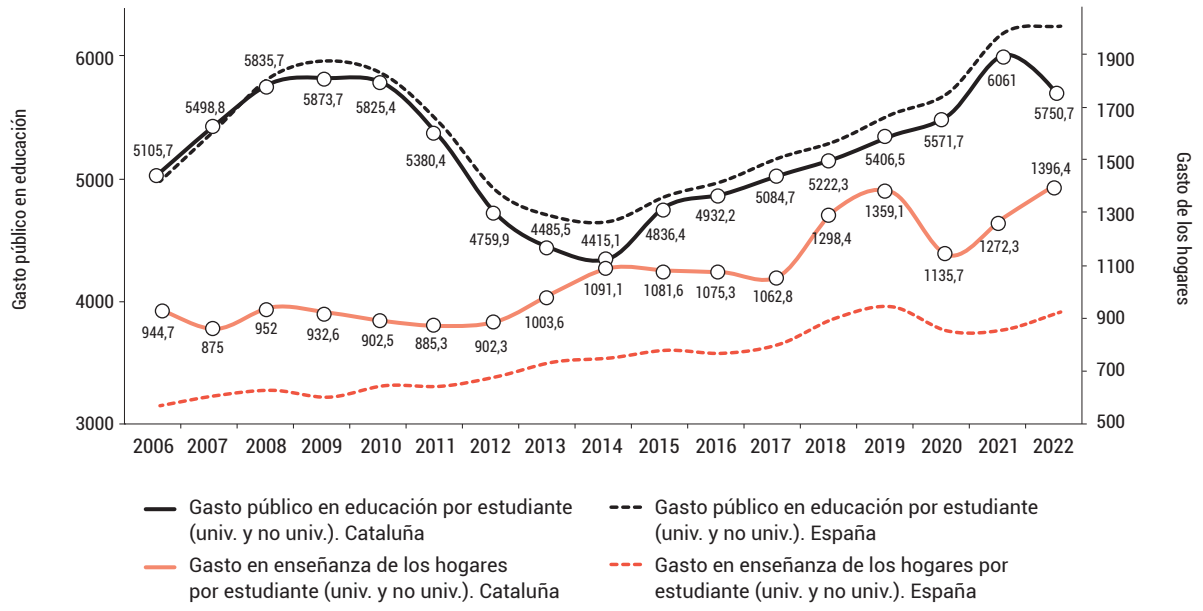
Fuente: elaboración propia con datos del Eurostat, del Ministerio de Educación y del Departamento de Educación.

El incremento de la inversión pública **no ha garantizado la escolarización obligatoria,** ni en los centros concertados ni en los públicos. De hecho, en los últimos años **ha aumentado el gasto privado en enseñanza de los hogares catalanes.**

- El año 2014 las familias gastaban 1091€ por estudiante, mientras que en el año 2022 gastan 1396€.
- En Cataluña las familias gastan un 50,4% más que en España. Es la segunda comunidad con un gasto más elevado, solo por detrás del País Vasco (1663€).

Estas diferencias se explican, entre otras cuestiones, **por el nivel de renta per cápita o por el peso del sector concentrado en el sistema** (a pesar de que el aumento del gasto privado no ha ido acompañado de un aumento de la escolarización en centros concertados).

Evolución del gasto público y privado en educación por estudiante (no universitario y universitario). 2006-2022 (€)



Fuente: elaboración propia con datos del INE y del Ministerio de Educación.

Se hacen políticas de reducción de ratios y del horario de docencia, pero que sean lineales comporta una pérdida de la capacidad de equiparar condiciones. En el sistema público, menos del 5 % del profesorado está destinado a compensar las condiciones de los centros de más complejidad.

Los incrementos de recursos al sistema se han producido a través de **medidas de inversión lineal** (no equitativa), **que no están condicionadas a la complejidad de los centros y a las necesidades específicas del alumnado.**

- Por ejemplo, las políticas de reducción de ratios en I3 o la reducción del horario de docencia del profesorado en el sector público, promovidas desde el curso 2022/2023, (de 24 a 23 horas en primaria y de 19 a 18 horas en secundaria) suponen un incremento de aproximadamente 200 millones de euros que no se distribuyen con criterios de equidad, sino de manera lineal.

De hecho, **las deficiencias de equidad son una característica propia de la financiación** del sistema educativo catalán. En los centros públicos hay una cierta graduación de dotaciones de las plantillas en función de la complejidad de los centros, pero con un incremento poco significativo.

- **Menos del 5% del profesorado de los centros públicos está destinado a compensar el incremento de complejidad de los centros con elevada complejidad.**
- Los centros concertados reciben una financiación lineal independientemente de la complejidad de los centros.

El sistema contempla hasta veinte figuras profesionales de atención social y psicopedagógica, pero no llegan a cubrir las necesidades del alumnado vulnerable y están poco integrados en el funcionamiento ordinario de los centros.

Actualmente los centros disponen de docentes especialistas (maestros de pedagogía terapéutica, psicólogos/pedagogos, orientadores en los institutos, tutores de aulas de acogida, de aulas integrales, soporte intensivo de educación inclusiva, etc.) y profesionales no docentes (técnicos de educación infantil, técnicos de integración social, educadores sociales, educadores emocionales, promotores escolares, servicios de salud pediátrica, auxiliar de educación especial, maestros en audición y lenguaje, fisioterapeutas, logopedas) para atender y apoyar al alumnado con más necesidades sociales y/o de aprendizaje. Junto con estas figuras, cuentan con el soporte de detección y atención de necesidades de servicios y dispositivos externos, como los CEEPSIR, CREDA, CRP, EAP, CRETDIC, CREDV o ELICS.[2]

Los niveles de diversidad y complejidad social y educativa que albergan escuelas e institutos conllevan que sea necesaria la intervención de estos perfiles especialistas dentro y fuera del centro. Actualmente, sin embargo, el despliegue de esta intervención tiene dos problemáticas:

- La inversión en figuras especialistas y figuras no docentes internas y externas en los centros es todavía **insuficiente, no está consolidada** (y, por tanto, es inestable) y **no se ajusta a las necesidades** particulares de los centros educativos.
- Las tareas de los profesionales **no siempre obedecen a una planificación de actividades y seguimiento conjunta con el centro,** que fomente la coordinación entre profesionales y docentes, evite disfunciones y solapamientos y promueva la colaboración y el aprendizaje mutuo. Esta situación limita la atención en las necesidades sociales del alumnado y dificulta que los profesionales docentes puedan centrarse en su labor principal.

2. CEEPSIR, Centros de Educación Especial Proveedores de Servicios y Recursos; CREDA, Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos; CRP, Centros de Recursos Pedagógicos; EAP, Equipos de Atención Psicopedagógica; CRETDIC, Centro de Recursos Educativos para Alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta; CREDV, Centros de Recursos Educativos para Discapacidades Visuales; ELICS, Equipos de Asesoramiento y Orientación en Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social.

Desde el Pacto de 2019 la segregación escolar del alumnado extranjero se ha reducido en 10 puntos, pero un 17 % de los centros concentra mucho más alumnado vulnerable del que les correspondería.

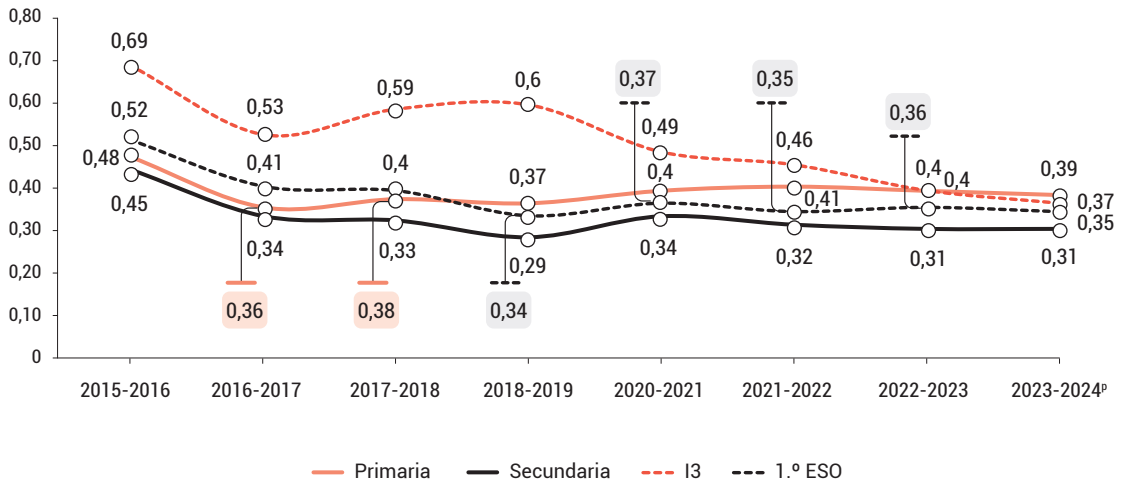
En los últimos cinco años se ha producido un **descenso de los niveles de segregación del alumnado extranjero** en el sistema escolar, en parte motivado por los efectos del Pacto Contra la Segregación Escolar, impulsado por el Síndic de Greuges el año 2019.

- El curso 2018/19, un 43% del alumnado extranjero se encontraba en centros segregados en la primaria (un 35% en la secundaria), mientras que en el curso 2023/2024 estos porcentajes se han reducido hasta el 33% en primaria y el 28% en secundaria.

Esta reducción de la segregación ha permitido aminorar también las diferencias de composición social de los centros entre sectores de titularidad. Asimismo, en este periodo, ha comenzado a reducirse la segregación del alumnado NESE B (necesidades socioeconómicas) al principal curso de entrada al sistema educativo, Infantil 3.

En cambio, cabe destacar la persistencia de un amplio segmento de los centros fuertemente segregados: **410 centros de elevada complejidad** concentran mucho más alumnado vulnerable del que les correspondería con la composición social de su entorno.

Evolución de los niveles de segregación escolar del alumnado con necesidades de soporte educativo por razones socioeconómicas (NESE B) en Cataluña. 2015-2023



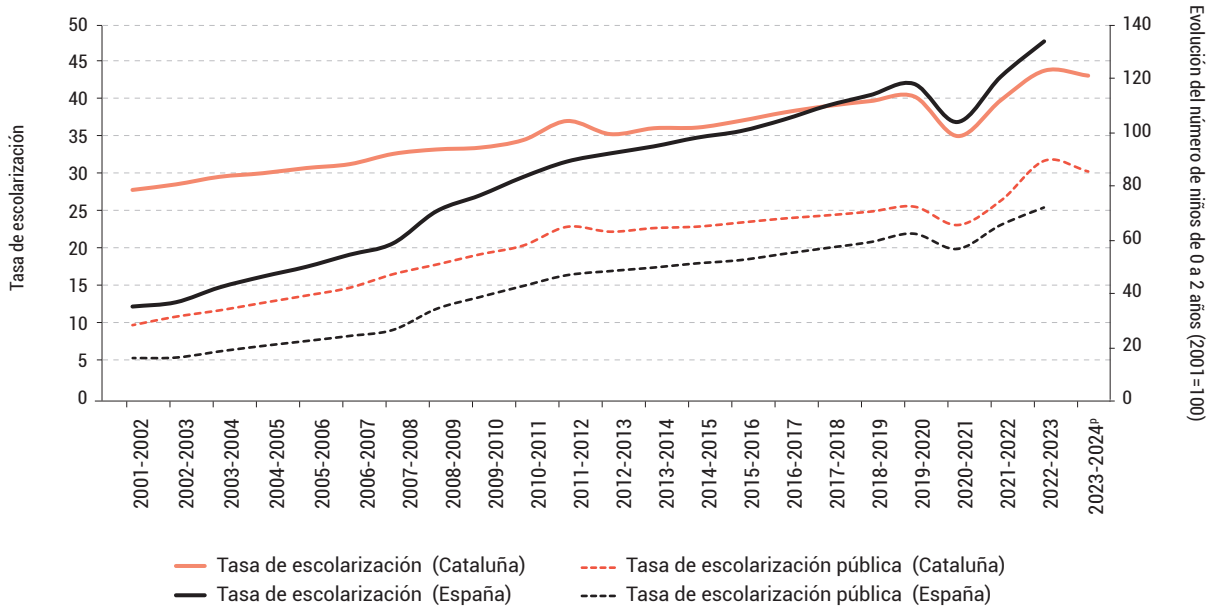
Fuente: Síndic de Greuges (2024). *La segregación escolar en Cataluña. Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2021*, con datos del Departamento de Educación.

Cataluña ha llegado a una de las tasas más altas de Europa de escolarización en la franja de 0-2 años, pero continúa siendo muy desigual.

Cataluña se sitúa entre los países europeos con una tasa más elevada de la educación 0-2 años (43,9% el año 2023), después de años de crecimiento sostenido y del golpe de la pandemia.

Esta tasa se **encuentra claramente por encima de la media de la Unión Europea** (16,7% el año 2021), aunque por detrás de Dinamarca, Suecia, Eslovenia, Alemania, Finlandia y también de España (47,7%).

Evolución de la escolarización en la educación infantil de primer ciclo en Cataluña y España. Del curso 2001-2002 al curso 2023-2024



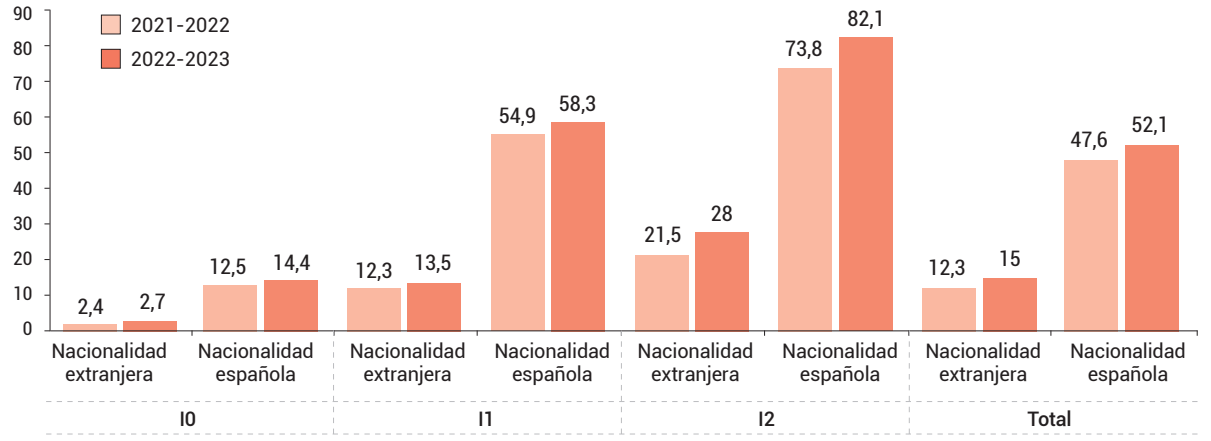
Fuente: elaboración propia con datos del Departamento de Educación y del Ministerio de Educación.

A pesar de esto, tan solo el 15% de los niños de nacionalidad extranjera, eminentemente de origen migrante, se escolarizan en la educación infantil de primer ciclo, muy por debajo del 52,1% de los niños de nacionalidad española.

La gratuidad de I2 en el sector público impulsada en los últimos años **ha tenido hasta ahora un impacto limitado en la reducción de las desigualdades**, en buena parte porque la mayoría de alumnado que accede procede de I1, que no está sometido a estos criterios de gratuidad, y porque **las plazas disponibles de I2 no cubren toda la demanda**.

- En el curso 2022/23, la tasa de escolarización en I2 del alumnado de nacionalidad española ha aumentado 8 puntos con respecto al curso anterior y llega al 82,1%, mientras que la del alumnado de nacionalidad extranjera solo llega al 28% (ha crecido 6,5 puntos).

Evolución de las tasas de escolarización en la educación infantil de primer ciclo en función de la nacionalidad en Cataluña. Cursos 2021-2022 y 2022-2023

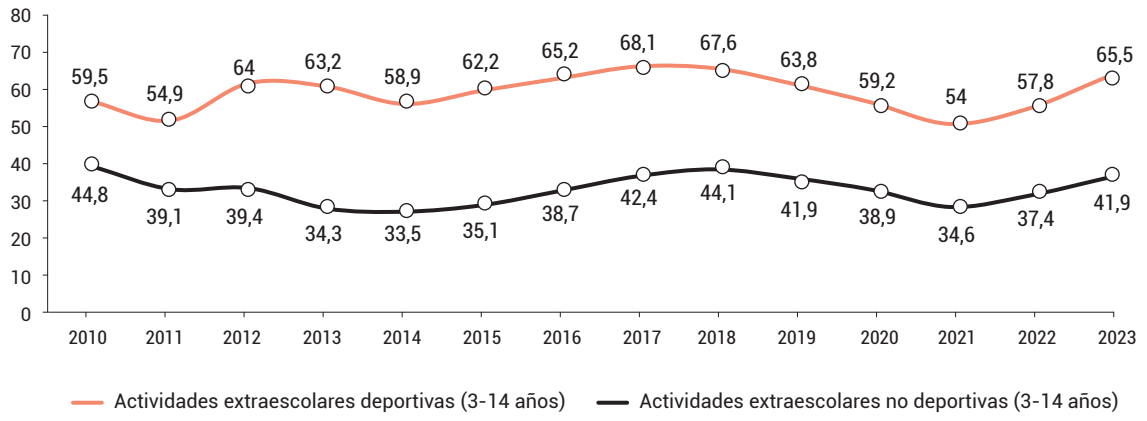


Fuente: elaboración propia con datos del Departamento de Educación (Estadística de enseñanza del curso 2021-2022 y del curso 2022-2023) y del censo de población.

Las extraescolares recuperan niveles de prepandemia, pero el acceso sigue siendo desigual: casi 25 puntos de diferencia entre la participación de clase social alta y baja.

El año 2023, un 65,5% de los niños y niñas de 3 a 14 años practican actividades extraescolares deportivas y un 41,9%, actividades extraescolares no deportivas, unos **porcentajes equivalentes a los de antes de la pandemia.**

Evolución de la participación de los niños y adolescentes de 3 a 14 años en actividades extraescolares en Cataluña. 2010-2023

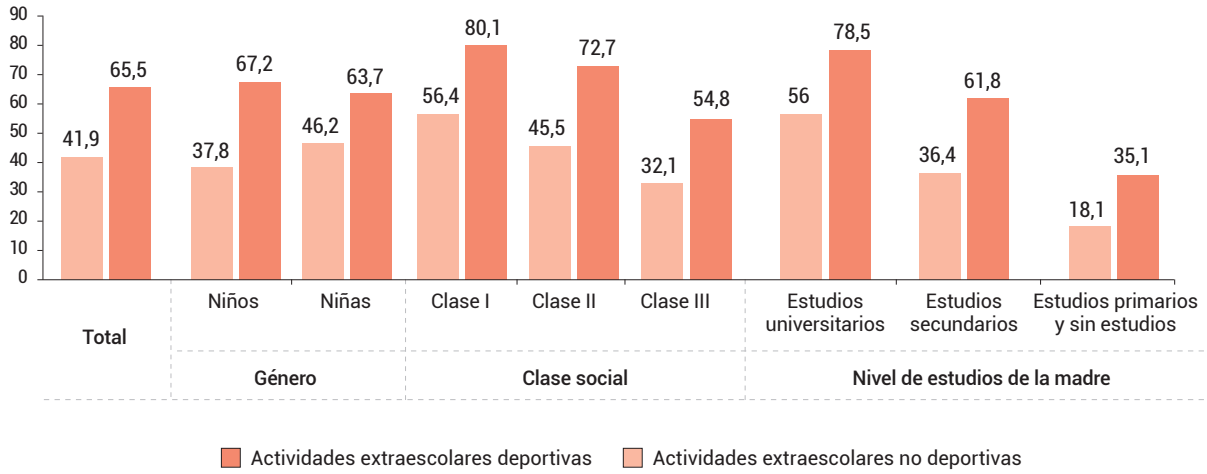


Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Salud de Cataluña.

La participación **está muy condicionada por el origen social.**

- Hay casi 40 puntos de diferencia entre la participación en extraescolares de los niños y adolescentes con madre con estudios superiores y los niños cuya madre tiene estudios básicos.
- Hay casi 25 puntos de diferencia entre la participación en extraescolares de los niños y adolescentes de clase social alta y los de clase social baja.

Participación en actividades extraescolares deportivas y no deportivas en función del género, la clase social y el nivel de estudios de la madre en Cataluña. 2023



Nota: Grupos de clase social según los niveles de ocupación:
• Clase I. Directores y gerentes y profesionales universitarios.
• Clase II. Ocupaciones intermedias y trabajadores por cuenta propia.
• Clase III. Trabajadores manuales.

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Salud de Cataluña.

Propuestas

La mejora de los resultados educativos depende de la capacidad del sistema para reducir las desigualdades sociales en educación, cosa que ahora no se consigue. Por el contrario, las desigualdades educativas se cronifican o se amplían en el conjunto de los indicadores.

Para luchar contra las desigualdades de forma efectiva se necesita una doble apuesta. En primer lugar, **garantizar que los docentes y centros disponen de las condiciones necesarias para dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso y desigual.** Esta perspectiva exige actuaciones firmes que doten a los centros educativos de todos aquellos recursos que requieren para responder a las necesidades educativas que atienden de manera eficiente.

En segundo lugar, **apostar por una política que intervenga sobre las condiciones de educabilidad del alumnado**, es decir, sobre su contexto social y escolar, que es donde se originan las desigualdades educativas. Esta perspectiva implica una política educativa que, sin dejar de priorizar actuaciones en ámbitos críticos de la escolarización como la financiación o la atención a la diversidad, asuma objetivos vinculados al cuidado de la infancia, a los sistemas de garantía de rentas, a la salud y a los entornos alimentarios o a la planificación urbana.

Con el fin de garantizar que los docentes disponen de los recursos y las condiciones necesarias para trabajar con eficacia en el aula y ofrecer una enseñanza de calidad, proponemos:

Financiar los centros en función de sus necesidades. Un sistema de financiación por fórmula que permita una distribución equitativa de los recursos.

Actualmente, en Cataluña, la gran mayoría de los recursos docentes y económicos que se asignan a los centros educativos obedecen a una distribución lineal. Se tiene básicamente en cuenta el número de grupos y alumnos del centro, con algunas dotaciones adicionales, no estructurales y en todo caso insuficientes para los catalogados como de más complejidad. En el caso del sector público, esta discriminación positiva en plantillas representa solo aproximadamente el 5% del conjunto del profesorado. Esta linealidad ha caracterizado las principales medidas de incremento de recursos en los centros de los últimos tiempos, como las reducciones de ratio y del horario de dedicación docente del profesorado en el sector público.

Pasar de este esquema a un modelo de «**financiación por fórmula de equidad**», donde el centro recibe recursos en función de las realidades sociales y educativas de su alumnado y entorno, sirve para compensar las desigualdades sociales y educativas de los centros de forma gradual, según variables objetivas y un procedimiento de asignación transparente y previsible.

Esta es una reforma de gran alcance, que se tendría que pilotar previamente para valorar:

a. La aplicabilidad y robustez de la fórmula (logaritmo) de asignación justa de recursos.
b. El impacto redistributivo y presupuestario.
c. La relación de complementariedad y sustitución con otros sistemas de ayudas a centros y alumnos.
d. El marco de autonomía y acuerdos de corresponsabilidad entre centros y administración educativa.
e. El sistema de monitoreo. Proponemos diseñar e **implementar esta prueba piloto en una zona educativa media**, con aproximadamente 60 escuelas e institutos de diferentes sectores de titularidad.

Cuatro horas semanales de soporte educativo al alumnado con dificultades o bajo rendimiento, con 3200 nuevos maestros de primaria y 2400 profesores de secundaria.

Todos los centros educativos tienen que contar con suficiente tiempo y recursos para poder garantizar los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas específicas, con condiciones de educabilidad más desfavorables.

De acuerdo con los decretos 150/2017 y 11/2021, que regulan la educación inclusiva y la admisión de alumnado, las necesidades educativas específicas también hacen referencia al alumnado con riesgo de abandono escolar prematuro o que padece un bajo rendimiento académico a lo largo de la escolaridad. Este alumnado puede ser beneficiario de medidas y soportes universales, como la personalización de los aprendizajes, y también de medidas y soportes adicionales, como el soporte escolar personalizado, los programas intensivos de mejora, y el soporte lingüístico y social, las aulas de acogida o los programas de diversificación curricular, entre otros.

Estas medidas están orientadas a mejorar los aprendizajes del alumnado con más dificultades, pero no siempre se aplican a todos los centros, con la intensidad requerida y con la cobertura que se necesitaría.

Para reforzar los aprendizajes **proponemos cuatro horas semanales de apoyo al alumnado con dificultades o con bajo rendimiento.** Para llevar a cabo esta medida se necesita una dotación de personal docente de 3200 maestros de primaria (2300 en el sector público) y de 2400 profesores de secundaria (1800 en el sector público), aproximadamente, tanto en centros públicos como concertados. Estas cuatro horas semanales podrían llevarse a cabo a razón de una hora diaria de lunes a jueves, aprovechando el horario de mediodía, o con otras fórmulas dentro del horario educativo del centro.

Garantizar una dotación mínima de cinco profesionales de atención social, psicopedagógica y de salud a la plantilla de los centros de mayor complejidad.

Psicopedagogos, psicólogos, orientadores tutores de aulas de acogida, de aulas integrales, SIEI, TIS, educadores sociales, promotores escolares, auxiliares de educación especial, maestros en audición y lenguaje, fisioterapeutas, logopedas, en coordinación con servicios y dispositivos externos (como los CEEP-SIR, CRP, EAP, ELICS, entre otros) configuran un amplio conjunto de profesionales destinados a apoyar a los centros, como personal propio o externo, en la atención del alumnado con necesidades educativas de distinta índole.

El número de estos profesionales acostumbra a ser insuficiente para atender las necesidades de los centros más vulnerables. Las direcciones de los centros de más complejidad atestiguan que cuando los recursos de atención social, familiar y de salud son de carácter externo a los centros, una parte importante de sus familias y alumnos dejar de recurrir a ellos.

Por este motivo, **proponemos que los dispositivos y profesionales de atención social, psicopedagógica y de salud que colaboran con los centros se incorporen en las plantillas de las escuelas e institutos más vulnerables.** El objetivo es garantizar una dotación mínima de cinco profesionales (2 trabajadores/educadores sociales, 1 psicólogo, 1 tutor de acogida, 1 administrativo). En paralelo, garantizar que cada zona educativa cuente con un mapa de dispositivos, recursos y personal no docente externo ajustado a sus necesidades.

Al mismo tiempo, cabe establecer **marcos organizativos territoriales que resuelvan los problemas de planificación, coordinación y trabajo conjunto** que a menudo caracteriza la acción de unos y otros profesionales. Por zona educativa y con un mapa definido de dispositivos, recursos y personal no docente externo ajustado a las necesidades de cada zona. Estos mapas han de garantizar:

a. Una coordinación intensiva y eficiente entre profesionales, con más tiempo dedicado al trabajo interdisciplinar.
b. La convergencia de horarios y condiciones laborales de unos y otros profesionales, internos y externos a los centros.
c. La convergencia de horarios y condiciones laborales de unos y otros profesionales, internos y externos a los centros.

d. Autonomía para cada centro en la priorización de perfiles profesionales según sus necesidades educativas, garantizando que no se deje ninguna necesidad sin atender.

e. Colaboración con servicios educativos y agentes externos para ofrecer una atención integral al alumnado.

Agrupaciones reducidas en matemáticas para personalizar los aprendizajes y recuperar los resultados educativos. El 80 % de las horas en la ESO en grupos de trabajo de 10 alumnos como máximo (o de 5 en los centros de más complejidad), de manera indicativa.

Los resultados que los alumnos obtienen en las pruebas de competencias básicas indican que las carencias en matemáticas se arrastran y se incrementan a lo largo de la ESO. Si tomamos como referencia el grupo de alumnos que en 2019 cursaba 6.º de primaria y en 2023 4.º de ESO, observamos cómo, por un lado, nueve de cada diez alumnos que en las pruebas de 6.º tuvieron un rendimiento bajo en matemáticas continúan teniéndolo en las pruebas de 4.º de ESO. Por otro lado, el 60% del alumnado con rendimiento medio y alto en las pruebas de 6.º baja su nivel en las de 4.º.

Es fundamental que la enseñanza de las matemáticas, tanto en primaria como en secundaria, priorice el componente aplicado y cotidiano de los conceptos matemáticos. La resolución de problemas reales, la experimentación y el descubrimiento de patrones son clave para fomentar un aprendizaje competencial y significativo.

Para que esto sea posible, se necesitan las condiciones que permitan al profesorado conocer en todo momento el ritmo, las dificultades y las disposiciones (interés, seguridades, angustias, etc.) de aprendizaje de su alumnado y dar respuesta de forma personalizada, efectiva y sostenible, con retorno continuado, tutorización y gestión de determinadas emociones, refuerzo de determinados conceptos, etc. Por otro lado, las clases de matemáticas acaban resultando excluyentes para aquel alumnado sin padres o madres con altos niveles de instrucción y/o con conocimientos o profesiones cercanas al STEM.

Para garantizar las condiciones de recursos y docentes que permitan al alumnado de ESO trabajar durante gran parte de las horas de matemáticas, **proponemos que un 80% se cursen indicativamente con máximo 10 alumnos,** ya sea mediante grupos flexibles o en codocencia, y **que esta ratio llegue a los 5 alumnos** por grupo de trabajo **en los centros de más complejidad.**

Ampliar las aulas de acogida en primaria y secundaria como espacio de aceleración lingüística, aprendizaje y bienestar emocional. Se necesitarían unos **600 tutores más de aulas de acogida** para pasar de los 1300 a los 1900 y reducir de 27 a 18 la ratio de alumnado recién llegado.

Las aulas de acogida se pusieron en marcha en el curso 2004-2005, como un espacio integrado dentro del centro educativo, abierto y flexible, para atender las primeras necesidades del alumnado recién llegado, en el aspecto emocional, relacional, curricular y de aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela. Desde entonces hemos ido acumulando experiencia sobre las condiciones de recursos, organizativas y metodológicas que han de garantizar el éxito. Actualmente, la principal limitación de estas aulas es de cobertura y, por tanto, de financiación.

Después de la apuesta que se hizo para la expansión de estos dispositivos entre los años 2005 y 2010, periodo de fuerte presencia de alumnado recién llegado al sistema educativo, los últimos quince se han desmantelado progresivamente, y solo durante los últimos dos cursos se ha comenzado a revertir la tendencia. A fecha de hoy, sin embargo, el incremento de dotaciones de profesorado de acogida está todavía lejos de alcanzar niveles básicos de cobertura. El curso 2023-2024, con 1282 dotaciones de acogida y 34 800 alumnos recién llegados a la educación básica (NESE C), la cobertura global es de 27 alumnos por tutor.

Para resolver este déficit es necesario dar un salto significativo en el incremento de los tutores de aula de acogida de los últimos cursos y **proponemos incorporar 600 nuevas dotaciones completas de acogida** a los centros públicos y concertados **y cubrir aproximadamente 18 alumnos recién llegados por tutor** de acogida.

Los niveles de pobreza infantil evidencian que las políticas educativas no pueden ser solo escolares. Para una política educativa que dé respuesta a las necesidades sociales de los niños y de sus familias, proponemos:

Un Pacto Nacional para la universalización de la educación 1-3 años. Como medida inmediata, crear 20 000 nuevas plazas de I1 e I2 y trabajar para garantizar que el alumnado con necesidades educativas tenga el acceso gratuito.

La participación en la educación infantil de primer ciclo tiene un impacto positivo en los resultados educativos del alumnado a lo largo de su trayectoria escolar, especialmente en el caso del más vulnerable. Por este motivo, se tiene que concebir el acceso a esta etapa (en particular la educación 1-3 años) como un derecho subjetivo y avanzar hacia su provisión universal. Sin esta universalización, la gratuidad en el I2 beneficia principalmente al alumnado socialmente más favorecido que está escolarizado, ya desde muy pequeños, en la educación infantil de primer ciclo y no necesariamente a los niños con condiciones de educabilidad más desfavorables.

Un primer paso consiste en garantizar el acceso gratuito en I1 y I2 del alumnado con necesidades educativas específicas. En el curso 2023/2024 la educación infantil de primer ciclo escolariza 75 006 alumnos, de los cuales solo constan 389 alumnos con necesidades educativas específicas para situaciones socioeconómicas y socioculturales. Esto se explica por las desigualdades de acceso, pero también por déficits en la detección de este alumnado ya escolarizado.

En la educación infantil de segundo ciclo, donde ya se hace la detección, un 27,4% de alumnado tiene estas necesidades. Tomando esta prevalencia de referencia, que se ajusta al riesgo de pobreza, hay aproximadamente 48 000 niños de 0 a 2 años con estas necesidades (33 000 de 1 a 2 años).

Es necesario mejorar la detección del alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales y garantizar la gratuidad en el acceso a la educación infantil de primer ciclo, en concreto en I1 e I2, a los niños con condiciones de educabilidad desfavorables. Con el propósito de dar cobertura al conjunto de este alumnado, proponemos **incrementar la oferta disponible en I1 e I2 con aproximadamente 20 000 nuevas plazas y establecer reservas de plazas** para garantizar el acceso de este alumnado a esta etapa.

Asimismo, proponemos **revisar el modelo de financiación de los servicios de educación 0-3 y valorar la incorporación estable de las diputaciones para** permitir más recursos, promover una distribución de plazas más equitativa en el territorio y conseguir más flexibilidad horaria de los servicios.

Avanzar hacia la **universalización del comedor escolar y la inclusión del tiempo del mediodía** en la jornada educativa. Como medida inmediata, 87 000 nuevas becas comedor para garantizar el acceso a los alumnos de infantil, primaria y ESO en riesgo de pobreza.

El comedor escolar es una palanca básica en la lucha contra la desigualdad ya que, además de garantizar una dieta saludable esencial para el desarrollo de los niños y adolescentes, les permite desarrollar hábitos saludables y participar en actividades de tiempo libre en un espacio educativo protegido. En particular, los estudios demuestran que recibir una beca y asistir al comedor reduce el absentismo y mejora el rendimiento académico en la educación básica.

Se tiene que desarrollar un marco político que garantice el comedor escolar para todos los alumnos, como parte de un espacio de mediodía integrado en la jornada educativa y, por tanto, asociado al derecho a la educación, la protección y la equidad educativa. Esta apuesta por la universalización del comedor escolar requiere garantizar, no solo la disponibilidad del servicio de comedor a la totalidad de los centros de primaria y secundaria, así como su **calidad,** sino también la **equidad en el acceso,** mediante los recursos y las acciones necesarias para favorecer el uso del alumnado en riesgo de pobreza y de exclusión social.

En el curso 2023-2024, un 18% del alumnado en las enseñanzas de educación infantil de segundo ciclo, primaria y secundaria obligatoria recibe una beca de comedor, cuando aproximadamente un 27% de este

alumnado se encuentra por debajo del umbral de la pobreza. Para cubrir esta brecha, es necesario **garantizar la disponibilidad del servicio de comedor en todos los centros y crear 87 000 nuevas becas que garanticen la gratuidad plena en el acceso al comedor del alumnado desfavorecido.**

Al mismo tiempo, es necesario **reducir el número de familias que se podrían acoger a la ayuda, pero no acceden por barreras burocráticas** (*NonTake-up*) reduciendo el procedimiento administrativo y fomentando la automatización y la renovación automática de las ayudas. Por ejemplo, explorando el uso del SMS certificado para reducir los trámites presenciales y agilizar la tramitación, así como el envío de borradores de solicitudes a las familias que ya han recibido la ayuda durante los años anteriores, simplificando el proceso de renovación.

Una política de gratuidad y universalización de la participación en actividades extraescolares. Como primer paso, ayudas de 300 euros anuales para el alumnado con necesidades educativas específicas que garanticen su participación gratuita.

Los estudios y las observaciones acumulados concluyen que participar en actividades extraescolares equivale a la ganancia de dos meses sobre el progreso académico medio de los alumnos en un curso escolar, y de dos meses y medio en el caso del alumnado más vulnerable.

Sin embargo, existen elevadas desigualdades de acceso debido a razones socioeconómicas o socioculturales que limitan la participación en estas actividades y que no contribuyen a la valoración de la oferta por parte de las familias socialmente menos favorecidas. El 56% de los niños entre 3 y 14 años con madres universitarias realizan actividades extraescolares no deportivas, muy por encima del 18% de los niños con madres con estudios primarios o sin estudios (Encuesta de Salud de Cataluña, 2023).

En el marco del Anuario de la Educación 2024, defendemos la apuesta por una política de gratuidad y universalización de la participación en actividades extraescolares para el conjunto de niños entre 3 y 14 años del país. Su objetivo sería garantizar el derecho subjetivo de estos niños de participar en extraescolares un mínimo de dos tardes a lo largo del curso escolar.

Un programa de «Mochilas extraescolares» podría representar un primer paso. Consistiría en **ayudas económicas de 300 euros anuales para el alumnado con necesidades educativas específicas con el objeto de garantizar su participación gratuita en la oferta de actividades extraescolares** que se organiza en el centro o, si cabe, fuera. Promoviendo la participación en estas actividades y llevando a cabo un seguimiento por parte del propio centro, sea por parte del profesorado, del personal de apoyo (TIS, por ejemplo) o de una figura específica que se ocupe de dinamizar esta participación.

Diseñar y avanzar hacia una prestación universal por hijo a cargo. Mientras esta medida pasa a ser viable, fusionar la Renta Garantizada de Ciudadanía y el Ingreso Mínimo Vital y crear un nuevo complemento para cubrir los costes de la educación 0-3 y de los estudios postobligatorios.

Recogiendo la apuesta establecida en la Estrategia de Lucha contra la Pobreza Infantil de la Generalitat de Cataluña 2024-2030, se tiene que avanzar hacia el desarrollo de una prestación universal por hijo a cargo, con el fin de reforzar los ingresos disponibles de los hogares con hijos. Tal y como reconoce la evidencia nacional e internacional, una prestación de estas características es una medida eficaz para reducir la pobreza infantil y mejorar, en consecuencia, las condiciones de educabilidad del hogar. Su carácter universal reduce los potenciales problemas de elegibilidad y de accesibilidad, siendo los hogares con más vulnerabilidad los más beneficiados.

Mientras esta prestación pasa a ser viable en Cataluña, es urgente revisar los sistemas de transferencia de rentas actualmente disponibles, el Ingreso Mínimo Vital (IMV) y la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC), incorporando objetivos vinculados a la mejora de la educabilidad. En dos direcciones:

- Fusionar IMV y RGC (sistema integrado), consolidando un complemento de infancia (un nuevo CAPI) orientado hacia la provisión de oportunidades educativas en la etapa preinfantil y postobligatoria. La modulación de este complemento tendría que enfocarse para garantizar, por un lado, la cobertura de los costes directos e indirectos de la educación 0-3 años y, por otro lado, favorecer la continuidad

educativa de los jóvenes entre 15 y 19 años, cubriendo los gastos asociados y el coste de oportunidades de los estudios postobligatorios.

- Simplificación del proceso de acceso a estas prestaciones, garantizando la integración de las ayudas y la solicitud (ventana única), reduciendo los requisitos documentales y favoreciendo la automatización de los procedimientos administrativos. Recordamos que solo el 13% de las personas en situación de pobreza severa en Cataluña accedieron al IMV en 2021, mientras que un 11,2% de la población que vive por debajo del umbral de la pobreza recibió la RGC.

Prever un eje socioeducativo específico y bien financiado en la Ley de Barrios.

Los barrios y municipios que disponen de una concentración más elevada de alumnos con condiciones de educabilidad más desfavorables tienen que disponer de más inversión para ofrecer más oportunidades educativas y de progreso social a los niños y a las familias que residen allí. En cambio, muy a menudo estos barrios y municipios disponen de menos recursos y servicios, de tal forma que vivir allí puede suponer una dificultad añadida a estas condiciones de educabilidad ya desfavorables por la influencia del origen social.

Proponemos **activar un fondo económico específico para actuaciones de mejora de las oportunidades educativas complementario** al Fondo de Recuperación Urbana, Ambiental y Social de Barrios y Villas de Atención Especial previsto por la Ley de Barrios (11/2022). Siguiendo el ejemplo del nuevo Plano de Barrios de Barcelona (2025-2028), que prevé 67M€ para proyectos sociales y educativos sobre un total de 300M€, **proponemos que el importe para este fondo** específico de actuaciones socioeducativas dentro de la nueva «Ley de Barrios» **sea equivalente al 20% de su presupuesto total.**

La distribución territorial de este fondo se podría llevar a cabo basándose en la priorización de los territorios de más vulnerabilidad socioeducativa y en la presentación por parte de los entes municipales, de proyectos de mejora educativa alineados con programas integrales enmarcados en la Ley 11/2022, de forma similar a la articulación que se produjo entre la Ley de Barrios de 2024 y los programas Salud en los Barrios y Trabajo en los Barrios.

8 monográficos para entender qué son las desigualdades sociales y educativas

El Anuario destaca las condiciones de educabilidad de niños y jóvenes, es decir, el peso que tienen sus circunstancias familiares, territoriales y escolares a la hora de explicar sus resultados educativos. Es necesario para entender las desigualdades que observamos en los indicadores (por qué unos alumnos abandonan más que otros, unos obtienen mejores resultados, acceden más a la educación 0-3 o a las actividades extraescolares) y también para ofrecer soluciones de política pública capaces de corregir estas desigualdades. Unas desigualdades que son sociales, que obstaculizan la mejora del sistema educativo en su conjunto y que piden una política educativa conectada con la política social, urbana y de salud.

Los ocho capítulos monográficos que incluye el Anuario de la Educación 2024 se nutren de esta misma perspectiva y se ocupan de cuestiones como la universalización de la educación 0-3, el impacto educativo de las prestaciones sociales, los beneficios del comedor escolar universal o los profesionales de atención social y psicopedagógica que necesitan los centros, entre otros.

1 La guardería en Cataluña, entre la universalidad y la gratuidad

Lara Navarro-Varas y Eloi Mayordomo

Actualmente la guardería se encuentra en el centro del debate público. Por un lado, porque representa un recurso más extendido en la atención a la pequeña infancia; por el otro, la evidencia la sitúa como un dispositivo que contribuye significativamente a garantizar la igualdad de oportunidades.

En el contexto de descenso demográfico actual, Cataluña ha apostado por extender la gratuidad de estas como un mecanismo para garantizar una participación social mayor de los estratos más vulnerables. Al mismo tiempo, la Unión Europea ha movilizado recursos para alcanzar unos mínimos en su cobertura.

En el artículo se analiza la situación de la guardería en Cataluña, su diseño competencial y distribución de la oferta pública/privada y en el territorio desde una perspectiva de equidad. Se estudian también los efectos de las políticas impulsadas por la movilización de plazas públicas y, en particular, la apuesta de la Generalitat para la gratuidad de I2. Un curso después de su aplicación, el incremento neto global que se podría atribuir a esta medida es reducido, de 3,3 puntos porcentuales, 2,8 puntos en el ámbito público y 0,5 en el privado. Existe, por tanto, el **riesgo que la gratuidad en la I2 beneficie principalmente al alumnado más favorecido** escolarizado, ya desde más pequeños, en infantil de primer ciclo, y no necesariamente a los niños con condiciones más desfavorables.

Propuestas destacadas

- Pacto nacional para la escolarización del primer ciclo de la educación infantil, con el objeto de avanzar hacia la universalidad, desarrollando la oferta disponible y garantizando la incorporación de los niños con más necesidades. Tiene que contemplar la actualización del Mapa de plazas autorizadas 2025-2030 donde, a partir de una evaluación de necesidades a corto, medio y largo plazo, se localice el conjunto de plazas autorizadas de la Generalitat garantizando la equidad territorial y social.
- Incorporación de las Diputaciones a la financiación de la guardería mediante un modelo de contrato-programa entre administraciones y municipios, que permitiría ampliar la oferta y garantizar servicios complementarios de calidad (comidas saludables gratuitas o ampliación/flexibilidad horaria...).
- Incluir en la guardería otros servicios y recursos de cuidados a la pequeña infancia, como programas de acompañamiento en el embarazo, servicios socioeducativos, espacios familiares, ludotecas, servicio de canguro municipal, programas de mejora de habilidades parentales o de intercambio de bienes y servicios, etc.

2 Segregación urbana, desigualdades educativas y políticas de respuesta

Ismael Blanco

Existe una relación evidente entre los procesos de segregación residencial de la población y las desigualdades socioeducativas. La incidencia del territorio en las oportunidades educativas de la infancia y la adolescencia se expresa en aspectos como la calidad de los recursos educativos de cada lugar, la densidad y la calidad de equipamientos y servicios varios que inciden en las condiciones de educabilidad (sociales, deportivos, culturales...), y el capital social que se reúne en cada territorio. Las políticas dirigidas a la corrección de las desigualdades socioeducativas tendrían que incorporar, pues, una mirada territorial, orientada a fortalecer las oportunidades educativas en los barrios y municipios socialmente más vulnerables.

Propuestas destacadas

- Activación de un fondo económico específico para actuaciones de mejora de las oportunidades educativas en entornos vulnerables dentro del Fondo de Recuperación Urbana, Ambiental y Social de Barrios y Villas de Atención Especial previsto por la Ley 11/2022.
- Presencia del Departamento de Educación en la comisión gestora del Fondo que permitirá desplegar la nueva «Ley de Barrios», así como crear una comisión específica para la gestión del fondo para la mejora de las oportunidades educativas con una composición también interdepartamental.
- Priorización de las actuaciones educativas que incluir en el fondo basándose en tres criterios:
  a. La dotación de recursos docentes y económicos a los centros en función de sus necesidades (financiación por fórmula).
  b. La coordinación entre centros educativos y las otras infraestructuras sociales de los barrios.
  c. El impulso de estrategias de dinamización comunitaria focalizadas en familias, infancia y adolescencia.

3 El índice de vulnerabilidad al cambio climático y las soluciones orientadas a los niños y los centros educativos

Elena Domene, Marta García-Sierra y Mar Satorras

Cada vez resulta más necesario y urgente evaluar y comprender la vulnerabilidad al calor de la población infantil poniendo el foco en los espacios que usan en su día a día. Para llevarlo a cabo, el capítulo presenta el índice de vulnerabilidad al cambio climático (IVAC), una herramienta para identificar las escuelas y los entornos escolares que están en zonas más vulnerables y para proporcionar una base con el fin de aplicar medidas de adaptación adecuadas. Según el IVAC, en el área metropolitana de Barcelona, el 15,8% de los niños de 3 a 12 años viven en zonas con alta vulnerabilidad al calor, y se identifican 65 centros educativos públicos en áreas con la más alta vulnerabilidad.

Propuestas destacadas

- Política de país para la conversión de los patios escolares en refugios climáticos. Un ejemplo destacado es el proyecto Transformamos los patios, una iniciativa del Ayuntamiento de Barcelona y otras entidades que tiene como objetivo transformar todos los patios antes del 2030 siguiendo criterios de convivencia, diversidad de espacios, actividades lúdicas, contacto con la naturaleza y una redistribución equilibrada de los espacios.
- Rehabilitación climática de los centros escolares. Esta política implica afrontar retos como eliminar los barracones, rehabilitar, reformar o construir escuelas adaptadas a las nuevas condiciones climáticas, e incorporar criterios de climatización para mantener temperaturas entre 17 y 27 grados. El Plan de Adaptación al Cambio Climático promovido por la Generalitat ofrece un marco para avanzar en esta dirección.
- Política de pacificación y espacios verdes en los entornos escolares, con el triple objetivo de reducir la contaminación atmosférica, paliar la contaminación acústica y contribuir a disminuir el efecto isla de calor y a crear entornos más frescos y saludables para toda la comunidad escolar.

4 Salud y entorno alimentario de los centros educativos: factores de influencia y recursos para prevenir la obesidad infantil en Barcelona

Marta García-Sierra y Elena Domene

La exposición de los niños a «entornos obesogénicos», caracterizados por una alta disponibilidad de alimentos poco saludables y una baja accesibilidad a espacios para la actividad física, tiene un efecto negativo en su salud nutricional y, en consecuencia, en sus condiciones de educabilidad. Estos entornos no saludables tienden a encontrarse en las áreas con menos renta de la ciudad y rodean los centros con una mayor vulnerabilidad socioeconómica. Por ejemplo, el 90% de las escuelas se encuentran rodeadas de una oferta alimentaria poco saludable, aunque el fenómeno es especialmente relevante en los barrios más desfavorecidos: en los centros de primaria de Ciutat Vella los niños tienen más acceso a alimentos no saludables (media de 128 puntos de venta en un radio de 400 m), mientras que en Les Corts y Sarrià-Sant Gervasi la exposición es más baja (de unos 16 puntos de venta).

Propuestas destacadas

- Incluir en todos los planes locales de reforma urbana y comercial incentivos para la conversión o creación de establecimientos de alimentación saludable y sostenible, y limitar los establecimientos de alimentación poco saludable, especialmente en los entornos escolares más desfavorecidos y «obesogénicos». Estas acciones pueden incluirse en el Fondo de Recuperación Urbana, Ambiental y Social de Barrios y Villas de Atención Especial previsto por la nueva Ley de Barrios (11/2022).
- Promover la transformación de los menús escolares hacia modelos más sanos y sostenibles, escalando y consolidando el proyecto de «Comedores escolares con alimentos más sanos y sostenibles» promovido por la Agencia de Salud Pública de Barcelona y el Ayuntamiento de Barcelona.
- Acciones de pacificación y espacios de juego y actividad física en los entornos escolares, con el objetivo de promover hábitos de tiempo libre y ocio saludables. El «Plan BCN Ciudad Jugable» sirve de modelo en esta dirección, si bien se debería potenciar su despliegue en los entornos escolares y escalarlo más allá de la ciudad. Estas acciones pueden incluirse en el Fondo de Recuperación Urbana, Ambiental y Social de Barrios y Villas de Atención Especial previsto para la nueva «Ley de Barrios» (11/2022).

5 Los sistemas de transferencias de rentas y las oportunidades educativas

Maria Sánchez Vidal, Elena Costas Pérez y Pere A. Taberner

Los datos nacionales e internacionales muestran una clara relación entre el estatus socioeconómico de las familias y los niveles de aprendizaje, repetición de curso y abandono escolar prematuro de sus hijos e hijas. Esta relación perpetúa el ciclo de la pobreza y se explica por la existencia de desigualdades en dimensiones como la inversión de recursos educativos, la implicación parental y otros factores ambientales como la composición social de los centros educativos y los barrios de residencia. Por tanto, son necesarias políticas de transferencia de rentas que se orienten a mitigar la falta de ingresos de los hogares, contribuyan a disminuir las consecuencias de esta falta en el bienestar material y psicológico de las familias y, a partir de aquí, mejorar las condiciones de educabilidad de niños y adolescentes. En Cataluña, el sistema actual de garantía de ingresos —representado por la Renta Garantizada de Ciudadanía y el Ingreso Mínimo Vital— tiene limitaciones graves de cobertura y accesibilidad (con tasas de *Non-Take-up* de aproximadamente el 70%), de suficiencia en los importes, y de adecuación a las necesidades educativas de la población infantil.

Propuestas destacadas

- Desarrollo de una prestación universal por hijo a cargo, con el objetivo de reforzar los ingresos disponibles de los hogares con niños. Esta propuesta está en sintonía con lo contemplado en la Estrategia de Lucha contra la Pobreza Infantil en Cataluña 2024-2030.

- Mientras esta prestación pasa a ser viable en Cataluña: Fusionar IMV y RGC (sistema integrado), consolidando un complemento de infancia (un nuevo CAPI) orientado hacia la provisión de oportunidades educativas en la etapa preinfantil (0-3 años) y postobligatoria (15-19 años).
- Simplificación del proceso de acceso a estas prestaciones, garantizando la integración de las ayudas y la solicitud (ventana única), reduciendo los requisitos documentales y favoreciendo la automatización de los procedimientos administrativos.

6 El *Non Take-Up* de las ayudas de comedor: una propuesta de mejora para las ayudas educativas

Elena Costas Pérez y Maria Sánchez Vidal

En Cataluña, muchos niños en situación de pobreza no acceden a las ayudas educativas por razones como la falta de información, la complejidad de los procesos administrativos o, en algunos casos, la falta de apoyo institucional. Son barreras que llevan a una parte importante de las familias, que podrían beneficiarse, a no acabar solicitando la ayuda. Es lo que se conoce como el *Non Take-Up* de las prestaciones sociales y que, en Cataluña, llega a afectar al 70% de los hogares potencialmente beneficiarios de ayudas como el Ingreso Mínimo Vital.

Durante el curso 2022-2023 se otorgó un total de 178 000 becas comedor, cuando se calcula que tenemos aproximadamente 360 000 alumnos elegibles, eso es, por debajo del umbral de la pobreza. Corregir este *gap* de 182 000 alumnos en la cobertura de las ayudas pasa por garantizar la oferta de comedor escolar en todos los centros (también en los institutos), pero igualmente por garantizar que la práctica totalidad de las familias elegibles efectivamente la solicitan. La superación del *Non Take-Up* pasa por la facilitación, simplificación y agilización de todos los procesos implicados en el acceso a las ayudas, esto es, en su conocimiento, solicitud y renovación.

Propuestas destacadas

- Explorar el uso del SMS certificado, las firmas digitales y los sistemas de envío de borradores para facilitar los trámites a las familias, reduciendo los pasos presenciales y agilizando la tramitación. El SMS certificado podría asegurar que las familias reciban notificaciones oficiales de manera rápida y segura, mientras que las firmas digitales permitirían completar y validar los formularios en línea. Por su parte, un sistema de envío de borradores de solicitudes facilitaría la renovación de las ayudas.
- Incorporar información detallada a las páginas web de los ayuntamientos, en el apartado de información sobre las ayudas de comedor, sobre los teléfonos y oficinas para resolver dudas. Se tiene que garantizar la disponibilidad de la información en diferentes idiomas para romper las barreras idiomáticas, especialmente para las familias recién llegadas.
- Garantizar el derecho de las familias a no tener que relacionarse electrónicamente con la administración, ofreciendo alternativas accesibles para aquellos que no dispongan de las condiciones necesarias para la gestión electrónica. En este sentido, los centros educativos están llamados a ser un agente clave a la hora de informar a las familias sobre las ayudas y orientarlas en su concesión y, por tanto, se tienen que reforzar sus figuras administrativas y sociales, especialmente de aquellos que se encuentran en entornos más desfavorecidos.

7 Comidas escolares gratuitas en Croacia: los retos de la introducción y de la implementación del programa

Ivana Dobrotić

En enero de 2023 —después de dos años y medio de debate público por la suministración insuficiente de comidas escolares, de las cuales durante la pandemia se habló mucho—, Croacia introdujo una comida escolar gratuita al día para cada niño en edad de primaria. Esta medida ha permitido dejar atrás un sistema de suministro de comidas escolares marcadamente selectivo, con graves desequilibrios entre centros, familias y territorios. Los factores motivadores de este paso han sido de diferentes tipos.

En el plano económico y de gestión: insostenibilidad y fragmentación territorial del sistema de ayudas focalizadas de comedor y cargas administrativas para las escuelas. En el plano social: impacto mediático de casos de niños en edad de educación primaria que se quedaban sin comidas escolares porque sus padres no podían pagarlas durante la pandemia, e iniciativa social «El derecho de todos los niños a una comida escolar». En el plano de la argumentación científica: aceptación de pruebas fundamentadas en el papel de las comidas escolares gratuitas para combatir la pobreza infantil, reducir la estigmatización de los niños que crecen en situación de pobreza y mejorar sus resultados académicos y de salud.

Propuestas destacadas

- De la experiencia en Croacia del paso de un sistema de becas a un comedor universal se extraen aprendizajes importantes válidos para otros contextos donde se plantee esta misma reforma.
- Es necesario acompañar la garantía de acceso gratuito y universal en el comedor escolar, por tanto, su concepción en tanto que derecho subjetivo, de la garantía de infraestructuras disponibles en los distintos centros y territorios. En Cataluña, por ejemplo, esta segunda garantía está lejos de satisfacerse en el caso de los institutos de secundaria.
- El comedor escolar tiene que garantizar a todos los niños una dieta saludable, que, más allá de proporcionar la energía básica y las calorías necesarias, sea adecuada en cuanto a nutrientes y equilibrio y variedad de alimentos.
- Es vital incluir el comedor dentro de un espacio educativo de mediodía, que, sin formar parte de la jornada propia lectiva, esté pensada como un objetivo de desarrollo de competencias y valores sociales, y dinamizado por agentes formados en este objetivo.

8 *Nuevos* profesionales en la escuela

Sheila González Motos

Psicopedagogos, psicólogos, orientadores, tutores de aulas de acogida, de aulas integrales, SIEI, TIS, educadores sociales, promotores escolares, auxiliares de educación especial, maestros en audición y lenguaje, fisioterapeutas, logopedas, en coordinación con servicios y dispositivos externos (CEEPSIR, CRP, EAP, ELICS, entre otros) configuran un amplio conjunto de profesionales destinados a brindar apoyo a los centros, como personal propio o externo, en la atención del alumnado con necesidades educativas de distinta índole.

El número de estos profesionales acostumbra a ser insuficiente para alcanzar las necesidades de los centros más vulnerables. Al mismo tiempo, las direcciones de estos centros atestiguan que, cuando los recursos de atención social, familiar y de salud, son de carácter externo en la escuela o instituto, una parte importante de sus familias y alumnos dejan de recurrir a ellas.

Propuestas destacadas

- Garantizar la integración estable de los profesionales de atención social, psicopedagógica y de salud en los centros de mayor complejidad.
- Definición de mapas de recursos y personal no docente externo por zona educativa, ajustados a las necesidades de sus centros. Los marcos territoriales tienen que permitir resolver problemas de planificación, coordinación y trabajo conjunto que, a menudo, caracteriza la acción de los profesionales.
- Garantizar la convergencia de horarios y de condiciones laborales de profesionales docentes y no docentes, internos y externos a los centros.

Dirección y autorías

Dirección

Margarita León. Catedrática de Ciencias Políticas en la Universidad Autónoma de Barcelona e investigadora sénior en el Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. margarita.leon@uab.cat

Bernat Albaigés. Investigador en el ámbito de la educación y de la igualdad de oportunidades en la infancia y la juventud. bernat.albaiges@sindic.cat

Autoría de capítulos (por orden alfabético)

Ismael Blanco. Catedrático de Ciencias Políticas y director del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. ismael.blanco@uab.cat

Elena Costas Pérez. KSNET. Experta en evaluación de políticas públicas. Doctora en Economía. elena.costas@ksnet.eu

Ivana Dobrotić. Profesora de Política Social Comparada en la Universidad de Zagreb. ivana.dobrotic@pravo.hr

Elena Domene. Instituto Metròpoli, jefa del área de Sostenibilidad. Doctora en Ciencias Ambientales. elena.domene@institutmetropoli.cat

Gerard Ferrer-Esteban. Profesor de la UOC e investigador en políticas educativas, desigualdades y estrategias de enseñanza. Doctor en Sociología. gferrere@uoc.edu

Marta García-Sierra. Fundación Fisabio. Investigadora en metabolismo urbano, entornos alimentarios y obesidad infantil. Doctora en Ciencia y Tecnología Ambiental. marta.garcia@fisabio.es

Sheila González Motos. Profesora de la UB e investigadora en desigualdad educativa. Doctora en Políticas Públicas y Transformación Social. sheila.gonzalez@ub.edu

Eloi Mayordomo. Diputación de Barcelona. Politólogo experto en servicios sociales, infancia y participación. xaxo81@gmail.com

Lara Navarro-Varas. Instituto Metròpoli. Investigadora en infancia y políticas sociales. Doctora en Sociología. lara.navarro@institutmetropoli.cat

Maria Sánchez Vidal. KSNET. Experta en evaluación de políticas públicas. Doctora en Economía. maria.sanchez@ksnet.eu

Mar Satorras. Instituto Metròpoli. Investigadora en sostenibilidad urbana, cambio climático y agua. Doctora en Ciencia y Tecnología Ambiental. mar.Satorras@uab.cat

Pere A. Taberner. KSNET. Experto en economía de la educación. pere.taberner@ksnet.eu

Los 12 autores de los 8 capítulos del Anuario 2024: El estado de la educación en Cataluña *han trabajado también sus propuestas en diversos seminarios junto a 60 profesionales de distintos ámbitos vinculados a la educación.*

Coordinación

Miquel Àngel Alegre. Jefe de proyectos de la Fundación Bofill malegre@fundaciobofill.org

FUNDACIÓ
BOFILL

Educació per canviar-ho tot